

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ,
МОЛОДЕЖИ И СПОРТА УКРАИНЫ
ГЛАВНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ ХАРЬКОВСКОЙ
ОБЛАСТНОЙ ГОСУДАРСТВЕННОЙ АДМИНИСТРАЦИИ
СОВЕТ РЕКТОРОВ ВУЗОВ ХАРЬКОВСКОГО РЕГИОНА
ИНСТИТУТ СТРАТЕГИЙ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
АКАДЕМИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК КАЗАХСТАНА
ФИНАНСОВЫЙ УНИВЕРСИТЕТ ПРИ ПРАВИТЕЛЬСТВЕ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ЩЕЦИНСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ (ПОЛЬША)
НАРОДНАЯ УКРАИНСКАЯ АКАДЕМИЯ

ПРЕПОДАВАТЕЛЬ КАК СУБЪЕКТ И ОБЪЕКТ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА. ВЕК XXI

Материалы
Международной научно-практической конференции

1 февраля 2012 г.

Часть I

Харьков
Издательство НУА
2012

УДК 37.011.31.(063)
ББК 74п.я431
П72

Редакционная коллегия:

В. И. Астахова, д-р ист. наук (гл. ред.);
Е. В. Астахова, д-р ист. наук;
Е. Г. Михайлева, д-р социол. наук;
Е. А. Подольская, д-р социол. наук;
В. Ф. Сухина, д-р филос. наук.

У матеріалах збірника розглядаються ключові тенденції та проблеми життєдіяльності педагогічної спільноти в сучасних умовах. Визначено роль педагогів в освітньому процесі з урахуванням новітніх тенденцій зміни суспільства. Представлено позиції вчених з України, Росії, Польщі, Казахстану, Киргизстану.

Для наукових та педагогічних працівників, аспірантів, студентів, працівників галузі управління освітою.

П72 **Преподаватель** как субъект и объект образовательного процесса. Век XXI : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Харьков, 1 февр. 2012 г. : в 2 ч. / М-во образования и науки, молодежи и спорта Украины, Гл. упр. образования и науки Харьк. облгосадминистрации, Нар. укр. акад. [и др. ; редкол.: В. И. Астахова и др.]. – Харьков : Изд-во НУА, 2012. – Ч. 1. – 230 с.

В материалах сборника рассматриваются ключевые тенденции и проблемы жизнедеятельности педагогического сообщества в современных условиях. Определена роль педагогов в образовательном процессе с учетом новейших тенденций изменения общества. Представлены позиции ученых из Украины, России, Польши, Казахстана, Киргизстана.

Для научных и педагогических работников, аспирантов, студентов, работников сферы управления образованием.

УДК 37.011.31.(063)
ББК 74п.я431

ПРИВЕТСТВИЯ И ПОСТАНОВОЧНЫЕ ДОКЛАДЫ

Р. В. Шаповал

ХАРЬКОВ КАК КУЗНИЦА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ

От момента открытия Харьковского колледжиума в 1726 году Харьков считается крупнейшим центром по подготовке педагогических кадров для быстро развивающейся системы образования в Украине. В Харьковский колледжиум стремились попасть на учебу молодые люди не только из близлежащих центров Слободской Украины, но даже из Киева, Белгорода, Ржавы и других городов, поскольку здесь преподавали лучшие педагоги Украины. На протяжении 10 лет (1759–1769) в этом колледжиуме читал поэтику и катехизис Г. С. Сковорода. С Харьковским колледжиумом связаны имена таких известных украинских педагогов-философов, как Афанасий Топольский, Амвросий Попель, Федор Татарский, преподаватель словесности Андрей Гаванский, поэт Петр Волховский и многие другие. Обращает на себя внимание, что абсолютное большинство преподавателей Харьковского колледжиума на протяжении всей истории его существования были его выпускниками. Традиция готовить для себя педагогические кадры из числа лучших воспитанников сохранилась на Харьковщине и по сию пору.

Харьков – один из немногих нестоличных городов мира, который сумел подарить человечеству трех нобелевских лауреатов, и все они – И. И. Мечников, Л. Д. Ландау и С. Кузнец, –

осуществляя величайшие научные открытия, одновременно работали в Харьковских вузах, вели спецкурсы и спецсеминары, передавая студентам свои знания и вовлекая их в активный научный поиск.

Харькову принадлежит слава создания всемирно известных педагогических школ, в числе которых школа Христины Дмитриевны Алчевской, открывшей в нашем городе первую женскую воскресную школу и первую вечернюю школу для взрослых, в которой преподавали многие известные харьковские педагоги и ученые. Все дети Х. Д. Алчевской – Григорий, Христина и Николай – стали впоследствии учителями, как и многие ее ученики, а младший сын Николай – профессором, основоположником системы образования взрослых.

Кто не знает сегодня о педагогической системе А. С. Макаренко, создавшего свою педагогическую школу еще в 30-х годах прошлого века, хотя идеи этой школы не утратили своей актуальности и в наши дни. Не только сугубо педагогические, но и научные школы принимали участие в подготовке преподавателей для высшего и среднего образования. Примером может служить научная школа замечательного ученого-астронома Героя Социалистического Труда Н. П. Барабашова. Его ученики, в первую очередь, говорили о нем как о педагоге, а уж затем о выдающихся научных открытиях его школы. Да и сам он всегда считал себя в первую очередь преподавателем, наставником студентов. Он прошел славный путь педагога – от учителя астрономии средней школы, преподавателя математики и физики в педучилище до профессора университета, подготовившего за годы своей преподавательской деятельности более 30 кандидатов и докторов наук [1, с. 78].

Харьков и сегодня остается студенческой столицей Украины, и не только потому, что здесь самый высокий по стране показатель количества студентов на 10 тыс. населения, но и потому еще, что сюда едет учиться молодежь фактически со всего мира, зная о сохраняющемся, несмотря на все перипетии XXI столетия, высочайшем уровне профессорско-преподава-

тельского состава харьковских вузов, о существующей со времен Харьковского коллегиума прекрасной традиции готовить педагогические кадры из числа своих лучших выпускников и давать им путевку в жизнь, открывая достойные перспективы.

На 1 января 2012 года в 88 вузах Харькова I–IV уровней аккредитации трудится 17883 преподавателя, в числе которых 1400 докторов наук и 8319 кандидатов. В вузах III–IV уровней аккредитации всех форм собственности, готовящих специалистов и магистров, работает 15343 преподавателя, в том числе 1503 доктора (9,7%) и 8270 кандидатов наук (54,3%). В целом, преподаватели, имеющие ученую степень и звание, составляют в Харькове 64%, в то время как по Украине этот показатель достигает менее 50%.

Среди преподавателей Харьковщины 85 заслуженных работников образования, 165 заслуженных деятелей науки и техники. Имеют государственные награды 209 чел.; среди учителей государственные награды имеют 45 чел., Героев Украины среди педагогов Харьковщины – 2. В 887 школах города и области работают 22509 учителей (в среднем на школу 25 чел.). Учителя высшей категории составляют 36,9% (8085 чел.), учителя-методисты – 9,7% (2181 чел.).

Именно харьковские педагоги заложили традиции ежегодно в День учителя чтить ветеранов образования; создавать в каждом учебном заведении музей собственной истории; именно здесь впервые в Украине вышла в серии «биографический словарь» книга очерков «Выдающиеся педагоги Харьковской высшей школы» [1], а следом четыре тома «Учитель, перед именем твоим», которые вобрала в себя более 400 очерков о лучших учителях Харьковщины [2], книга обо всех ректорах харьковских вузов «Служение Отечеству и долгу» [3] и очерки о харьковских педагогических династиях «На алтарь призвания» [4]. Два специализированных харьковских вуза готовят учительские кадры, более чем в 30 вузах функционируют аспирантура и докторантура, поставляющие

преподавателей в высшие учебные заведения Харькова, Украины, ближнего и дальнего зарубежья.

Как учитель является фундаментом и главным двигателем обучения в средней школе, так профессор и доцент – главные действующие лица высшей школы. Эта мысль принадлежит академику Д. И. Багалею, выдающемуся педагогу, ученому и общественному деятелю Слобожанщины начала XX столетия. Размышляя о преподавательской и научной деятельности вузовских педагогов, Д. И. Багaley в первую очередь подчеркивал, что на них лежат две важнейшие обязанности – научная и преподавательская, которые самым тесным образом связаны между собой [5, с. 455–457].

Педагог, по утверждению Багалея, не может быть только ученым и тем более не может быть полноценным преподавателем, если он не является всесторонне образованным человеком, истинным патриотом и гражданином своего Отечества. «Профессор в полном смысле этого слова, – пишет Д. И. Багaley, – есть начитанный, умный, широкообразованный человек, с тою беззаветною преданностью науке, которая характеризует истинного ученого» [5, с. 461]. На нравственной репутации его не может быть никаких пятен, он должен быть добр и справедлив, чтобы иметь моральное право наставлять студенческую молодежь.

Главной обязанностью университетского преподавателя Д. И. Багaley считал разработку и преподавание учебных курсов, «присоединяя там, где это нужно, к теории и практику, присутствие на заседаниях и экзаменах, руководство адъюнктами и пр.» [Там же].

С тех пор как формулировались эти требования к преподавателю, прошли годы и десятилетия, прогремели войны и революции, кардинально изменились все субъекты образовательного процесса. Конечно, многое изменилось в статусе преподавателя. Последние десятилетия породили множество новых проблем, без разрешения которых не сможет дальше развиваться ни средняя, ни высшая школа. И, конечно, эти

проблемы не исчерпываются только уровнем оплаты труда учителей или овладением новыми информационными технологиями. Ситуация более сложная и непредсказуемая, и выход из нее нужно искать только комплексный.

Однако высочайшие мерки, предъявляемые к Учителю, сохраняются и в наше время, несмотря на все происходящие в мире катаклизмы. И если эти мерки не возродить, если сохранятся тенденции сегодняшнего дня, образование ждут очень нелегкие времена, и не только в Украине. Снижение уровня преподавания – это снижение качества подготовки специалистов, а отсюда – снижение уровня профессионализма, увеличение техногенных и социальных катастроф, ухудшение качества жизни на всех уровнях и во всех сферах.

Вот почему так актуальны вопросы, вынесенные на данную конференцию, так своевременно и целесообразно ее проведение.

Желаю успешной работы и реальных результатов!

Литература

1. Выдающиеся педагоги Харьковской высшей школы : очерки / под общ. ред. проф. А. А. Гайкова. – Харьков : Глобус, 1998. – 735 с.
2. Учитель, перед именем твоим. – Харьков : Изд-во НУА, 1999. – Т. 1. – 263 с.; 2000. – Т. 2. – 285 с.; 2001. – Т. 3. – 345 с.; 2004. – Т. 4. – 200 с.
3. Служение Отечеству и долгу : очерки о жизни и деятельности ректоров харьковских вузов (1805–2004 гг.) / под общ. ред. В. И. Астаховой, Е. В. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА: Золотые страницы, 2004. – 748 с.
4. На алтарь призвания : очерки о педагогических династиях Харьковщины / под общ. ред. Е. В. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 564 с.
5. Багалій Д. І. Вибрані праці : у 6 т., Т. 3: Опыт истории Харьковского университета (по неизд. материалам) / Д. І. Багалій. – Х. : Вид-во НУА, 2004. – 1152 с.

О. Н. Козлова

**ПРЕПОДАВАТЕЛЬ В РАБОТЕ НАД ЛИЧНОСТНЫМ
И СОЦИАЛЬНЫМ КАПИТАЛАМИ**

Деятельность преподавателя в высшей школе XXI века интенсивно изменяется по форме и содержанию. При этом ее сущность остается прежней: преподаватель в нашем веке, как и прежде, на протяжении многих веков, решает задачу включения студента в *актуальный* социокультурный контекст, выведения его на наиболее сложный – *высший* уровень образованности. Именно поэтому в тех ситуациях, когда образование превращают в услугу, оно теряет свою качественную определенность, перестает быть собой. Работа преподавателя всегда была и при всех модификациях не может не оставаться в сущности своей не продаваемой услугой, но сознательным служением – одновременно и обществу, и личности, достигающей в высшей школе максимального развития в первичной социализации. Такая работа с неизбежностью предполагает ведущую роль преподавателя и ведомую роль студента, накапливающего свой личностный или, как его чаще называют, человеческий культурный капитал.

При этом преподаватель – это ключевой субъект развития социального капитала, т. е. социальных сетей, системности, взаимосвязанности в обществе, его функционирования на основе таких ценностей, как доверие, уважение к окружающим, готовность помогать, толерантность.

В самом общем виде капитал (от лат. *capitalis* – главный, главное имущество, главная сумма) – совокупность активов, используемых для получения прибыли. Прибыль чаще всего описывается в понятиях экономических. Но в условиях углубления кризиса в сфере хозяйствования на глобальном уровне расширяются попытки иного видения «главной суммы» человеческих усилий. Вероятно, с этим нужно связать то обстоятельство, что в современной теории, а следом и в практике понятие «капитал» используется со все большим количеством

прилагательных – социальный, человеческий, культурный, интеллектуальный, гражданский и пр. В процессе трансляции и трансформации этих капиталов накапливаются противоречия, непосредственно влияющие на деятельность современного преподавателя.

Трансформация социокультурного процесса в начале XXI века ведет к оформлению разнообразных вызовов образованию, среди которых:

- рост напряжения между процессом глобализации в образовании и интенсификацией развития разнородности культур;
- конфликт внутри образования между необходимостью соответствовать свободно развивающейся современной культуре и ответственностью за трансляцию традиции, культурного наследия;
- противоречие между подготовкой личности к участию в совместной, общественной деятельности и, с другой стороны – подготовкой ее к лидерству.

Формулирование ответов на эти вызовы – задача, которую решает современный преподаватель. В его деятельности все более существенную роль играет разъяснение формирующейся личности ситуации XXI века, где быстрый индивидуальный успех на основе использования интенсивно развитого личного капитала может превратиться в стратегическое поражение для сообщества, распадающегося вследствие углубления социальной аномии, кризиса доверия, социального капитала.

Фактически, можно говорить о двух аксиомах развития современных «активов» – личности и общества:

- 1) современное общество базируется на активности предпринимчивых, действующих на свой страх¹ и риск² индивидов;

¹ Действуя «на свой страх», люди успеха все чаще и все более организованно используют страх других. Как показывает Зигмунд Бауман, переход от модели социального, опекающего общества и государства к модели государства и общества безопасного предполагает формирование зависимости от страха.

² Вследствие этих действий современное общество превращается в общество риска.

2) люди не могут существовать без социального капитала и его фундаментального основания – социального доверия.

Анализируя статистические данные европейского социального диагноза, Януш Чапиньски, например, отмечает, что Польша находится в фазе «атомарного развития», альтернативного развитию сообщества: «Мы живем в стране все более эффективных индивидуальностей и неизменно неэффективной общественности»³. Нельзя не видеть, что такая характеристика может быть отнесена не только к Польше. Противоречие между капиталом социальным и личностным, разнонаправленность их развития все возрастают, что становится предметом научного анализа. Так, Ричард Сеннетт исследует последствия работы личности в условиях современного общества, которое он называет «новым капитализмом»⁴. Комплексно он характеризует эти последствия как коррозию характера. Сущностью этой коррозии является «выворачивание наизнанку» всех преимуществ и выгод эксплуатации личностного капитала, когда эластичный, сетевой, изменчивый образ современника (чаще всего «стройной спортсменки») превращается – при более пристальном изучении – в бесхарактерного, не способного себя идентифицировать и не имеющего будущего временщика.

Стремление личности к эффективному использованию своего капитала, своих активов в глобализованном мире приводит ее к выработке тактики «вездесущности». Однако уже в нашем веке накоплен требующий трансляции опыт людей успешных, с высоким интеллектуальным капиталом, который заставляет изменить представление о зависимости между успехом и отношением к пространству. Медленно, но существенно изменяется принцип распределения в пространстве, в соответствии с которым «элиты глобальны, общества локальны». Мобильность

³ <http://badania.ngo.pl/files/badania.ngo.pl/public/podstawowefakty>: J. Czapiński, *Diagnoza społeczna 2009*, op.cit., s. 279.

⁴ Richard Sennett. *The Corrosion of Character. The Personal Consequences of Work in the New Capitalism*. W.W.Norton & Company Inc. New York, 1998.

доходит до своего апогея, что приводит к пробуждению также и в элитах стремления к укоренению, локализации, к развитию феномена глокализации⁵. Победой прошлого века было небывало широкое открытие перед личностью общественного пространства. А открытием XXI века становится выяснение заново того, что социальный субъект не может быть везде, что перед ним стоит задача выработки адекватного поведения в этом открытом пространстве, такого поведения, которое позволит личности самоопределиться. Решение данной задачи опирается на умение системного видения, развитие способностей не только когнитивных – способностей познавать, но и способностей комплексного восприятия, в том числе и переживания, прочувствования. Великая максима, сформулированная Декартом – *Cogito ergo sum* – не может оставаться доминирующей в трансляции культуры в процессе образования. Мышление выхолащивается, внутренне опустошается, «обезмысливается» неизбежно тогда, когда становится «бездомным», когда теряет эту связь с до-смыслом, с эстетическим. И наоборот, университетская работа тем плодотворнее, чем глубже укореняется в те основы воспроизводства социального мира внутри конкретного пространства, которые при всех без исключения модернизациях сохраняют себя в «глубоком слое» культуры, под поверхностными наслоениями⁶ и обеспечивают устойчивость.

По мере развития глобализации все определеннее выявляется недостаточность развития преподавателем у студента исключительно *sapiens*-способностей, необходимость работы над развитием эмоций, способностей нравственного и эстетического отражения.

В обществе с большим трудом – и тем более здесь необходимо заинтересованное и продуманное участие преподавателя – восстанавливается потребность во «вкладыва-

⁵ Подробному анализу данных процессов посвящена коллективная монография *Kulturowe zrynicowanie narodowych, regionalnych i organizacyjnych to[samoci].* Redakcja naukowa Oksana Kozbowa Agnieszka KoBodziej-Durna[. Szczecin, Wyd. Economicus, 2011.

⁶ См. Костомаров В. Г. Языковой вкус эпохи. – СПб., 1999.

нии, а не стяжательстве», как определил Кристофер Лэш суть программы Линкольна⁷, в рассмотрении личностью собственной деятельности в максимально широком горизонте видения ее актуальной роли в общей деятельности и роли в перспективном развитии сообщества.

Очевидно при этом, что речь идет не об отказе от личного капитала, а лишь об учете социального капитала как определяющего пространство и границы индивидуальной самореализации. Здесь уместно вспомнить о идее достатка. О достатке, стремлении жить в достатке как альтернативе, с одной стороны, лени, нерадивости и, соответственно, нищете, а с другой – стремлении к богатству, писал А. В. Чаянов. Материальный достаток создает оптимальную ситуацию для достойной жизни. Достаток и достоинство – это не только близкие по звучанию слова, но и явления, глубоко связанные между собой. Представление о достатке имеет конкретно-исторический характер. Оно меняется в зависимости от экономического развития. Но сохраняется, воспроизводится в каждую эпоху его сущность – материальная состоятельность, границы которой, как нижнюю, так и верхнюю, человек или социальная группа сознательно и социально ответственно определяют для себя и стремятся не допустить их пересечения.

Идея достатка, как она оформилась в народном сознании, является примером спонтанного использования метода *пределов*. В современном научном знании, особенно при выработке прогноза, этот метод используется все шире. Метод пределов позволяет описать возможное. Он фактически открывает дорогу преодоления релятивизма, позволяет показать вероятные в будущем состояния развивающейся системы. Так выявляются те интервалы, внутри которых преподаватель может оставаться собой, не переходить в некое иное качество, не изменять своей сущности. Годовая нагрузка преподавателя,

⁷ См. Лэш К. Восстание элит и предательство демократии / перевод Ксении Голубович, Дж. Смити, Олега Никифорова. – Изд-во: Логос, Прогресс, 2002.

количество публикаций, грантами поддержанных проектов, участие в конференциях в течение каждого года, количество студентов на одного профессора – по каждой из этих и по многим другим позициям, играющим свою роль в мире высшего образования, можно обозначить пределы, внутри которых проявляются индивидуальные, национальные, региональные особенности, а за этими пределами теряется качественная определенность явления, – эффективное использование личного капитала самим преподавателем входит в противоречие с социальным капиталом.

Параллельно с анализом противоречий развития и использования в современном обществе личного капитала все больше внимания посвящается исследованию социального капитала и его ключевой ценности – социального доверия. Формулируется проблема целенаправленного развития социального капитала, участия в этом процессе государства, создания модели глобальной культуры доверия как «полезной утопии», с которой предстоит работать в системе образования. Интерес представляют также работы, связывающие проблемы развития социального капитала со здоровьем популяции. Группа исследователей из Гарвардской школы публичного здоровья показала, что неравенство в доходах имеет связь с уровнем смертности. Была выдвинута гипотеза, в соответствии с которой неравенство доходов влияет на ослабление социальных связей, а, соответственно, недоинвестиции в социальный капитал влияют на рост смертности – эта гипотеза была подтверждена⁸.

⁸ См. Kawachi Ichiro, Kennedy Bruce P., Glass Roberta, 1999, Social Capital and Self-Rated Health: A Contextual Analysis, American Journal of Public Health, Aug99, vol. 89, issue 8, 1187-1193; Kawachi Ichiro, Kennedy Bruce P., Lochner Kimberly, Prothrow-stith Deborah, 1997, Social Capital, Income Inequality and Mortality, w: American Journal of Public Health, Sep97, vol. 87, issue 9, s. 1491-1498; Snelgrove John W., Pikhart Hynek, Stafford Mai, 2009, A Multilevel Analysis of Social Capital and Self-Related Health: Evidence from the British Household Panel Survey, w: Social Science & Medicine, Jun2009, vol. 68, issue 11, s. 1993-2001.

Роль преподавателя вуза в разрешении противоречий развития индивидуального, личностного и социального капитала в настоящее время интенсивно возрастает – вместе с ростом количества студентов, омассовлением высшего образования. Перед преподавателем сегодня стоит задача показать студенту изменение социокультурной ситуации в новом веке и, соответственно, изменение соотношения социального и личностного капиталов.

Е. В. Астахова

**СТУДЕНТ ЭПОХИ ПОСТМОДЕРНА:
ГОТОВНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЬСКОГО КОРПУСА
К СОТРУДНИЧЕСТВУ**

В обществоведческой литературе последних лет стало часто встречаться словосочетание «каскадное событие», обозначающее ряд событий, которые, при всей своей кажущейся разрозненности, на самом деле – единое целое. В современной истории было как минимум два таких периода. Это «длинные двадцатые» (1914–1934), когда была решена судьба XX века. И менее судьбоносный, но очень насыщенный период – «длинные пятидесятые» в XIX веке (1848–1868). За эти двадцать лет мир изменился неузнаваемо. Возможно, такой же период – и это будет ясно лет через двадцать – был в 1979–2001 гг., когда сложилась очень интересная ситуация: традиционный биполярный мир рухнул. Окончательно это произошло в 1991 году. Ушла эпоха. Новая, представляется, еще не началась, так как пока мы живем в постсоветской системе. Новая начнется с уходом приставки «пост». Западный мир тоже живет в переходной системе. Ранняя форма глобализации закончилась 11 сентября 2001 года. Идет формирование новой эпохи, которая только наполняется реальным содержанием [1, с. 72].

Упомянутые процессы (в силу современного динамизма), представляется, будут длиться еще лет 15–20, не более. Новые эпохи побеждают, когда приходят новые люди. Даже те, кому сегодня от 30 до 40, несут отпечаток прежнего времени.

Объективно сложилось так, что от поколения сегодняшних старшеклассников и студентов зависит очень многое в развитии – ни больше, ни меньше – земной цивилизации. А значит, современное высшее образование превращается в уникальный ресурс, эффективность использования которого зависит, в первую очередь, от преподавательского корпуса высшей школы.

Состояние профессорско-преподавательского состава начала XXI века, новые вызовы, стоящие перед ним, имеют достаточно солидную историографию. В конце прошлого века и в первое десятилетие нынешнего появилось немало монографий и статей, анализирующих разные аспекты развития кадрового потенциала университетского сектора образования.

К числу фундаментальных, определяющих уровень состояния разработанности проблемы, можно отнести работы Романковой Л. И. [2], Алексеевой Л., Шаблыгиной Н. [3], Байденко В. И., Селезневой Н. А. [4], Вульфсона Б. Л. [5], Назаровой И. Б. [6].

Безусловно, интересны публикации таких авторов, как Ален Х.–Л., Артемчук Г. и Попович В., Болтин И., Гришнова Е., Жовтая И., Исаева Т., Красинская Л., Любимов Л. и др.

Список авторов не является исчерпывающим. Не все важные составные части проблемы, именуемой «кадровый корпус высшей школы», проанализированы и описаны одинаково глубоко. Но общий массив публикаций, в целом, достаточно солиден и репрезентативен.

Описанию же другого важнейшего субъекта образовательного процесса – студенчества, представляется, уделено меньше внимания. Хотя, конечно, есть интереснейшие монографии и статьи отдельных авторов, позволяющие в целом отслеживать трансформационные коллизии в студенческой среде. Наиболее значимые – традиционно – публикации научной школы д-ра ист. наук, проф. Астаховой В. И. (Харьков) [7], результаты исследований социологов ХНУ им. В. Н. Каразина, в первую очередь, д-ра социол. наук, проф. Сокуржанской Л. Г. [8], статьи Беликовой Л. [9], Ваторопина А. [10], Довейко А. [11], Запесоцкого А. [12], Ивахненко Г. и Голиусовой Ю. [13],

Малинаукаса Р. [14], Пономаревой Г. [15], Сорокина Г. [16], Чинаевой Т. [17], Фаустовой Э. [18] и др.

К числу наиболее тревожных тенденций, которые характерны для современного студенчества, именуемого в литературе «поколением next» или «поколением Миллениумов», чаще всего относят:

- появление значительного по масштабам сектора некачественного среднего образования, которое продуцирует некачественный контингент абитуриентов;

- демографические проблемы, существенно упростившие процедуру попадания в орбиту высшего образования абитуриентов, не готовых к обучению на уровне университетских требований;

- снижение социального статуса образования и, как результат, разрушение институциональных границ высшей школы.

Ощутимо увеличивается численность так называемых «нетрадиционных студентов», потребности, установки, стремления которых ощутимо отличны от студентов, считающихся «традиционными».

Примерно 1/4 часть общего числа европейских студентов относится к категории обычных, традиционных. Это те, кто поступает в вуз сразу после школы, финансово зависим от родителей, не работает или подрабатывает эпизодически. 73% студентов ощутимо отличаются от этой схемы. У них поступление в вуз, как правило, отсроченное (т. е. не сразу после окончания средней школы), есть постоянная работа, финансовая независимость от родителей (даже если и относительная), на содержании находится семья или как минимум один ребенок. Не все признаки должны обязательно присутствовать в совокупности.

В любом случае, это студенты, существенно отличающиеся от вчерашних школяров, у них иные потребности, мировоззрение, структура свободного времени. Их «присутствие» в студенческой среде становится все более заметным. Как, впрочем, и присутствие международных (в прежних трактовках «иностранных») студентов, которых стало заметно меньше, чем

в предыдущие годы, но их состав и качественные характеристики не вызывают восторга. В Украину (в т. ч. и в Харьков) потянулись студенты из иных, нежели ранее, стран и регионов. Их платежеспособность, учебная мотивация, уровень подготовленности к обучению в высшей школе ощутимо ниже, чем еще 15–20 лет назад. Все это создает дополнительные сложности в работе с категорией, традиционно обозначаемой как «традиционное студенчество».

Если говорить о студенчестве как о социальной группе, то произошедшие здесь трансформации можно классифицировать просто: «студент стал иным». Соответственно и алгоритм взаимодействия с ним должен строиться на принципиально иной основе.

Реформа общеобразовательной школы в Украине, снизившая нижнюю возрастную планку школьника до шести лет, привела к тому, что первокурсники сегодня объективно стали младше. В вузовские аудитории пришло поколение в возрастном и социальном плане иное. Психологи констатируют, что по целому ряду причин это поколение ощутимо инфантильнее, чем предшественники, и темпы его социализации заметно медленнее. К тому же социализация у нас протекает в девиантном поле, в условиях, когда в обществе еще не завершился переход от одной системы ценностей к другой. Образование сегодня не может не учитывать, что обучение и воспитание затрагивают категории, которые имеют в некоторой степени асоциальные ориентации.

Образовательная система имеет дело с новым контингентом и с точки зрения здоровья: по статистике примерно 64% школьников – «хроники», т. е. люди, которые не обладают здоровьем, позволяющим воспринимать нормальный объем информации, переваривать сложные программы [15, с. 38–39]. Не нужно быть узким специалистом, чтобы понимать, что к студенческому возрасту число здоровых сокращается еще значительно и это порождает много проблем, достаточно разновекторных по своей направленности.

Реализация основных функций образования осуществляется не просто в дифференцированном, а в расколотом обществе,

где проблемы социокультурной идентичности решаются на совершенно разных, зачастую диаметрально противоположных основаниях. Украинское общество, в отличие от большинства европейских стран, к признанию которыми мы так стремимся, имеет крайне опасную поляризацию, где разрыв между богатыми и бедными по самым скромным подсчетам составляет 1:40. В то время как в Российской Федерации, по официальной статистике, 1:25, а в западноевропейских странах – 1:5. Соответственно, социальная идентичность у выходцев из малообеспеченных и обеспеченных семей, совершенно разная.

Студент ощутимо отличается от своего собрата прежних лет и по особенностям менталитета. Не могло не сказаться на качественных характеристиках студенческого контингента перманентное реформирование отдельных составляющих общеобразовательной школы, что вкупе с другими причинами привело к полной ликвидации мотивации получения образования, занятия научной работой и т. д. Студенческое мошенничество (повсеместная образовательная нечистоплотность) также не способствует повышению эффективности образовательной деятельности [19, с. 203].

В студенческую аудиторию пришел сегодня, в массе своей, совершенно иной студент, нежели тот, к работе с которым привыкло подавляющее большинство преподавателей высшей школы.

Студент «эпохи постмодерна» сориентирован жестко и прагматично исключительно на «иметь» и ощутимо менее подготовлен к получению опережающего высшего образования, которое отвечает реальным потребностям времени, а не только упрощенно – потребительским установкам общества на обладание материальными благами по принципу: «Быстрее. Больше. Любой ценой». Приходят те, у кого уже сформирована прагматическая установка на то, что диплом – кратчайший путь к получению конкретных материальных благ, а значит, любое учебное занятие, любая изучаемая дисциплина должны самым непосредственным образом приближать его к цели.

Несмотря на декларируемые обществом демократические

ценности и цели, сложилась целая группа противоречий, в рамках разрешения которых оказалась высшая школа. С одной стороны, полное отсутствие навыков интеллектуального усилия, элементарная безграмотность подавляющего большинства студентов (Чехов, Гоголь, Достоевский – образно говоря – в социальный заказ общества сегодня не входят, а следовательно, в аудиторию пришел «свежий человек», не обремененный «лишними» знаниями), с другой – острая потребность сохранить в человеке человеческое, поставить его вровень со временем, подготовить к полноценной жизни в принципиально новых условиях, для которых характерна постоянная неопределенность и изменчивость.

Иными словами, «поколение next», составившее основу студенчества к началу второго десятилетия XXI в., требует, естественно, и «образования next». Все это вместе в принципиально иную плоскость ставит вопрос о готовности преподавателя к качественному выполнению своих функций.

Следуя законам формальной логики, вывод напрашивается сам собой: преподавать в университетском секторе образования может сегодня полноценно тот, кто в состоянии соответствовать «next-тенденциям» и «next-условиям». В противном случае разрыв между базовыми характеристиками основных субъектов образовательного процесса будет столь разительным, что об опережающем современном высшем образовании говорить будет невозможно. При этом представляется важным подчеркнуть: решение такой грандиозной задачи требует объединения усилий общества, государства, высшей школы, профессорско-преподавательского корпуса. Всех!

Литература

1. Диалог цивилизаций // Эксперт. – № 38 (13–19 окт.) – С. 71–74.
2. Романкова Л. И. Преподаватель высшей школы как профессия / Л. И. Романкова // Экономика образования – 2001. – № 6. – С. 27–39; Романкова Л. Кадровая политика в высшей школе: проблемы и тенденции / Л. Романкова, В. Взятыхшев, В. Корольков // Высш. образование в России. – 1999. – № 2. – С. 7–17; Романкова Л. Кадры высшей школы: молодежная политика / Л. Романкова, А. Ракитов // Там же. – 2001. –

№ 4. – С. 3–12; Романкова Л. О будущей доктрине высшего образования / Л. Романкова, А. Савельев // Там же. – 1998. – № 3. – С. 9–12.

3. Алексеева Л. Преподавательские кадры: состояние и проблемы профессиональной компетентности / Л. Алексеева, Н. Шаблыгина. – М. : НИИ ВО, 1994. – 39 с.; Проблемы кадрового потенциала вузов и некоторые пути их решения. – МОН РФ НИИ ВШ. – 2005. – № 8. – 42 с.

4. Байденко В. И. Пути совершенствования докторской подготовки: Европа и США / В. И. Байденко, Н. А. Селезнева // Высш. образование в России. – 2010. – № 11. – С. 99–112.

5. Вульфсон Б. Л. Мировое образовательное пространство на рубеже XX и XXI вв. / Б. Л. Вульфсон // Педагогика. – 2002. – № 10. – С. 3–15; Последипломное образование в развитых странах // Там же. – 1993. – № 3. – С. 15–21.

6. Назарова И. Б. Преподаватели экономических дисциплин. Профессиональный потенциал, особенности занятости и трудовой мотивации / И. Б. Назарова. – М. : Макс-Пресс, 2005. – 280 с.; Типология преподавателей высшей школы // Социол. исслед. – 2006. – № 11. – С. 115–120; Особенности занятости преподавателей высшей школы // Экономика образования. – 2011. – № 5. – С. 77–90.

7. Непрерывное образование как принцип функционирования современных образовательных систем (первый опыт становления и развития в Украине) / под ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2011. – 216 с.; Студент XXI в.: социальный портрет на фоне общественных трансформаций / под ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2010. – 408 с.

8. Сокурская Л. Г. Студенчество на пути к другому обществу: ценностный дискурс перехода / Л. Г. Сокурская. – Харьков : ХНУ, 2006. – 576 с.

9. Беликова Л. Ф. Отношение студентов к внеучебной деятельности в вузе / Л. Ф. Беликова // Социол. исслед. – 2000. – № 6. – С. 51–58.

10. Ваторопин А. С. Политические ориентации студенчества / А. С. Ваторопин // Там же. – 2000. – № 6. – С. 39–43.

11. Довейко О. Образовательные ориентации вузовской молодежи в условиях рынка / О. Довейко // Высш. образование в России. – 2006. – № 5. – С. 37–44.

12. Запесоцкий А. С. Дети эпохи перемен: их ценности и выбор / А. С. Запесоцкий // Социол. исслед. – 2006. – № 12. – С. 98–105.

13. Ивахненко Г. Современное студенчество: социологический портрет / Г. Ивахненко, Ю. Голиусова // Высш. образование в России. – 2003. – № 5. – С. 110–114.

14. Малинаускас Р. К. Мотивация студентов различных периодов обучения / Р. К. Малинаускас // Социол. исслед. – 2005. – № 2. – С. 134–139.
15. Пономарева Г. Проблемы социализации личности в современном образовании / Г. Пономарева // Лицей. и гимназ. образование – 2003. – № 2. – С. 33–40.
16. Сорокин Г. М. Духовный мир студентов и его истоки / Г. М. Сорокин // Вестн. высш. шк. – 2011. – № 3. – С. 80–83.
17. Чинаева Т. Студенческая мобильность: мировые тенденции / Т. Чинаева // Высш. образование в России. – 2002. – № 3. – С. 93–101.
18. Фаустова Э. Н. Культура студенческой молодежи. Социально-философский аспект / Э. Н. Фаустова. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 64 с.
19. Любимов Л. Л. Угасание образовательного этоса / Л. Л. Любимов // Вопр. образования. – 2009. – № 1. – С. 199–210.

В. И. Астахова

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОЦЕНКИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГА

Вывод о том, что образование в современном мире превратилось в стратегическую основу развития личности, общества, нации, государства сегодня уже никем не ставится под сомнение. На наших глазах образование преобразуется в крупнейшую отрасль трудовой деятельности населения (в цивилизованных странах мира до 30% взрослого населения занято в этой сфере), наиболее масштабной и человекоемкой составляющей государственного устройства, его политической, социально-экономической, культурной и научной организации. Оно является способом воспроизводства и наращивания интеллектуального и духовного потенциала народа, воспитанием патриота и гражданина, действенным фактором модернизации общества, стратегическим ресурсом преодоления кризисных процессов, улучшения жизни людей и утверждения национальных интересов любой страны на международной арене.

Но процесс дальнейшего обновления образовательных систем, дальнейшего углубления парадигмальных инноваций не

замедляется, причем в соответствии с прогнозами развития и общества, и образования XXI век будет характеризоваться двумя основными тенденциями: гуманистичностью и технологичностью.

Можно с уверенностью утверждать, что будущая система образования потребует коренного пересмотра большинства наших представлений о традиционной образовательной практике, соответствующей социальному заказу прошлого столетия – подготовке узкоспециализированного, функционального человека. Содержание образования, где главной была идея о познаваемости и простоте мира, о его подчинении причинным связям, открывающимся человеку в знаниях, пригодных для решения задач в стандартных ситуациях, все более противоречит условиям динамичности, нестабильности и неоднозначности мира. Жизнь требует отработки новых моделей, ориентированных на творчество, деятельностное знание и высокие нравственные принципы, на возрастающую ответственность личности, общества, государства за все происходящее в этом мире.

Отработка таких моделей и их реализация является функциональной обязанностью многих людей, работающих в системе образования и вокруг нее, оказывающих влияние на ее состояние и развитие. Это преподаватели и руководители учебных заведений, учащиеся, родители, государственные чиновники, журналисты и работники средств массовой информации, издатели, руководители предприятий, политики, религиозные деятели. У них разные мотивации, намерения и стратегии, но все они, так или иначе, оказывают влияние на процессы, происходящие в образовании. И все-таки в центре всей деятельности по пересмотру и обновлению традиционной образовательной практики оказывается Учитель, Педагог средней и высшей школы.

Преподаватель выступает главным субъектом образовательного процесса уже хотя бы потому, что именно он призван конкретизировать и индивидуализировать определенные для каждого стратегического этапа цели и задачи обучения

и последовательно реализовать их как фундаментальную основу образования. В современных условиях цель эта уже не ограничивается передачей информации и даже готовых знаний (это сегодняшний студент способен получить и сам). Она становится многократно сложнее, поскольку включает в себя формирование личной ответственности, инициативности, самостоятельности молодого человека, его готовности к переобучению, его умение ставить перед собой и осуществлять сложные жизненные цели, иными словами, формирование компетентностей человека, способность обеспечить его будущую жизнедеятельность, его успешность и достойное место в обществе.

В связи с изменением целей образования, определенных новой образовательной парадигмой, учебный процесс требует коренной перестройки как содержания преподавания, так и педагогических технологий. Основной акцент в учебном процессе теперь должен делаться на решение творческих задач, на организацию самостоятельной работы студентов, на вовлечение их в совместную с преподавателями творческую деятельность. И это еще один аспект, определяющий субъектную роль преподавателя в процессе обучения и выдвигающий принципиально новые требования к уровню его компетенций, среди которых должны быть выделены:

- развитие творческого воображения;
- свободное владение арсеналом интеллектуальных инструментов современной методологии творчества;
- умение целенаправленно генерировать новые нестандартные идеи с использованием интеллектуальных инструментов и механизмов;
- психолого-педагогические знания об инновационных креативных педагогических технологиях, включающие в себя специальные психолого-педагогические методы, приемы и средства для активного вовлечения студентов в поисковую деятельность;
- свободное владение информационными технологиями, современными интеллектуальными «инструментами» научно-педагогического творчества [1].

В докладе Международной комиссии по образованию для XXI века «Образование: сокровище», представленном ЮНЕСКО, сказано, что образовательный идеал XXI века радикально отличается от классического идеала, основанного на энциклопедичности знаний. Новый образовательный идеал зиждется на четырех принципах: учиться познавать, учиться делать, учиться жить вместе, учиться жить [2]. Если в Украине сегодня не поймут смысл этого идеала и способы его достижения, то наше отставание от высокоразвитых стран может оказаться необратимым. Восполнить пробелы отечественной системы образования за счет подготовки нескольких сотен человек в западных университетах не удастся. Да и западные университеты откровенно стремятся лучших из тех, кого они готовят, оставить у себя.

Осмысление выделенных в документе ЮНЕСКО принципов позволяет сделать вывод, что современное образование должно органично включать творчество в учебный процесс, формировать мировоззрение, основанное на многокритериальности решений, терпимости к инакомыслию и нравственной ответственности за свои действия. Оно должно обеспечивать междисциплинарную организацию содержания обучения, развивать гармоничность в способах и уровнях мышления, готовить будущих специалистов к проектированию не только объектов, но и новых видов деятельности.

При этом обучение понимается как сложное взаимодействие Учителя и Ученика, в котором педагог как носитель новых компетенций и культурных ценностей ставит индивидуальные педагогические цели, направляя и корректируя процесс саморазвития природных сил учащихся.

Однако для обеспечения новых принципов взаимодействия учителя и ученика, носящих все более ярко выраженный партнерский, субъект-субъектный характер, необходимо учитывать и третий аспект субъектной деятельности педагога. Этот третий и очень важный аспект касается кардинальных изменений социальных характеристик студенчества, которые происходят под воздействием принципиально новой информационной

и культурно-образовательной среды, новых экономических и политических реалий.

По мнению авторов коллективной монографии «Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций» [3, с. 8], студенчество является для общества перманентным структурным элементом, который никогда не исчезает, при этом его качественные и количественные характеристики постоянно меняются, сохраняя в то же время преемственность и исходные, типические (сущностные) черты. Колоссальный рост численности студентов в современном мире, эволюция ценностных представлений учащейся молодежи, имеющая однозначную направленность на постматериалистическую и прагматическую ориентацию (диплом любой ценой ради обеспечения материального благополучия и профессиональной карьеры), происходит небывалыми темпами. На смену юношеской увлеченности и романтизму приходит жесткий прагматизм, вплоть до нигилизма и цинизма.

В студенческой среде произошла существенная деформация профессиональной и миграционной мотивации, гражданских позиций и нравственных ценностей. В условиях неопределенности общественных перспектив развития студенты все в большей степени становятся не только объектом социального воздействия, но и активным субъектом социальных преобразований, способным реконструировать общество на новых принципах.

Они все больше проявляют готовность выступать активными субъектами совершенствования деятельности высшей школы, ее последовательного реформирования; студенческое самоуправление, студенческие трудовые отряды постепенно возвращают себе позиции важнейшего фактора формирования социального опыта и социальной ответственности студентов. Происходящие в студенческой среде изменения, усиление социальных позиций студентов в обществе, их психологическая готовность участвовать в процессе обучения на партнерских началах вынуждают преподавателей, что называется, постоянно «расти над собой», совершенствовать содержание, методику и технологии обучения, искать новые формы воспитательного

воздействия, формируя тем самым у преподавателей позиции объекта учебно-воспитательного процесса.

Преподаватели испытывают также мощное экономическое и идейно-политическое воздействие со стороны государства, общественных организаций и даже родительских объединений. Причем это воздействие играет существенную роль в выполнении педагогами своих нормативных социальных функций с позиций объекта процесса обучения.

Изложенные выше положения в значительной мере касаются и учителей средней школы, где мировоззренческие и поведенческие характеристики учащихся меняются с такой глубиной и скоростью, которая не позволяет учителям не только оставаться на старых позициях, но и своевременно реагировать на происходящие инновации.

Отсюда неизбежный вопрос – насколько готов педагогический корпус конкретно в нашей стране к реализации стратегии опережающего развития системы образования? Что он собой сегодня представляет хотя бы в самом общем плане?

Сложность ответа на этот вопрос обусловлена, прежде всего, тем, что при анализе социально-профессиональных особенностей преподавательского труда ученые по-прежнему опираются на советские методологические установки, декларирующие высокую значимость деятельности педагога в жизни общества, престижность его профессии, государственную поддержку учительства и т. д., что не соответствует реальной действительности.

В настоящее время требуются принципиально новые теоретико-методологические изыскания для того, чтобы системно осмыслить личность и деятельность педагога, объективно оценить его место в обществе на рубеже тысячелетий, а также выявить степень его готовности к дальнейшему реформированию системы образования, принятию новых условий и новых принципов взаимоотношений в системе Учитель – Ученик.

На начало 2012 года численность профессорско-преподавательского состава украинских вузов достигала 130 тыс.

человек [4, с. 71]. Резкий рост численности вузов и студентов, обучающихся в них в годы независимости Украины, к сожалению, не сопровождался таким же увеличением количества преподавателей и их качественных показателей. И даже наоборот: статистика фиксирует относительное сокращение численности ППС, особенно из числа молодежи. Если за первое десятилетие XXI в. число государственных вузов возросло от 191 до 233, а частных – от 64 до 114, то есть в целом по стране прирост составил 92 ед. (около 30%) [4, с. 71], численность студентов возросла от 1540,5 тыс. до 2575,2 тыс., т. е. более чем на миллион человек (свыше 50%), то численность докторов наук увеличилась на 5560 чел., а кандидатов наук – на 16345 чел., т. е. менее чем на 20% [Там же].

Анализ причин этого явления мог бы стать содержанием самостоятельного исследования. Мы лишь констатируем здесь факт снижения количественных и качественных показателей преподавательского корпуса. В период 90-х годов количество кандидатов и докторов наук сократилось в Украине более чем в два с половиной раза. Тенденция эта, начиная с 2005 г., несколько изменяется в лучшую сторону. Однако проблема обеспечения вузов кадрами наивысшей квалификации остается крайне острой.

Не менее остро уже на протяжении многих лет стоит вопрос о подготовке к педагогической деятельности молодых преподавателей, которых до сих пор новым методикам и педагогическим технологиям не обучают ни в вузе, ни в аспирантуре, ни тем более на различных формах последипломного образования. В таких условиях престиж преподавательского труда фактически сошел на нет, трудности работы с учащимися возрастают с каждым днем, увлеченность научной работой практически исчезла, поскольку результаты ее остаются абсолютно невостребованными, любовь к детям, стремление «сеять разумное, доброе, вечное» разбивается об отсутствие мотивации к учебе, о безразличие, равнодушие и неблагодарность со стороны общества.

Вернуть авторитет Учителя, помочь ему в решении крайне

непростых задач повышения эффективности преподавательского труда, создать условия для постоянного повышения его «профессорской культуры» в самом высоком смысле этого слова – такова безотлагательная задача общества, без решения которой сохранение интеллектуального потенциала, дальнейшее формирование интеллектуальной элиты в стране станет практически неосуществимым.

Нужна целенаправленная, перспективно планируемая и достаточно стабильно финансируемая системная работа по восстановлению и постепенному совершенствованию кадрового корпуса. Сущностные изменения в образовательной сфере (даже при улучшении экономической ситуации) возможны только при наличии нового менталитета чиновников, педагогов, школьников, студентов, творчески вбирающих в себя новые ценности образования, ориентированные на Человека как на высшую ценность.

Взрачивание подобного менталитета на данном этапе является главной задачей, стягивающей в узел решение всех проблем модернизации образования. В связи с этим можно утверждать, что уровень методологического мышления и гуманитарной подготовки всех субъектов системы образования в современных условиях является определяющим для эффективного решения всего комплекса задач, стоящих перед системой образования в Украине.

Литература

1. Веряскина В. Н. Динамика развития человеческого потенциала и приоритеты высшего образования / В. Н. Веряскина // Высш. образование в России. – 2005. – № 2. – С. 29–31.
2. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века. Принята ЮНЕСКО. Париж, 5–9 окт. 1998 // Вестн. высш. шк. – 1999. – № 3. – С. 29–35.
3. Студент XXI века: социальный портрет на фоне общественных трансформаций. – Харьков : Изд-во НУА. – 2010. – 405 с.
4. Освіта України. Інформаційні матеріали до III Всеукр. з'їзду працівників освіти. – К. : МОНМС України, 2011. – 90 с.

Е. Г. Михайлева

**МОРАЛЬНЫЕ ИМПЕРАТИВЫ СОВРЕМЕННОГО
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

Проблема моральных императивов человеческой деятельности была актуальна для всех периодов существования общества. Вопросы о том, каким быть личности того или иного времени, что считать добродетелью, выступали ориентирами в оценках социальных практик и служили регуляторами поведения.

Как известно, мораль, наряду с правом, выступает основным механизмом, определяющим правила жизнедеятельности общества; и те нормы, которыми она обращена к нему, не только важны как констатация характера самого общества, отражающего эпоху, но и как тот капитал, который необходимо сохранять и развивать. В силу этого особую важность приобретает сам социальный субъект, который выступает одновременно и творцом моральных норм и принципов, и их носителем, и с определенной необходимостью должен следовать им.

Как подчеркивают исследователи, «моральные установки и требования, ценности имеют не только объективное содержание, но и носят субъективный характер в творческой деятельности человека, его культуре. Уровень субъективности может дифференцироваться от индивидуального до группового, классового, национального, государственного и пр.» [4]. При этом, на наш взгляд, есть ряд социальных субъектов, чьи моральные установки и ценности имеют принципиальное значение для решения задач нравственного развития всего общества. И педагог относится именно к этой группе. Его позиция, даже не будучи активно транслируемой, всегда оказывает влияние на других социальных субъектов – тех, кто учится, тех, кто работает рядом, и др. В силу этого размышления о проблемах и перспективах моральных императивов современного преподавателя видятся нам особенно актуальными.

Сегодня вопросы моральных практик педагогов несколько смещены на второй план в обсуждении проблем образования.

Чаще всего мы можем столкнуться с тем, что «стремительно меняющийся мир диктует необходимость кардинальных изменений в сфере образования. Существенные изменения обусловлены ускорением темпов развития мирового сообщества и, как следствие, необходимостью подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях; переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия определяют особую важность факторов коммуникабельности и толерантности; демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора вызывают необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору; высокая мобильность капиталов и рабочей силы, рост конкурентоспособности; динамичные структурные изменения в сфере занятости определяют постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников; рост значения человеческого потенциала обуславливает интенсивное опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения; увеличение масштабов глобальных проблем требует сотрудничества в рамках международного сообщества и формирования современного мышления у молодого поколения. Эти современные тенденции мирового развития кардинально меняют цели, содержание и технологии образования» [2]. При всей правоте такого рода утверждений, достаточно часто повторяющихся в современной литературе, мы практически не встречаем вопросов, связанных с необходимостью укрепления (возрождения) морали, профессиональной этики педагогов и т. д. А это определяет, в свою очередь, равнодушие к этому кругу вопросов как на теоретическом, так и на практическом уровне, что просто губительно для общества.

Как справедливо отмечают исследователи, первые элементы педагогической этики появились вместе с возникновением педагогической деятельности как особой общественной функции. «Потребность общества передавать свой опыт и знания подрастающим поколениям вызвала к жизни систему школьного образования и породила особый вид общественно необходимой

деятельности – профессиональную педагогическую деятельность» [3].

По мере своей эволюции педагогическая этика формировала присущие ее времени этические требования. Даже беглый взгляд на историческую ретроспективу морально-нравственных ожиданий от педагога позволяет говорить, что во все времена требования к нему были достаточно высоки.

Современный же взгляд констатирует, что моральные императивы педагога имеют двойную ценность – с одной стороны, они – самооценność, с другой – инструмент конструирования социальных отношений в сфере образования.

Достижение этой цели видится в образовании через ряд взаимосвязанных характеристик. Первая – согласованная система моральных ценностей. «Моральными ценностями можно назвать систему представлений о добре и зле, справедливости и чести, которые выступают своеобразной оценкой характера жизненных явлений, нравственных достоинств и поступков людей и т. п.» [3].

Вторая – педагогическая справедливость, которая характеризует соответствие между достоинствами людей и их общественным признанием, правами и обязанностями. Она – своеобразное мерило уровня нравственной воспитанности педагога (доброты, принципиальности, человечности), проявляющейся в его оценках поступков коллег, студентов, их отношения к работе/учебе, общественной деятельности и т. д.

Третье – педагогический долг. В нем «концентрируются представления о совокупности требований и моральных предписаний, предъявляемых обществом к личности педагога, к выполнению им своих профессиональных обязанностей» [3].

Четвертое – педагогическая честь. Это понятие, выражающее высококоразвитое осознание индивидуальной чести и личного достоинства в профессии педагога. Если им в своем поведении и межличностных отношениях нарушаются требования, предъявляемые обществом к идеалу педагога, то соответственно демонстрируется пренебрежение к профессиональной чести и достоинству.

Пятое – педагогический авторитет – «это моральный статус педагога в коллективе учащихся и коллег, своеобразная форма дисциплины, при помощи которой авторитетный и уважаемый педагог регулирует поведение воспитуемых, влияет на их убеждения» [3].

И, наконец, педагогический такт, который выступает формой реализации педагогической морали в деятельности педагога. В данном случае такт – «это нравственное поведение, включающее предвидение всех объективных последствий поступка и его субъективного восприятия другими людьми» [3]. Его наиболее распространенными признаками являются: умеренная требовательность без грубости, унижения личного достоинства и мелочной придирчивости; естественность общения, не допускающая фамильярности и панибратства; принципиальность и настойчивость без упрямства; внимательность и чуткость без подчеркивания этого; юмор и ирония без насмешливости, унижающей достоинство личности сотрудника; воздействие в форме убеждений, внушений, предупреждений, предложений и наказаний без подавления и унижения; умение выражать распоряжения, указания и даже просьбы без упрощения или высокомерия; способность обучать и воспитывать сотрудников без подчеркивания своего превосходства в знаниях и уровне профессиональной подготовленности; умение слушать и др.

Лишь высокий уровень всех перечисленных выше компонентов позволяет говорить о высоких моральных императивах в сознании и деятельности педагога. Акцент на двух аспектах (сознание и деятельность) является, на наш взгляд, принципиально важным. Ведь принципы морали не должны носить демонстративный характер, они должны реально приниматься педагогом и демонстрироваться им в его деятельности.

Социологическая разработка этого круга вопросов позволяет обратиться к тем индикаторам, которые дают возможность составить наиболее полное впечатление о морально-нравственном облике современного преподавателя. Е. А. Якуба называет три основных показателя нравственной активности

личности [10]. Прежде всего, это показатели деятельности, направленной на реализацию нравственных принципов и норм, на борьбу с их нарушением. Второй вид показателей характеризует внутренние побудители деятельности (мотивы, установки и др.). Третий вид показателей направлен на выявление социальных установок, т. е. социально-психологического состояния готовности действовать в определенной ситуации. При этом, можно отметить, что все три показателя будут в значительной мере детерминироваться системой потребностей преподавателей, которые, в свою очередь, тесно связаны с ценностными основаниями их жизнедеятельности.

Как показывают исследования¹, иерархия потребностей преподавателей может быть описана следующим образом (см. таблицу 1).

Такие данные дают основание предполагать, что практики преподавателей будут ориентированы на удовлетворение приоритетных потребностей (прежде всего – здоровье, семья, материальное благополучие).

Если обратиться к критериям, предложенным Е. А. Якубой, то их измерение показывает, что качества и установки современных преподавателей харьковских вузов, которые сопровождают удовлетворение данных потребностей в рамках их профессиональной деятельности (а возможно, и не только) вызывают некоторую тревогу. Так, сами преподаватели оценивают свою (преподавательскую) честность на 6,4 балла по 9-балльной шкале; справедливость – на 6,1 балла (студенты поставили соответственно 5,6 балла и 5,7 балла).

¹ Исследование проведено Харьковским гуманитарным университетом «Народная украинская академия» совместно с Московским государственным университетом им. М. В. Ломоносова (в г. Харькове опрошено 380 преподавателей 11 вузов, апрель-май 2008 г.). По социально-демографическим характеристикам респонденты распределились следующим образом: 52% женщин, 48% мужчин; 31% – преподаватели в возрасте до 30 лет, 39% – в возрасте 31–45 лет, 17% – в возрасте от 46 до 55 лет, 13% – старше 55 лет. Среди опрошенных 4,5% – доктора наук, 43% – кандидаты наук, 52,5% – без ученой степени.

Таблица 1

Иерархия потребностей современных преподавателей харьковских вузов

Социальная потребность	Усредненная ранговая позиция	Ранг
Здоровье	2,3	1
Крепкая семья	3,3	2
Материальное благополучие	3,8	3
Любовь	4,79	4
Развитие профессиональных навыков, умений	4,81	5
Самореализация	5,1	6
Духовное, нравственное самосовершенствование	5,3	7
Укрепление дружеских связей	6,1	8
Гражданское самоопределение	7,36	9
Удовольствие, развлечения	7,44	10

Можно дискутировать по поводу того, насколько это высокие или средние показатели, однако в данном случае речь ведь идет о преподавателе – человеке, чья профессия предполагает как высокий уровень моральных практик, так и их обучение им. К сожалению, можно утверждать, что, несмотря на весь уровень возможной самокритичности преподавателей, часть из них не используют достойный потенциал честности и справедливости в профессиональной деятельности. А это означает, что достижение жизненных целей с опорой на потребности и ценности, также может включать в себя именно такие способы. Кроме того, соответствующие модели поведения могут инициироваться и приниматься преподавателями и от других субъектов образовательного процесса (в том числе и студентов).

При такой постановке вопроса становится понятно, почему аспекты ненормативных отношений активно обсуждаются в общественных кругах. Как показывают исследования

отечественных Центров², 70,5% населения Украины уверены, что коррупция присутствует в высшем образовании в значительной мере. 20,5% считают, что в отечественном высшем образовании имеют место отдельные случаи коррупции и только 3% убеждены, что коррупции в высшем образовании Украины практически нет. В общей иерархии сфер жизнедеятельности общества высшее образование по уровню коррумпированности занимает 9-е место из 17.

По данным нашего исследования³, 18,6% студентов считают возможным дать взятку преподавателю. Аналогичные практики допускают в своем сознании 8,2% преподавателей.

Исследования российских коллег также демонстрируют реальность неформального решения учебных вопросов с преподавателем. Причем по его инициативе, как отмечают студенты, это происходит в восьми случаях из ста, а в целом распространено на уровне 39% [9, с. 62–63].

Бесспорно, хочется найти аргументы в противовес таким данным, но все-таки проблема подобного рода существует и требует своего решения. Ведь подтверждением проблем в моральном облике современного преподавателя служит и то, что 11% из них считают возможным дать взятку чиновнику, 37,4% допускают получение работы по блату, 43,4% – исполь-

² Исследование проведено социологической службой Центра Разумкова с 20 по 28 июля 2009 года. Было опрошено 2006 респондентов в возрасте от 18 лет во всех областях Украины, Киеве и АР Крым по выборке, репрезентирующей взрослое население Украины по основным социально-демографическим показателям. Выборка – стратифицированная, многоступенчатая, случайная с квотным отбором респондентов на последнем этапе. Опрос осуществлялся в 129 населенных пунктах (из них 75 городских и 54 сельских поселений). Теоретическая погрешность выборки (без учета эффекта дизайна) не превышает 2,3% с вероятностью 0,95.

³ Исследование проведено в рамках международного проекта «Студент XXI века». Опрошено 2775 студентов вузов Украины 3–4 уровней аккредитации (2009 г., выборка репрезентативна по типам учебных заведений, направлениям подготовки и курсу обучения).

зование связей для карьеры, 15,3% допускают возможность подарков от студентов, 6,8% (а 30% – в зависимости от ситуации) готовы оказать незаконную услугу за услугу; 11,6% – не платить налоги⁴.

Безусловно, педагогическое воздействие на студентов такого рода моральными образцами приводит к тому, что подарки преподавателям готовы делать 23,5% студентов, дать взятку чиновнику – 17,3%, преподавателю – 18,6%, не платить налоги – 12,6% и т. д.⁵.

Подобного рода педагогическое влияние нельзя назвать качественной реализацией задач педагога, хотя безусловным является и влияние других факторов внешней среды. Однако вопрос о том, должен ли преподаватель изменяться сам под влиянием подобного рода воздействий или сохранять морально-нравственные устои, соответствующие профессии, как нам кажется, не является дискуссионным.

Безусловно, можно находить много объяснений «раскачиванию» педагогов в моральной плоскости. Например, вопросы социально-экономического плана. Так, «отношение дохода ко времени в среднем для преподавания в университете равно 1,34. Это не самый высокий показатель эффективности – работа

⁴ Исследование проведено Харьковским гуманитарным университетом «Народная украинская академия» совместно с Московским государственным университетом им. М. В. Ломоносова (в г. Харькове опрошено 380 преподавателей 11 вузов, апрель-май 2008 г). По социально-демографическим характеристикам респонденты распределились следующим образом: 52% женщин, 48% мужчин; 31% – преподаватели в возрасте до 30 лет, 39% – в возрасте 31-45 лет, 17% – в возрасте от 46 до 55 лет, 13% – старше 55 лет. Среди опрошенных 4,5% – доктора наук, 43% – кандидаты наук, 52,5% – без ученой степени.

⁵ Исследование проведено Харьковским гуманитарным университетом «Народная украинская академия» совместно с Московским государственным университетом им. М. В. Ломоносова (в г. Харькове опрошено 839 студентов 11 вузов, апрель-май 2008 г). Выборка репрезентативна по типам учебных заведений, направлениям подготовки и курсу обучения.

преподавателя в вузе не дает наибольший доход при наименьших временных затратах» [5, с. 39]. В результате 51,3% преподавателей предпочитают иметь стабильный средний, но постоянный заработок, а 30,5% – много работать и много зарабатывать, даже без гарантий на будущее⁶. С другой стороны, различные виды деятельности преподавателя (написание статей, проведение исследований и др.) дают ему преимущества в накоплении других видов капитала – символического, социального, культурного и т. д., что редко рассматривается педагогическим сообществом как выгода от профессии.

Наряду с этим «сегодня вузовский преподаватель вынужден работать в аудиториях в 3–4 раза больше, чем в 80–90 гг.» [6, с. 18]. По данным исследований, «многие преподаватели (38%) в выходные дни работают всегда. Каждый пятый преподаватель работает, как правило, 3–4 выходных в месяц, треть преподавателей работает 1–2 выходных в месяц. Не работают в выходные дни 12% опрошенных». Каждый пятый преподаватель работает, постоянно чувствуя себя уставшим [5, с. 40].

Исследование, направленное на выявление социально-экономических факторов качества жизни педагогов вузов, показало, что среди самых высоких показателей – параметры (жизнь) «имеющая смысл» – 4,42 балла и «дружелюбная» – 4,4 балла (см. табл. 2) [7].

Данные таблицы показывают, что потенциал моральности, нравственности, чувства «нужности» себя еще достаточно хорошо представлен в сознании преподавателей университетов,

⁶ Исследование проведено Харьковским гуманитарным университетом «Народная украинская академия» совместно с Московским государственным университетом им. М. В. Ломоносова (в г. Харькове опрошено 380 преподавателей 11 вузов, апрель-май 2008 г.). По социально-демографическим характеристикам респонденты распределились следующим образом: 52% женщин, 48% мужчин; 31% – преподаватели в возрасте до 30 лет, 39% – в возрасте 31–45 лет, 17% – в возрасте от 46 до 55 лет, 13% – старше 55 лет. Среди опрошенных 4,5% – доктора наук, 43% – кандидаты наук, 52,5% – без ученой степени.

Таблица 2

**Оценка категории «жизнь» преподавателями
высшей школы**

Параметры (+)	Средний балл	Параметры (-)
Пустая	1,8	Насыщенная
Свободная	2,6	Ограниченная
Лёгкая	3,28	Тяжёлая
Предлагает мне лучшее	3,84	Не даёт мне шансов
Обнадёживающая	3,92	Обескураживающая
Приятная	3,96	Несчастливая
Стоящая	4,1	Неутешительная
Интересная	4,24	Скучная
Дружелюбная	4,4	Одинокая
Имеющая смысл	4,42	Бесполезная
Жизнь в целом	3,72	

Примечание. По полученным данным, средний показатель оценки жизни в целом составляет 3,72 (из максимальных 5 баллов).

однако все они требуют поддержки со стороны общества и государства. А необходимость такой поддержки определяется полномочиями социального статуса, которыми наделен преподаватель, его весомым авторитетом перед своими воспитанниками.

Ведь «неразрывность учебно-воспитательного процесса обуславливает позицию преподавателя: параллельно с преподаванием одной из дисциплин он является личностью, вступающей во взаимодействие с огромным числом представителей подрастающего поколения, тем самым, оказывая непосредственное влияние на мировоззренческую позицию молодежи. Преподаватель находится в постоянном потоке информации о проблемах, целях и задачах жизнедеятельности не только студентов вуза и учащейся молодежи в целом, но и в центре внимания всего педагогического коллектива факультета, вуза. Ощущение востребованности, «нужности» присутствует в каждом моменте педагогической работы преподавателя

высшей школы, что подтверждается также показателем – (жизнь) «стоящая» – 4,1 балла» [7].

Безусловно, изменения, коснувшиеся системы высшего образования, внесли свои коррективы и в индивидуальную систему ценностей преподавателей высшей школы, их повседневные практики. Сегодня подавляющее большинство преподавателей 67% располагают себя на 3–4 ступени социальной иерархии (из 7) [8]. Престиж их деятельности недостаточно высок, нагрузки (временные и интеллектуальные, психологические) высоки. Общая социально-экономическая ситуация стимулирует деятельность, не всегда согласующуюся с морально-этическими нормами профессии. Однако, на наш взгляд, основным, определяющим морально-нравственным императивом для преподавателя должно быть безусловное служение добру, любви, справедливости. В противном случае выбор профессии должен быть другим.

Только при таком подходе обучаемые не могут быть средством. Ведь «педагогическая мораль признает такие нормы взаимоотношений между воспитателями и воспитуемыми, которые способствуют развитию творческой личности, формированию человека, обладающего чувством собственного достоинства. Важнейшее условие положительного взаимодействия педагога и воспитуемых – сочетание разумной требовательности и доверия к ним. В системе нравственных отношений в педагогической среде очень важную роль также играет взаимодействие педагога с ученическим коллективом, которые должны строиться на основе взаимопонимания и взаимоуважения, уважения педагогом положительных традиций коллектива и чувства собственного достоинства каждого воспитанника» [3].

Только при таком подходе коллеги не могут быть конкурентами в рыночном понимании этого слова. Только при таком подходе высоко ценится уникальное положение Учителя и его возможности, независимо от социально-экономических и политических коллизий. Только при таком подходе более осведомленный, более успешный коллега или воспитанник становится

привлекательным для взаимодействия, а не объектом зависти и злости. Только при таком подходе преподаватель служит целям образования, а не своим собственным и гордится профессией. Только при таком подходе в образовании не будет места демагогам и шарлатанам, некомпетентным, беспринципным и завистливым.

«Нравственность жива традициями. Но в реальной жизни человек прокладывает свою нравственную тропу самостоятельно. Он испытывает на себе воздействие традиций, которые часто выполняют культурно-просветительскую функцию, но не всегда ей следует. Сократ говорил, что человек знает, что хорошо, а что плохо, но часто поступает плохо. И только в результате проб и ошибок, приходит к пониманию, что этого не следовало бы делать. Человек редко учится на ошибках других. Ему важен собственный житейский опыт, собственная интуиция и чувство. Именно она во многом стимулирует его моральный выбор. Самостоятельность выбора есть моральная свобода, делая свой выбор, человек, взваливает на себя всю меру ответственности за свои действия и поступки» [4].

«Нравственный императив, написанный закон поведения человека в обществе – это закон долженствования. Это не желаемое, это не возможное поведение, другими словами. Это не хочу или могу, а я должен, и альтернативы этому быть не может» [4]. Для преподавателя альтернативы моральным императивам этой профессии быть не может тем более.

Литература

1. Автономов Ю. В. Зачем преподавателю быть честным. Функционирование коллективов с неоднородными моральными нормами в условиях неявного контракта [Электронный ресурс] / Ю. В. Автономов. – Режим доступа: http://vorona.hse.ru/sites/second_level/uf/UU2007IOP/Levin/Publ1_Levin.doc

2. Кирьякова А. В. Аксиологические индикаторы качества образования в контексте Болонского процесса / А. В. Кирьякова, Л. В. Мосиенко, Т. А. Ольховая [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rae.ru/fs/?section=content&op=show_article&article_id=7981140

3. Кравченко А. И. Педагогическая культура и этика профессиональной деятельности [Электронный ресурс] / А. И. Кравченко. – Режим доступа: <http://мой-берег.ru/pedagogicheskaya-kultura/pedagogicheskaya-kultura-i-etika-professionalnoy-deyatelnosti-4.html>
4. Мораль, нравственность в системе культуры [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.canash.ru/psiholog/staty/moral2.htm>
5. Назарова И. Трудовые нагрузки: усилия и результаты (преподаватели вузов) / И. Назарова // Высш. образование в России. – 2005. – № 10. – С. 37–41.
6. Плаксий С. Сверхэксплуатация преподавателей – главная угроза высшей школе и развитию России в XXI в. // Альма матер. – 2004. – № 3. – С. 16–22.
7. Рогов М. Г. Социально-психологические факторы качества жизни преподавателей высшей школы [Электронный ресурс] / М. Г. Рогов, У. А. Казакова. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30308_full.shtml
8. Стукало С. Працівники розумової праці у соціальному просторі [Электронный ресурс] / С. Стукало. – Режим доступа: <http://i-soc.com.ua/institute/3-Stukalo.pdf>.
9. Федоренко Л. П. «Теневые» отклонения в вузе: грани проблемы / Л. П. Федоренко // Социол. исслед. – 2005. – №10. – С. 62–63.
10. Якуба Елена Александровна: ученый, учитель, человек (исследования и воспоминания) / М-во образования и науки Украины, Харьк. нац. ун-т им. В. Н. Каразина; [Сост.: О. Д. Куценко, Л. Г. Сокурская]. – Х., 2004. – 324 с.

И. В. Тимошенко

ОТРАЖЕНИЕ РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ В РЕЙТИНГАХ ВУЗОВ

Без привлечения рейтингов сегодня уже вряд ли можно представить себе решение хоть какой-нибудь проблемы, предполагающей необходимость выбора, – о чем бы речь ни шла – поиске подходящего отеля для проживания отдельным человеком, проверке добросовестности своих контрагентов хозяйственной организацией или оценке целесообразности

предоставления кредита какому-то государству со стороны международных финансовых институтов.

Не являясь исключением, в широкой области приложения рейтинговых оценок нашла свое место и система образования или, говоря более корректно и точно, – накопленный в других областях опыт проведения рейтинговых исследований, примерно с 1990-х годов¹ постепенно был перенесен и на оценку тех феноменов, процессов и организаций, которые относятся к системе образования.

Анализ накопленного с тех пор опыта проведения международных и национальных рейтинговых исследований представляет несомненный интерес для теории и практики образования, поскольку во многом помогает объяснить не только динамику тех конкретных процессов, которые происходят в образовании, но и определить те общие тенденции, которые лежат в плоскости общих представлений об образовании – происходят на уровне исследовательских парадигм. К тому же, несмотря на значительный интерес ученых к образовательным рейтингам, некоторые аспекты их теоретического анализа до сих пор не нашли отражения ни в отечественной, ни в зарубежной научной литературе.

Данные обстоятельства обусловили выбор проблематики настоящей публикации и определили ее логику и структуру. Вначале определим общее содержание, цели и задачи рейтинговых исследований, рассмотрим их достоинства и недостатки. Затем обратимся к анализу рейтингов в образовании, сопоставим между собой те подходы, которые присущи организации и проведению международных рейтингов, с теми, которые существуют в Украине. Далее, на основе этого, попытаемся

¹ Если первые рейтинги кредитоспособности появились в США еще в конце XIX в. [10], то своеобразной точкой отсчета образовательных рейтингов можно считать опубликование в 1997 г. в журнале AsiaWeek (Гонконг) первого международного рейтинга университетов, в который были включены ведущие университеты Азиатско-Тихоокеанского региона [1, с. 150].

обосновать ту роль, которая отводится в рейтингах вузов преподавателям, и, таким образом, служит отражением той роли, которая отводится преподавателям в той или иной системе образования. Данная задача является принципиально важной и может быть определена в качестве основной цели настоящей публикации и отправной основы анализа содержания и особенностей рейтинговых оценок образования.

Необходимость рейтингов и их содержание.

При всем многообразии форм и методик организации рейтингов главной задачей любого из них является помощь в выработке рациональных решений. И необходимость такой помощи имеет под собой объективную основу. Дело в том, что социальная информация (включая рыночную) всегда очень неравномерно распределена между ее производителями и потребителями, и это часто ставит последних в крайне невыгодное и уязвимое положение. В подавляющей части случаев продавцы намного больше и лучше осведомлены об объектах рыночных сделок, чем покупатели. Они прекрасно знают не только о явных достоинствах и недостатках своих товаров, но к тому же еще и о тех недостатках, которые скрыты от покупателей – с которыми те столкнутся лишь после завершения сделки – уже в процессе непосредственного потребления этих товаров. В экономической науке такое положение обозначается понятием «информационная асимметрия» (*information asymmetry*).

Преодолеть же эту асимметрию сами покупатели просто не в состоянии. Во-первых, они всегда жестко ограничены в ресурсах, которые могут направить на поиск информации о тех товарах, которые они собираются приобрести. Ни времени, ни денег на то, чтобы собрать необходимую *достоверную* и *достаточно полную* информацию, у них никогда не хватает. Во-вторых, даже если гипотетически представить себе возможность ситуации, при которой вся необходимая информация вдруг оказалась бы в их распоряжении, грамотно проанализировать ее и сформулировать для себя практические выводы покупатели все равно не смогли бы в силу ограниченности своих

когнитивных способностей и ресурсов. Переработка огромного массива рыночной информации потребовала бы от них невозможного – не только специфических профессиональных знаний и умений обработки и анализа такой информации, но и недостижимых для обычного человеческого мозга уровней производительности и интенсивности работы с информацией. Поэтому как бы ни стремились люди принимать только рациональные решения, минимизирующие их издержки и максимизирующие полезность, их поведение всегда априори обречено на то, чтобы быть только относительно – ограниченно рациональным (bounded rationality).

Помочь как отдельным людям, так и их организациям преодолеть информационную асимметрию и придать их решениям обоснованный, рациональный характер – и есть главная задача любого рейтинга.

При этом, как показывает практика, использование рейтингов является целесообразным в тех ситуациях, когда присутствует несколько необходимых условий:

- в качестве средства для решения той или иной проблемы или комплекса проблем может быть использовано множество объектов (продуктов, процессов, организаций и др.);

- эти объекты сопоставимы между собой благодаря наличию у них общих свойств – атрибутов;

- обобщающей характеристикой объектов является мультиатрибутивность – наличие в их структуре двух или более атрибутов – частных свойств (характеристик, полезностей), которые: 1) являются операционализируемыми и измеримыми; 2) варьируются; 3) могут быть оценены и ранжированы по важности (значимости) с точки зрения их удельного (относительного) вклада в решение той или проблемы; 4) определенным образом взаимодействуют между собой, формируя уникальную композицию (дизайн) каждого из множества объектов.

В совокупности эти условия и обуславливают удобство и технологичность *рейтинга* сравниваемых объектов [англ. rating < to rate оценивать; оценочный коэффициент, оценка] – *определения их оценок* и последующего *рэнкинга* [англ.

ranking < rank ранг, разряд; упорядочение, ранжирование] – *представления объектов в виде ранжированного ряда в порядке убывания или возрастания их рейтинговых оценок.*

Ограниченность числа этих исходных условий в сочетании с их внешней простотой и универсальностью (повсеместной распространенностью) создали общую основу широкого распространения рейтингов практически во всех областях жизнедеятельности общества, а к концу XX ст., получив мощный дополнительный импульс развития благодаря развитию НИКТ, кажется, уже и не оставили в природе и обществе таких феноменов и процессов, которые так или иначе не были бы охвачены рейтинговым бумом.

Вместе с тем по мере накопления опыта проведения рейтингов все более очевидными стали их общие методологические и методические недостатки как метода анализа и представления социальной информации, а также те «родовые» проблемы рейтингов, которые связаны с их интерпретацией и практическим использованием.

Ограниченность использования рейтингов и недостатки рейтинговых оценок.

Методика рейтингов в большинстве случаев является непрозрачной, а без развернутой и достоверной информации о методике расчетов полагаться на надежность и достоверность рейтингов не представляется возможным: «Мы видим только результаты, но не понимаем, откуда берется тот или иной рейтинг. Никто не раскрывает ни механизм получения итоговой оценки, ни метода обработки информации, на основе которого она выводится. Это шляпа, из которой фокусник достает зайца» [7].

Рейтинги представляют собой одну из форм внешнего воздействия на выбор потребителя. По существу, они являются маркетинговыми стимулами, побуждающими потребителей к определенному типу или модели поведения в конкурентной ситуации, в конечном счете, – предпочтению того или иного объекта всем остальным. Поэтому люди и организации, вовлеченные в рейтинги, всегда заинтересованы в том, чтобы

улучшить в них свои позиции, используя при этом самый широкий спектр воздействия на *рэнкеров* (составителей рейтингов) и их деятельность. В условиях глобализации и обострения международной конкуренции на глобальных рынках давление на рэнкеров и сила ответной реакции на результаты рейтингов приобретают невиданные до того масштабы и силу.

Из средства, облегчающего выработку тех или иных решений, рейтинги могут трансформироваться в самоцель или подменить собой другие оценки и характеристики тех или иных явлений и процессов. В одних ситуациях это проявляется в том, что «в погоне за рейтингами» организации в той или иной степени переориентируют свою деятельность с реального развития на ее *представительскую* составляющую, отвечающую критериям рейтингов. В других случаях чрезмерная вера в достоверность и точность рейтингов может достигнуть уровня *рейтингового фетишизма*, при котором рейтинговые оценки затмевают и вытесняют все остальные, обуславливая в результате выработку не рациональных решений и действий, а напротив, иррациональное поведение с неоправданным ростом издержек и потерь.

Рейтинги в образовании.

Определенное нами выше время начала распространения рейтингов в системе образования – 1990-е годы – не случайно. Именно на рубеже XX–XXI веков в числе главных тенденций развития мировой системы образования окончательно сформировались и утвердились следующие две:

– *первая*: из преимущественно внутреннего фактора развития образование стало трансформироваться в одну из важнейших основ формирования международной конкурентоспособности государств и обеспечения прочности их систем национальной безопасности;

– *вторая*: коммерциализация образования стала приобретать необратимый и всеобщий характер, окончательно упрочиваясь в высшем образовании (МСКО V – МСКО VI) и постепенно распространяясь на другие уровни и формы образования.

Отражением этих тенденций, по сути, и стали между-

народные рейтинговые оценки, в которых была предпринята попытка сопоставить между собой образовательные системы различных стран, используя при этом как новые, вытекающие из специфики образования критерии и инструментарий, так и ту исследовательскую технику, которая была наработана в ходе рейтинговых исследований финансового состояния экономики, оценки рисков, инвестиционной привлекательности и др.

Параллельно с этим шло развитие национальных рейтинговых исследований. В развитых странах эти исследования в значительной степени гармонизировались по своей методологии и технике проведения с международными рейтингами, а иногда строились на той же основе (и более того, разрабатывались одни и теми же авторами). В постсоветских странах, включая Украину, национальные рейтинги разрабатывались, главным образом, на основе тех общих подходов, которые были унаследованы от централизованной плановой экономики. В этом – одна из главных причин сложности сопоставления между собой результатов национальных и международных рейтингов образования. Попытаемся сравнить те международные – глобальные рейтинги университетов, которые ныне признаны во всем мире как наиболее авторитетные (Академический рейтинг ведущих университетов мира, составляемый Шанхайским университетом – *ARWU*, рейтинг, разрабатываемый изданием *The Times Higher Education* – *THE* и рейтинг компании *Quacquarelli Symonds* – *QS* (см. табл. 1) с теми, которые существуют в Украине (табл. 2).

Хотя в последние годы в Украине неоднократно предпринимались попытки организации национальных рейтингов вузов (проведение первого рейтинга было инициировано в 2000 г. МАУП [4]), на начало 2012 г. можно говорить о существовании только двух рейтингов, которые, во-первых, проводятся на систематической основе и, во-вторых, имеют стабильную методику организации и проведения, и, таким образом, могут быть корректно проанализированы. Первый – это рейтинг «Топ-200 Украина», который, начиная с 2007 г. проводится кафедрой ЮНЕСКО «Высшее техническое образование, прикладной

Таблица 1

Международные рейтинги университетов²

Рейтинг	Показатели и их группы	Вес, %	
1	2	3	
ARWU	1. <i>Качество образования</i> , всего Общее число выпускников, удостоенных Нобелевской премии или медали Филдса.	10	
	2. <i>Качество профессорско-преподавательского состава</i> , всего в том числе	40	
	2.1. Общее число преподавателей, удостоенных Нобелевской премии или медали Филдса	20	
	2.2. Число часто цитируемых исследователей по 21 предметной области науки	20	
	3. <i>Научные достижения</i> , всего в том числе	40	
	3.1. Число статей, опубликованных в журналах Nature и Science.	20	
	3.2. Число публикаций преподавателей вуза, представленных в базах Science Citation Index и Social Sciences Citation Index (Thomson Reuters)	20	
	3. Научные результаты в расчете на одного преподавателя, всего Усредненный показатель научных достижений, представляющий собой отношение суммы баллов по всем показателям к числу штатных академических единиц	10	
	THE	1. <i>Финансирование науки и инновации</i> , всего Финансирование научных исследований вуза за счет привлечения средств промышленности в расчете на 1 преподавателя	2,5
		2. <i>Международные связи</i> , всего в том числе	5
2.1. Доля иностранных преподавателей		3	
2.2. Доля иностранных студентов		2	
3. <i>Преподавание и условия обучения</i> , всего в том числе		15	
3.1. Оценка академической репутации по результатам опроса представителей международного научного сообщества		6	
3.2. Доля преподавателей, имеющих степень PhD		4,5	
3.3. Соотношение численности профессорско-преподавательского состава и числа студентов, обучающихся по программам подготовки бакалавров		2,25	
3.4. Средняя заработная плата преподавателей		2,25	
3.5. Соотношение присужденных степеней PhD и бакалавра.		2,25	

² Составлено автором на основе: [11; 12; 13].

Продолжение табл. 1

1	2	3
	4. Объем, финансирование и репутация научных исследований, всего	
	в том числе	19,5
	4.1. Оценка репутации научных исследований	
	4.2. Финансирование исследований	5,25
	4.3. Доля государственного финансирования в общем объеме финансирования научных исследований	0,75
	5. Цитирование результатов научных работ, всего	32,5
	Среднее число цитирований на одну статью по базе Web of Science	
QS	1. Академическая репутация (оценка представителями международного научно-педагогического сообщества)	40
	2. Репутация вуза среди работодателей (оценка работодателями в различных странах)	10
	3. Среднее число цитирований в расчете на одну штатную академическую единицу по базе Scopus (Elsevier)	20
	4. Соотношение численности профессорско-преподавательского состава и числа студентов	20
	5. Доля иностранных преподавателей в общей численности преподавателей вуза	5
	6. Доля иностранных студентов в общей численности студентов вуза	5

системный анализ и информатика» НТУУ «КПИ» и ежегодно публикуется в газете «Зеркало недели» [6; 8]. Второй – рейтинг «Компас», который проводится, начиная с 2009 г. по инициативе компании «Систем Кепитал Менеджмент» (СКМ) с привлечением специалистов сторонних организаций («Компас-2011» подготовлен КМИС – Киевским международным институтом социологии) [9].

Что же касается других рейтингов украинского образования, то проанализировать их не представляется возможным, так как их разработчики либо вообще не дают описания методик организации и проведения рейтингов (рейтинг журнала «Деньги») [3], либо представляют их какими-то отдельными фрагментами (рейтинг «София Киевская») [4]. И, наконец, естественно, вряд ли имеет смысл анализировать те проекты, которые под наименованием «рейтинг» продвигают на рынок и рекламируют конкретные образовательные продукты («рейтинги» журнала «Фокус») [5].

Таблица 2

Рейтинги университетов Украины³

Рейтинг	Показатели и их группы	Вес, %
1	2	3
Топ-200 Украина	<i>1. Качество научно-педагогического потенциала, всего</i>	50
	в том числе	27,5
	1.1. Количество штатных сотрудников, избранных академиками НАН Украины	
	1.2. Количество штатных сотрудников, избранных член-корреспондентами НАН Украины	13,5
	1.3. Количество профессоров среди штатных сотрудников вузов	2,6
	1.4. Количество доцентов среди штатных сотрудников вузов	0,6
	1.5. Количество докторов наук среди штатных сотрудников вузов	2,5
	1.6. Количество кандидатов наук среди штатных сотрудников вузов	0,5
	1.7. Количество штатных сотрудников, награжденных Государственной премией в области науки и техники или Государственной премией им. Т. Шевченко	2,8
	<i>2. Качество обучения, всего</i>	30
	в том числе	7,5
	2.1. Количество студентов – победителей и призеров международных олимпиад (конкурсов)	
	2.2. Количество студентов – победителей и призеров общеукраинских олимпиад (конкурсов)	1,5
	2.3. Соотношение количества магистров к количеству бакалавров и специалистов	7,0
	2.4. Масштаб вуза	14,0
	<i>3. Международное признание, всего</i>	20,0
	в том числе	1,0
	3.1. Количество иностранных студентов	
	3.2. Членство учебного заведения в Европейской ассоциации университетов	7,0
	3.3. Членство учебного заведения в Великой хартии университетов	6,0
	3.4. Членство учебного заведения в Евразийской ассоциации университетов	3,0
	3.5. Членство учебного заведения в сети университетов стран Черноморского региона	3,0

³ Составлено автором на основе: [6; 8; 9].

1	2	3
Компас-2011	<i>1. Удовлетворенность выпускников вузов полученным ими образованием и возможностью применить его в трудовой деятельности, всего</i>	10,0
	<i>2. Восприятие работодателями качества образования в украинских вузах, всего</i>	31,0
	<i>3. Восприятие экспертами качества образования в украинских вузах, всего</i>	29,0
	<i>4. Сотрудничество между вузом и компаниями-работодателями, всего</i>	30,0

Вместе с тем, несмотря на столь ограниченное число представленных выше международных и украинских рейтингов (табл. 1, табл. 2), сопоставление их методологии и методики, по нашему мнению, может являться достаточно надежной оценкой принципиального различия тех подходов к определению содержания образования и выбору направлений его развития, которые в настоящее время существуют в Украине и в мире, поскольку, повторимся, сравниваются наиболее авторитетные, общепризнанные рейтинги.

Хотя глобальные и украинские рейтинги имеют внешнее сходство, они принципиально различаются между собой⁴. Общую основу многочисленных различий рейтинговых оценок составляют противоположные методологические подходы к трактовке содержания образования и его задач. Первый – (присущий глобальным рейтингам) определяет задачи, решаемые любым из университетов мира, как часть общемировых,

⁴ В подтверждение единства украинских рейтингов с глобальными украинские рэнкеры часто ссылаются на то, что их оценки полностью соответствуют «Берлинским принципам ранжирования высших учебных заведений» [2], «забывая» при этом упомянуть о том, что этот документ является исключительно декларативным и не содержит в себе ни одного (!) нормативного требования, которое касалось выбора конкретных методических подходов к составлению рейтингов и приемов их составления.

и, соответственно, оценивает его деятельность, исходя из того, насколько близки оценки его деятельности к тем лучшим – эталонным, которые существуют в мире. Второй (украинский) – пытается адаптировать модели глобальных рейтингов и их составляющие к отечественным «реалиям», равняясь не на общемировые стандарты, а на набор «местных» критериев, значительная часть из которых к тому же, в принципе, не может быть использована в качестве ценностных характеристик (например, членство в тех или иных профессиональных или общественных организациях или присоединение к какой-либо конвенции – см. табл. 2).

Данное расхождение не носило бы столь принципиального характера, если бы речь шла о каких-то внутрицеховых разногласиях в среде рэнкеров. Однако, к сожалению, речь идет о другом – данное различие является отражением, по сути, двух разных типов реакции на те принципиальные изменения, которые произошли в мировой системе образования. Если в развитых странах в условиях глобализации образовательная парадигма радикально изменилась (глобальное образование = глобальная наука, глобальная конкуренция, глобальные критерии качества), то в Украине эти изменения просто решили не заметить, стимулируя не *настоящую* науку (для этого необходимы значительные инвестиции!), а ее имитацию (рост числа «фаховых» публикаций, которы[не найдешь ни в одной международной базе), не международное признание преподавателей своих вузов (важнейший критерий академической репутации), а их ориентацию на те архаичные формы, которые не встретишь нигде, кроме ограниченного числа постсоветских государств (докторские диссертации и т. п.).

Главный вывод, который должен быть сделан исходя из этого, состоит в следующем: реальная оценка состояния и процессов, происходящих в системе образования любой страны сегодня не может быть признана корректной, если она основывается на внутренних критериях развития и не учитывает феноменов и процессов глобализации образования. Примени-

тельно к Украине это означает, что используемые сегодня внутренние рейтинги нуждаются в радикальном пересмотре.

Литература

1. Балацкий Е. В. Международные рейтинги университетов: практика составления и использования / Е. В. Балацкий, Н. А. Екимова // Журн. новой экон. ассоциации. – 2011. – № 9. – С. 150–172.
2. Берлинские принципы ранжирования высших учебных заведений [Электронный ресурс] // IREG Observatory on Academic Ranking and Excellence. – 2011. – 19 сент. – Режим доступа: http://www.ireg-observatory.org/index.php?option=com_content&task=view&id=59&Itemid=60/. – Заглавие с экрана.
3. Богута Н. Зарплатный рейтинг вузов: выпускникам каких учебных заведений платят больше [Электронный ресурс] / Н. Богута // Журн. «Деньги». – 2011. – 25 мар. – Режим доступа: http://dengi.ua/clauses/78292_Zarplatnyj_rejting_vuzov_vypusknikam_kakih_uchebnyh_zavedenij_platyat_bolshe.html/. – Заглавие с экрана.
4. Головатий М. Рейтинг «Софія Київська» – 2005 / М. Головатий, М. Дробноход, А. Падун // Персонал. – 2005. – № 8. – С. 12–32.
5. Ким-Галимова В. Лучшие образовательные программы вузов Украины. Листинг Фокуса [Электронный ресурс] / Виктория Ким-Галимова // Фокус. – 2011. – 27 апр. – Режим доступа: <http://focus.ua/charts/180875/>. – Заглавие с экрана.
6. Методика определения рейтингов университетов Украины «Топ-200 Украина» // Зеркало недели. – 2007. – 24 мар.
7. Паниев Ю. В Старом Свете намерены игнорировать прогнозы американских агентств / Ю. Паниев // Независимая газ. – 2012. – 18 янв.
8. Проект «Топ-200 Украина» составил рейтинг вузов-2011 // Зеркало недели. – 2011. – 2 июн.
9. Рейтинг вузов Украины «Компас»: лучшие вузы Украины [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.yourcompass.org/> – Заглавие с экрана.
10. Фрумкин К. Мир потерял доверие к рейтинговым агентствам [Электронный ресурс] / К. Фрумкин // Infobank. – 2011. – 22 янв. – Режим доступа: <http://www.infobank.by/1006/Default.aspx/>. – Заглавие с экрана.
11. Academic Ranking Of World Universities [Electronic resource]. – 2012. – Mode of access: <http://www.shanghairanking.com/index.html>. – Title from a screen.

12. QS World University Rankings 2011/2012 [Electronic resource]. – 2012. – Mode of access: <http://www.topuniversities.com/university-rankings/world-university-rankings>. – Title from a screen.

13. Times Higher Education World University Rankings [Electronic resource]. – 2012. – Mode of access: <http://www.timeshighereducation.co.uk/world-university-rankings/>. – Title from a screen.

И. В. Головнева

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ОПЫТА ПСИХОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ В РАБОТЕ СОВРЕМЕННОГО ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В нормативных документах, в научных публикациях отмечается ведущая роль преподавателей в обеспечении главных функции высшей школы – образовательной и воспитательной. И в не меньшем количестве публикаций, как в научной литературе, так и в средствах массовой информации, пишут о тех трудностях, которые испытывает профессорско-преподавательский состав вуза в реализации этих функций в современных условиях [1–4].

Действительно, работа преподавателей становится все более сложной, так как вузы должны готовить специалистов, которые способны удовлетворить высокие запросы работодателей.

Сейчас востребованы специалисты, способные и готовые работать в быстро меняющихся экономических условиях и в новых нестандартных ситуациях. Выпускники вузов должны быть способны быстро адаптироваться к требованиям компаний, результативно работать с самого начала своей карьеры. Они также должны хотеть и быть способными учиться в продолжении всей своей жизни.

Для вузов эти изменения выразились в необходимости перехода от предметно-ориентированного обучения к обучению, нацеленному на результат, в потребности интегрировать традиционное теоретическое образование с профессиональной и практической подготовкой. При этом вузы столкнулись

с проблемой «массовизации» образования, когда обучать необходимо практически всех, а не лучших из лучших. Произошло и значительное расширение возрастных рамок обучаемых в вузах.

И вузы, и сами преподаватели хорошо понимают необходимость внедрения инноваций в систему обучения, причем этот процесс должен происходить достаточно быстро и интенсивно, так как нарастает недовольство со стороны работодателей и общества в целом в отношении качества подготовки специалистов в вузах.

Поэтому вузовское сообщество должно активно использовать все возможные ресурсы, чтобы достичь необходимых результатов, добиться соответствия своей деятельности и запросов общества.

В работах практических психологов часто упоминается принцип: если ты делаешь то, что делал всегда, ты и получаешь то, что всегда получал. Соответственно, если нам нужен иной результат, то необходимо расширять спектр подходов, методов и приемов своих действий.

Представляется достаточно интересным и перспективным провести аналогию между работой преподавателя и руководителя и взять на вооружение ряд эффективных наработок, накопленных в психологии управления.

Почему вообще правомерно проведение такой аналогии? Посмотрим на ключевые компетенции современного руководителя. Динамично изменяющаяся внешняя среда требует от современного управленца совмещения компетенций менеджера и лидера. К ключевым компетенциям менеджера относятся:

- планирование деятельности подчиненных (постановка целей и задач, определение последовательности действий и предварительный расчет ресурсов);
- собственно управление подчиненными (формирование организационной структуры, определение позиций каждого, установление системы контроля);
- осуществление контроля (мониторинг деятельности подчиненных, выявление проблем и их устранение).

Но успешным современный руководитель будет только в том случае, если эти компетенции будут дополнены компетенциями лидерскими:

- определение направления (создание общего видения цели, решение стратегических вопросов формирования организационной культуры);

- объединение людей (формирование и управление коммуникацией, создание коалиций, налаживание связей);

- мотивация и побуждение (стимулирование активности и творчества, поддержание ценностей компании и позитивных эмоций по отношению к работе, обучение).

По сути, аналогичными компетенциями должен обладать и преподаватель, который не только является ретранслятором знаний, но должен выступать также как организатор деятельности студентов и интеллектуальный, эмоциональный лидер.

Какую пользу может извлечь преподаватель из опыта психологии управления, которая может быть использована в учебно-воспитательном процессе для повышения его эффективности?

В рамках одной статьи невозможно охватить весь спектр приемов и методов, применяемых в современной управленческой практике, которые преподаватели могут адаптировать и перенести в учебный процесс. Поэтому остановимся на ряде ключевых моментов как в деятельности руководителя, так и преподавателя – постановке целей, мотивации к деятельности и контроле.

Если руководитель в своей работе уделяет большое внимание постановке целей и задач подчиненным, то у преподавателей этот вопрос не находится в фокусе внимания. Чаще всего работа с целями сводится к озвучиванию цели занятия студентам, так как это является частью требований к проведению традиционного лекционного занятия. Да еще в ряде курсов экономической и психологической направленности преподаватели знакомят студентов с требованиями к постановке целей. Результат – недовольство работодателей несо-

стоятельностью выпускников, неумением организовывать свою деятельность, формулировать цели своей деятельности, ставить задачи себе и другим.

Что же предпринять? Во-первых, хорошо запомнить постулат, неоднократно подтвержденный теорией и практикой управления: точное определение целей сотрудникам заменяет бесцельные действия целесообразными и дает ориентиры, по которым можно судить о результатах их деятельности!

Соответственно, организовать деятельность студентов также можно и нужно через систему постановки целей. Необходимо учесть, что организует и повысит эффективность деятельности не любая цель, а только та, которая отвечает определенным требованиям. То есть цель должна быть кратко и ясно сформулированной; определенной по времени, измеримой (предпочтительно в количественных показателях); достижимой и реальной. Она должна требовать усилий по ее достижению, иначе она просто не будет воспринята как важная, а также должна подразумевать ответственность исполнителя за ее достижение. При этом цель должна быть привлекательной и обязательно зафиксированной письменно, что уменьшит вероятность неточности ее понимания.

Практика управления показывает, что среди наиболее распространенных причин неисполнения поставленных руководителем задач лидируют:

- неконкретность формулировок целей и задач;
- непонимание поставленной задачи;
- нереальные сроки выполнения;
- плохой контроль за исполнением;
- неправильная манера общения руководителя с подчиненными.

Этот перечень – хорошая подсказка преподавателям, работающим над совершенствованием своей компетентности в постановке целей и задач.

С нашей точки зрения, студенты старших курсов должны уже сами формулировать учебные задачи исходя из цели,

поставленной им преподавателем. Это даст им опыт организации собственной деятельности, которого ожидают от выпускников вузов работодатели.

Вопрос мотивации сотрудников к работе, а студентов – к учебе, в равной степени актуален и болезнен. Но требование индивидуального подхода с точки зрения мотивации также одинаково важно и для учебного процесса, и для повышения эффективности работы сотрудников организации. Универсальный подход в стимулировании и мотивации возможен только при однородной группе, что в реальности бывает крайне редко, поэтому нужно, как минимум, расклассифицировать сотрудников/студентов, чтобы сделать воздействие более целенаправленным и точечным.

Есть достаточно простая классификация сотрудников, которую можно применить и к студентам. Эффективность любой деятельности, как рабочей, так и учебной, определяется сочетанием двух факторов – способностями человека и его мотивацией.

Есть сотрудники/студенты, которых обычно относят к категории «беспроблемных» – способные и мотивированные. Но ошибочным является мнение, что они не нуждаются в мотивировании и стимулировании, так как обычно это категория людей, достаточно амбициозных и нуждающихся во внешней позитивной оценке, в том, чтобы быть замеченными и отмеченными.

Вторая группа – это те, кто не обладает особыми способностями, но мотивированы к работе/учебе. Они нуждаются во внимании и поддержке, здесь важно выстроить «линию успеха», отмечая даже маленькие сдвиги к лучшему.

Действительно, сложной является группа тех, кто способен, но не мотивирован к работе/учебе. Здесь основная задача – выявить причину отсутствия мотивации, и тогда уже можно работать с этой причиной. В случае с такими студентами можно использовать резервы неспецифической, не учебной мотивации человека. Например, если способный студент не мотивирован к учебе в вузе, так как нашел работу, в которой он вполне

успешно себя реализует и без глубоких теоретических знаний, то возможно замотивировать его к продолжению обучения соображениями престижа, будущими карьерными планами и т. д.

Четвертая категория – и неспособных, и немотивированных. На работе, даже если они благодаря какой-то счастливой случайности на нее и попадают, то с ними быстро расстаются. По отношению к студентам, по сути, должен действовать тот же принцип – так как получаемые ими дипломы дискредитируют саму суть высшего образования.

И, конечно же, и в работе руководителя, и в работе преподавателя как важная составляющая их деятельности присутствует функция контроля и оценки.

В психологии управления, в менеджменте сформулированы основные принципы организации эффективного контроля деятельности персонала. Это:

- объективность оценивания деятельности сотрудников (в основе оценки – объективные показатели деятельности, а не симпатии – антипатии руководителя);
- учет индивидуальных особенностей сотрудников;
- регулярность контроля;
- ясность для сотрудников критериев оценки того, что подлежит проверке;
- ориентация на будущее, на конечный результат;
- обеспечение обратной связи от руководителя к подчиненным с целью наиболее быстрого и эффективного исправления ошибок;
- организация руководителем не только контроля над действиями подчиненных, но и системы самоконтроля.

Все эти принципы в полной мере применимы и к работе преподавателя. Особое внимание хотелось бы обратить еще на одно важное положение относительно контроля – не «поймать», «схватить», «уличить», а выяснить и помочь – именно в этом психологическая суть и смысл контроля.

Приведенные выше примеры доказывают, что современный преподаватель может (и должен!) использовать широкий спектр подходов и методов, разработанных не только в русле

педагогике и психологии высшей школы, но и в иных областях научно-практического знания.

Литература

1. Гусова С. А. О проблемах воспитания специалиста высшей квалификации / С. А. Гусова // Глобализация и образование. Болонский процесс : материалы «круглого стола». – М., 2004. – Вып. 2. – С. 120–125.
2. Дудко Н. В. О проблемах и перспективах высшего образования в Украине в контексте европейского образования / Н. В. Дудко // Вектор науки ТГУ. – 2010. – № 2(2). – С. 43–46.
3. Згуровський М. Дипломована псевдоосвіта, або суперечності перехідного періоду у сфері вищої освіти України / М. Згуровський // Дзеркало тижня. – 2006. – № 6. – С. 14.
4. Кендюхов А. Иллюзия образования / А. Кендюхов // Зеркало недели. – 2008. – № 44 (723).

СООБЩЕНИЯ И УЧАСТИЕ В ДИСКУССИИ

Г. И. Абыласынова

РОЛЬ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВО ВНЕДРЕНИИ НОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Известно, что XXI век – век высоких технологических преобразований, нового уровня развития мировой цивилизации, в пространство которого входит и Кыргызстан, – ведет к необходимости коренных преобразований во всех сферах общественной жизни, в том числе и образования. В Кыргызстане также начата перестройка системы образования с целью интеграции в мировое образовательное пространство. Трансформация всего общества и системы образования требует подготовки нового поколения специалистов, хорошо владеющих основами рыночной экономики, разбирающихся во многих аспектах политических, социальных, экономических и других проблем.

Процессы кардинальных преобразований в системе образования создали реальные предпосылки для демократизации и гуманизации образования, для разработки и введения элементов нового содержания образования, новых образовательных технологий, для обращения к мировому педагогическому опыту и требуют от педагога переориентации его сознания на творческую деятельность. Безусловно, достижение хороших результатов в работе современного педагога во многом зависит от того, какие пути он выбирает в ответ на «вызовы времени», на какую из существующих моделей обучения опирается, как владеет разнообразными образовательными технологиями, вариативностью сочетания их в управлении процессом обучения, гарантирующим достижение запрограммированного результата, процессом, в котором студент – активный субъект деятельности.

В настоящее время в образовательной деятельности многих кыргызстанских вузов, в том числе и Иссык-Кульского

госуниверситета существуют наиболее актуальные проблемы и противоречия:

- между несоответствием содержания образования на уровне учебных программ и содержания социального опыта;
- между бессистемным применением форм и методов активного обучения, не меняющих характер и результаты образовательной деятельности;
- между необходимостью и нежеланием пересматривать имеющийся опыт;
- между несоответствием уровня притязаний общественной ценности его деятельности; несоответствие между нормами отношений «преподаватель – студент» и видами взаимодействий.

Необходимо отметить, что попытки решить проблемы повышения качества образовательного процесса в системе высшего образования традиционными, преимущественно вербальными, лекционно-аудиторными методами не дают необходимых результатов. Поэтому современное качественное образование связывает решение этих проблем с обновлением традиционных и внедрением новых образовательных технологий, интерактивных форм организации учебного процесса и контроля за его качеством, а также повышения профессионального саморазвития педагогов и качества обучения.

В этой связи справедливо утверждение Н. В. Бордовской, что овладение современными технологиями – это «не дань моде, а потребность найти способы повышения результативности и эффективности профессиональной деятельности, снижения трудоемкости ресурсов и затрат, уменьшения разброса, дисперсии качества ее результатов» [1, с. 10]

Для современного преподавателя образовательные технологии – необходимый инструментарий. В них заложен огромный потенциал для совершенствования профессионального мастерства, повышения качества обучения и достижения целей, которые общество ставит перед системой образования, – подготовить квалифицированных специалистов нового века, то есть молодое поколение, умеющее организовать свою деятельность с учетом новых потребностей современного

рынка труда, свободно владеющих своей профессией, способных быстро принимать правильные решения, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Массовое внедрение образовательных технологий относят к началу 60-х годов и связывают его с реформированием американской, а затем и европейской школы. За рубежом наиболее известными авторами по данной проблеме являются Б. Блум, Д. Брунер, Г. Гейс, В. Коскарелли, Дж. Керолл, Д. Хамблин. Российская теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отражены в научных трудах Ю. К. Бабанского, В. П. Беспалько, П. Я. Гальперина, А. Я. Зориной, М. В. Кларина, Л. Н. Ланды, И. П. Раченко, А. Г. Ривина, Н. Ф. Талызиной, П. М. Эрдниева, Н. В. Бордовской и др.

В Кыргызстане интерес к теоретическому обоснованию инновационного обновления системы образования носит комплексный характер. Кыргызские ученые, в связи с открывшимися перед ними за последние 20 лет новыми возможностями, проводили исследования различных факторов, призванных ускорить модернизацию образования и повысить его качество. В этих исследованиях нашли отражение структурные преобразования системы образования, системы управления и модернизации содержания образования. Из работ кыргызских ученых И. Б. Бекбоева, Н. А. Асиповой, Н. А. Ахмедовой, И. С. Болджуровой, К. Д. Добаева, Э. М. Мамбетакунова, А. М. Мамытова, В. Л. Кима, Л. П. Мирошниченко, Т. В. Панковой, Т. М. Сияева, Н. К. Дюшеевой и др. вырисовывается достаточно полная картина инновационных преобразований, позволяющих Кыргызстану на паритетных началах участвовать в решении глобальных образовательных проблем.

Анализ научных работ по проблемам образования свидетельствует о многогранности и многоаспектности понятия «технология», о том, что в понимании технологии до сих пор нет единой точки зрения. Из существующих на сегодняшний день многочисленных определений понятия «технология»

наиболее емкое определение рассматриваемого понятия дает, на наш взгляд, Н. В. Бордовская, которая под технологией понимает «поэтапную реализацию того или иного метода или принципа с помощью определенных форм работы. При одном и том же принципе могут быть разные технологии его реализации» [1, с. 14].

Схожую позицию занимает и Н. К. Дюшеева, которая считает, что педагогическая технология – это последовательная взаимосвязанная система действий педагога, направленная на решение педагогических задач, или планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса, это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех действий [2, с. 75].

Поскольку педагогическая технология очень тесно связана с педагогическим мастерством, то вполне естественно, что совершенное владение педагогической технологией и есть мастерство.

Для реализации вышеизложенных задач из всего многообразия существующих современных образовательных технологий мы первоначальный выбор остановили на технологиях обучения известной международной программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо» (РКМЧП), которые успешно применяются на занятиях по курсу русского языка для студентов национальных групп неязыковых специальностей.

Многолетний опыт применения технологий инновационной программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо» в учебный курс «Русский язык для национальных групп неязыковых специальностей» в Иссык-Кульском государственном университете свидетельствует об инновационном подходе к учебному процессу в русле критического мышления, которое является сложным процессом творческого интегрирования идей и возможностей, переосмысления и перестройки концепций и информации, а также об активном и интерактивном процессе познания, происходящего одновременно на нескольких уровнях.

Использование инновационных технологий обучения в данной программе нацелено на формирование и развитие профессиональных умений, определенных мыслительных навыков у студентов, дальнейшая приоритетность которых зависит от развития самостоятельности, гибкости мышления, умения работать в команде, общения в устной и письменной форме. Кроме этого, использование инновационных технологий позволяет по-новому подойти к презентации нового речевого и грамматического материала, закреплению, обобщению изучаемого, эффективному его применению при работе с текстами, несущими новую информацию.

Единицей обучения русскому языку является текст, чтение и понимание этого текста. Задача преподавателя без насилия и упреков заинтересовать студентов в чтении. Инновационные технологии программы РКМЧП предполагают вызвать, в первую очередь, интерес к чтению. Интерес, именуемый мотивация, является той волшебной палочкой, взмах которой будет притягивать к чтению. Уже на начальном этапе проблема мотивации должна быть в поле зрения преподавателя. В процессе занятия преподавателю необходимо поддерживать «мотивацию», помогая проникнуть в суть текста. Постановка проблемного вопроса, создание поисковой ситуации, как показывает практика, буквально заставляет без усилия преподавателя читать текст изучающе, а не поверхностно. Работа в группе создает благоприятные условия для активной читательской деятельности, поскольку есть возможность обсудить прочитанное с друзьями. Интерес при этом формируется и к самому учебному процессу.

В целом, инновационные технологии, используемые на занятиях русского языка, дают возможность студентам учиться не только у преподавателя, но и друг у друга, и преподаватель многому учится у них. Он больше не «просто передатчик знаний», не «контролер» и «оценщик», а студент – не пассивный «поглотитель» знаний. Такие занятия способствуют развитию мышления не только студентов, но и самого преподавателя.

Итак, использование новых образовательных технологий обучения в педагогической деятельности обеспечивает высокое качество и мобильность знаний и умений в учебном процессе студентов и преподавателей, что является необходимым условием в осуществлении процесса вхождения в мировое образовательное пространство.

Литература

1. Абыласынова Г. И. Использование инновационных технологий при обучении чтению / Г. И. Абыласынова, У. К. Кадыркулова // Вестн. Иссык-Кульского ун-та. – Каракол, 2007. – № 18.
2. Буйских Т. М. Критическое мышление в преподавании общественных дисциплин / Т. М. Буйских, Н. П. Задорожная. – Бишкек, 2003.
3. Дюшеева Н. К. Психолого-педагогические основы профессионально-личностного формирования будущего учителя в вузе / Н. К. Дюшеева. – Каракол, 2009.
4. Кларин М. В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М. В. Кларин. – М., 1994.
5. Современные образовательные технологии : учеб. пособие / под ред. Н. В. Бордовской. – М., 2011.

В. В. Астахов

ПРАВОВОЙ СТАТУС ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОЙ УКРАИНЕ: ПРОБЛЕМЫ И ПРОТИВОРЕЧИЯ

На современном этапе развития социума, главными тенденциями которого являются переход от индустриального к постиндустриальному, информационно-коммуникационному обществу, а также ускорение глобальных процессов всеобъемлющей интеграции различных сфер жизни общества, вопросы его духовного возрождения, в том числе воспитания, приобретают особую остроту. Это связано, прежде всего, с крушением прежних общественных и личностных идеалов и началом формирования новых ценностных ориентаций. Последнее, учитывая сложное экономическое положение Украины, усилившееся мировым финансовым кризисом, приобретает зачастую не всегда правильные формы, связанные с некрити-

ческим восприятием ценностей западной культуры, отходом на задний план идеалов духовного самосовершенствования личности, невниманием государства к потребностям культуры, науки, образования.

Возможности и успехи обучения в учебном заведении зависят от общественного климата в стране. Однако в не меньшей степени они зависят от таланта учителей и преподавателей высшей школы. Ведь если вспомнить 40-е годы прошлого столетия, то жизнь подтвердила утверждение о том, что Великую Отечественную войну выиграл советский педагог, который заставлял не только знать, но и думать¹. Молодое поколение воспитывалось тогда на примерах, пропагандирующих престижность труда, науки, духовности, а сегодня духовность отступила перед ханжеской набожностью, престиж труда и науки уступил место престижу денег.

В этих условиях показательна тенденция снижения общего образовательного уровня как абитуриентов, так и выпускников вузов. Это обусловлено не только снижением их мотивации к учебе, но и падением качества преподавания, что, в свою очередь, вызвано ухудшением социально-профессиональных особенностей преподавательского труда. Следует согласиться с В. И. Астаховой, которая утверждает, что престиж преподавательского труда фактически сошел на нет, трудности работы с учащимися возрастают с каждым днем, увлеченность научной работой практически исчезла, поскольку результаты ее остаются абсолютно невостребованными, любовь к детям, стремление «сеять разумное, доброе, вечное» разбивается о безразличие, равнодушие и неблагодарность со стороны общества.

В указанной ситуации наиболее качественное образование предоставляют учебные заведения, которые осуществляют не только научно-образовательную, но и инновационную деятель-

¹ Борис Новиков. Как привить персик к бетонному столбу. Почему у нас нет нобелевских лауреатов?[Электронный ресурс] // Газ. 2000. – № 50. – 16–22.12.2011. – Режим доступа: <http://2000.net.ua/2000/svobodaslova/sotsium/76990>

ность, подвижнически спасая образовательную отрасль от полного краха. Представляется, что к подобным учебным заведениям по ряду причин может быть отнесен Харьковский гуманитарный университет «Народная украинская академия» (далее – ХГУ «НУА»), создание которого, как и многих других частных вузов, было вызвано объективными социально-экономическими предпосылками. Так, помимо возникновения частной собственности и предпринимательства, а также возникшего спроса определенных групп населения на создание образовательных учреждений нового типа, немаловажным фактором их создания явился рост предложений со стороны научно-педагогических энтузиастов по разработке и реализации инновационных подходов к организации, содержанию и методике образовательного процесса.

Следовательно, решение крайне непростых задач повышения эффективности преподавательского труда обусловлено формированием новых требований к профессиональной культуре как студентов, так и научно-педагогических работников, то есть ко всем участникам учебно-воспитательного процесса. Поэтому внимание в настоящей статье будет уделено обучающему персоналу с акцентом на особенностях правового статуса педагогических и научно-педагогических работников частного вуза.

Прежде всего, следует отметить, что, несмотря на острую необходимость теоретического осмысления места и роли преподавательского корпуса в новых социально-экономических условиях, в украинской юридической науке, за исключением нескольких работ, посвящённых отдельным вопросам правового статуса образовательных учреждений², практически отсутствуют комплексные научные исследования как правового статуса высших учебных заведений, так и статуса участников образовательных отношений.

² Напр. см.: монографию Боголиба Т. М. Принципы управления вузом. – К. : Изд-во «Знание» КОО, 2004. – 204 с., которая представляет значительный интерес для анализа принципов управления вузом.

Поэтому, прежде чем говорить о правовом статусе педагога и частного вуза, в целом, следует определиться с понятием «статус». В Словаре иностранных слов указанное понятие выводится из латинского как правовое положение, состояние. В Толковом словаре (Ожегова) рассматривается двояко: как правовое положение и как фактически сложившееся состояние или положение. В Словаре обществоведческих терминов – как правовое положение гражданина, юридического лица, государства, международной организации.

Но чаще всего понятие «статус» соотносят с другой категорией – правовое положение субъекта. Это объясняется тем, что «статус» в переводе с латинского означает правовое положение, состояние. Отдельные авторы, не раскрывая понятий «правовое положение» и «правовой статус», полностью их отождествляют³; другие исследователи, рассматривая эти две правовые категории как синонимичные, указывают на их составляющие (основные права и обязанности, прямо закрепленные в законе, а также права-возможности по приобретению обязанностей и прав в конкретных правоотношениях)⁴. Известный ученый С.С. Алексеев к элементам правового статуса относит правосубъектность, а также основные права и обязанности субъектов⁵. Существуют и другие точки зрения⁶.

³ Максимец Л. Г. Образовательное учреждение как субъект гражданского права : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – М., 2001. – С. 28–29.

⁴ Корх С. Э. Теоретико-правовые вопросы межотраслевого статуса субъекта предпринимательства в современном российском праве : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – Ростов н/Д., 1998. – С. 16–17.

⁵ Алексеев С. С. Структура советского права. – М., 1975. – С. 179.

⁶ Так, О.А. Рекрут в правовой статус частного вуза, исходя из его административно-правовой характеристики, включает цели и задачи; права, обязанности и гарантии их реализации; юридическую ответственность; организационно-правовую форму; наличие государственной аккредитации и вид высшего учебного заведения. См.: Рекрут О. А. Административно-правовой статус негосударственных высших учебных заведений в России : автореф. дис. ... канд. юрид. наук. – Саратов, 2004. – С. 13.

Однако приведённый перечень точек зрения о понятии «правовой статус» свидетельствует, что в науке не сложилось единства взглядов по данному вопросу⁷. Мы же, как и большинство исследователей, к элементам правового статуса как вуза, так и статуса участников учебно-воспитательного процесса будем относить их правосубъектность, т.е. объем их прав и обязанностей.

Что касается частного вуза, то, не имея возможности в рамках настоящей статьи полностью рассмотреть все аспекты его правового статуса, ограничимся лишь краткими замечаниями. Итак, согласно нормам действующего законодательства, его правовой статус до сих пор однозначно не закреплён. Базовый закон «О высшем образовании» определяет частный вуз, как «высшее учебное заведение, основанное на частной собственности и подчиненное собственнику» (ст. 1 Закона).

Приведенное законодательное определение крайне неудачно, поскольку указание на его подчиненность собственнику, в отличие от подчиненности государственного вуза МОНМС Украины, является не совсем корректным. Очевидно, что частный вуз также подчинен последнему в вопросах предоставления образовательных услуг в соответствии с требованиями государственных образовательных стандартов, которые подтверждаются при прохождении аккредитации учебного заведения (специальности).

Кроме этого, в Законе «О высшем образовании» не закреплены организационно-правовая форма частного вуза, правовой режим его имущества, а также неурегулированным остается очень важный вопрос: частный вуз – это коммерческое или некоммерческое юридическое лицо. В результате последний имеет двойственную юридическую природу, одновременно выступая в роли как учебного заведения, так и субъекта предпринимательской деятельности.

⁷ Кванина В. В. Коллизии в современном образовательном законодательстве: теоретико-методологические аспекты исследования и преодоления // Право и образование. – 2005. – № 4. – С. 2–3.

В свою очередь это влечет неравенство в правовом статусе государственных и частных вузов, которые являются элементами единой образовательной системы и должны обладать равным объемом прав и обязанностей. Это позволило бы им на равных конкурировать по качеству предоставляемого образования, а не сражаться в острой борьбе за «место под солнцем», что в итоге может привести к снижению общего потенциала украинской высшей школы⁸. Причем частные вузы являются «негосударственными» лишь в учредительском аспекте. Что же касается осуществления национальной образовательной политики, целей, задач подготовки высокообразованных граждан, то здесь у всех вузов позиция и основа одна – государственная, публичная. В этом смысле все вузы – государственные, и основной путь создания современной системы образования видится в развитии его конституционно-правовой основы, поддерживающей академические свободы, обеспечение и защиту прав и свобод всех субъектов образовательной деятельности⁹.

Тем не менее, несмотря на отсутствие полноценного равенства правового статуса государственных и частных вузов, процессы, происходящие в украинской системе образования, достаточно наглядно продемонстрировали возрастание роли частных образовательных структур. Основой этого роста, как уже отмечалось, является их новаторский потенциал и возможность выполнения широкого спектра инновационных

⁸ Более подробно о правовом статусе вуза в условиях глобализации образовательного пространства см.: Астахов В. В. Проблемы совершенствования законодательства в условиях глобализации образовательного пространства: украинские реалии в контексте международного опыта / [В. В. Астахов] // Глобальные проблемы человечества как фактор трансформации образовательных систем : монография / Нар. укр. акад. ; под общ. ред. В. И. Астаховой. – Харьков : Изд-во НУА, 2008. – Разд. 1.10. – С. 195–210.

⁹ Освітнє право : навч. посіб. для студ. гуманітар. ВНЗ / за заг. ред. В. В. Астахова ; Нар. укр. акад.; Міжнар. фонд «Відродження». – Х. : Вид-во НУА, 2011. – С. 134.

программ в образовательной сфере, главной из которых является реализация на практике «модели непрерывного образования».

Подобную модель, ставшую перспективным направлением развития образовательных систем во всех цивилизованных странах, одним из первых в Украине реализовал ХГУ «НУА». Однако, став пионером в осуществлении на практике идеи непрерывного образования, университет столкнулся с серьезными проблемами в сфере правового регулирования своей деятельности в целом, и инновационной, в частности. Эти проблемы в основном касаются трудностей, возникших и продолжающих возникать благодаря созданию подобного инновационного комплекса в рамках единого юридического лица.

Так, реализуемый ХГУ «НУА» проект предполагает объединение в рамках единого образовательного модуля нескольких образовательных структур, осуществляющих подготовку по определенным образовательным и образовательно-квалификационным уровням. Однако нормы действующего законодательства требуют создавать общеобразовательные и дошкольные учебные заведения только в форме юридических лиц, не предполагая возможности их существования в форме структурных подразделений вузов (п.1, ст. 10 ЗУ «Об общем среднем образовании»).

Не говоря о сложностях государственной регистрации подобного инновационного вуза, это приводит также к серьезным проблемам в вопросах пенсионного обеспечения педагогических работников школы, входящей в единый образовательный комплекс, которые не находят однозначного решения. С одной стороны, органы пенсионного обеспечения отказываются засчитывать в трудовой стаж педагогов работу в вузе, структурным подразделением которого является школа. А с другой – многие из них, работая в ХГУ «НУА», активно занимаются научной деятельностью, имеют ученые степени кандидатов наук, но не входят в перечень научно-педагогических работников, определенных в статье 48 Закона Украины «О высшем образовании» в качестве участников учебно-воспитательного процесса, осуществляемого вузом. Это, в свою очередь, влечет для них

невозможность получения научной пенсии в соответствии с Законом «О науке и научно-технической деятельности», поскольку их педагогическая деятельность осуществляется в средней школе или дошкольном структурном подразделении.

Ситуация парадоксальна. Государство, откликаясь на вызовы времени и в рамках требований действующего законодательства о приоритетности образовательной деятельности среди всех других приоритетов страны¹⁰, обязано создавать условия для инновационного развития системы образования, поддерживая новаторские начинания его отдельных участников. Однако все выглядит с точностью до наоборот и главным препятствием в этом выступает правовая отрасль. Причина кроется в том, что, несмотря на свою двадцатилетнюю историю, система образования независимой Украины не может похвастаться созданием совершенной и логически стройной системы образовательного законодательства, которая бы в полной мере соответствовала как потребностям государства, так и сложившемуся уровню развития общественных отношений в образовательной сфере. Призванная адекватно регулировать общественные отношения, она в результате закрепляет преференции для государственных вузов, создавая неравные конкурентные условия на рынке образовательных услуг для своих коллег – вузов, основанных на частной форме собственности¹¹.

Например, вызывает удивление упорное нежелание законодателя пересмотреть положения законодательства, связанные с социальным обеспечением профессорско-препода-

¹⁰ Указ Президента Украины № 832-95 «Об основных направлениях реформирования высшего образования в Украине», «Урядовий кур'єр» № 141–142 от 21.09.1995 г и др.

¹¹ Подробнее см.: Астахов В. В. Конкуренция вузов в неконкурентной правовой среде / В. В. Астахов // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – 2005. – Т. 11. – С. 54-76.; Астахов В. В. Конкуренция в сфере предоставления образовательных услуг в условиях глобализации образовательного пространства: проблемы совершенствования законодательства / В. В. Астахов // Вчені зап. Харк. гуманіт. ун-ту «Нар. укр. акад.». – 2008. – Т. 14. – С. 29–44.

вательского состава частных вузов. В 1998 году, после вступления в силу новой редакции Закона Украины «О науке и научно-технической деятельности» (далее – Закон о науке), у преподавателей частных вузов возникла проблема, которая состояла в том, что, благодаря не совсем корректной формулировке статьи 24, им было отказано в возможности оформить научную пенсию, право на которую получили только научно-педагогические работники государственных вузов. Несправедливость указанной нормы не вызывает сомнений! Тем не менее изменения, внесенные в Закон о науке 20.11.2003 года Законом № 1316-IV, и вроде как уравнивающие в правах преподавателей всех вузов, независимо от формы собственности, в совокупности с нормами пенсионного законодательства еще больше осложнили ситуацию.

Так, до внесения последних изменений в Закон о науке научно-педагогические работники частных вузов уплачивали сбор на обязательное государственное пенсионное страхование в соответствии с требованиями Закона Украины «О сборе на обязательное государственное пенсионное страхование» в размере 1–2% от совокупного налогооблагаемого дохода в месяц и теоретически могли рассчитывать на получение пенсии в соответствии с требованиями Закона Украины «О пенсионном обеспечении» (далее – нормальная пенсия). Однако теперь, согласно новой редакции статьи 24 Закона о науке научно-педагогическим работникам частных вузов III–IV уровня аккредитации разница между суммой назначенной пенсии в соответствии с Законом о науке и нормальной пенсией финансируется за счет самих вузов. Другими словами: с одной стороны, научно-педагогические работники частных вузов теперь должны уплачивать сбор на обязательное государственное пенсионное страхование в размере до 6% от совокупного налогооблагаемого дохода. С другой стороны, после выхода на пенсию, независимо от данного увеличения ставки сбора, им в результате будет выплачиваться «нормальная», а не льготная научная пенсия, причем бремя доплаты своим пенсионерам ложится на плечи самих частных вузов.

Кроме этого, несколько лет длилось судебное дело бывшего директора специализированной экономико-правовой школы (далее – СЭПШ) ХГУ «НУА» против Управления пенсионного фонда Украины в Московском районе города Харькова». Ответчик, ссылаясь на действующие нормы, упорно не признавал право истца на получение пенсии за выслугу лет, отказываясь засчитать в его трудовой стаж работу в ХГУ «НУА». Главные доводы УПФУ сводились к тому, что, во-первых, СЭПШ является структурным подразделением ХГУ «НУА», не имея статуса юридического лица. И, во-вторых, на том основании, что согласно штатному расписанию ХГУ «НУА», должность директора школы именуется проректором по среднему образованию, что и было отмечено в его трудовой книжке. Однако указанная должность отсутствует в перечне должностей, дающих право на получение пенсии за выслугу лет¹². С подобными проблемами, нарушающими право на получение пенсии за выслугу лет, столкнулись и другие педагоги СЭПШ.

Тем не менее, как справедливо отмечено в одном из решений суда по аналогичному спору¹³, требования истцов являются абсолютно обоснованными. Так, в соответствии со ст. 43 Закона Украины «Об образовании», вузы в установленном порядке могут создавать разные типы научно-учебно-производственных комплексов, объединений, центров, институтов, филиалов, колледжей, лицеев, гимназий. Кроме того, согласно ст. 8 Закона Украины «Об общем среднем образовании» общеобразовательное заведение, которое осуществляет инновационную деятельность, может иметь статус экспериментального, который не изменяет его подчиненность, тип и форму собственности. ХГУ «НУА» удовлетворяет всем этим требованиям, осуществ-

¹² Перечень учреждений образования, охраны здоровья и социальной защиты и должностей, работа на которых дает право на получение пенсии за выслугу лет, утв. Постановлением КМУ от 4.11.1993 г. № 909 с изм., внесенными Постановлением КМУ от 17.11.2004 г. № 1567.

¹³ Дело № 2-А-2266/10 Московского районного суда г. Харькова от 19.04.2010.

ляя свою деятельность в качестве экспериментальной площадки по отработке концептуальных основ и модели непрерывного инновационного гуманитарного образования и воспитания¹⁴, что отражено в Уставе последнего.

Что же касается должностей и фактической работы учителей в вузе – ХГУ «НУА», то суд отметил следующее. В соответствии со ст.18 Закона Украины «Об образовании» учебные заведения, независимо от их статуса и принадлежности, должны обеспечивать качество образования на уровне требований государственных образовательных стандартов. Это качество в СЭПШ подтверждается выдачей ее выпускникам государственных аттестатов зрелости. Поэтому содержание выполняемых функций и должно определять право педагогических работников СЭПШ на получение пенсий за выслугу лет.

Очевидно, что нормы, на которые ссылается УПФУ в указанных нормативных актах, подлежат изменению и дополнению. Однако, поскольку решение суда (прецедент) в украинской правовой системе не является источником права, то подобных обращений в суд может быть еще много. Кстати подобная ситуация сложилась и в России, где Конституционным судом РФ тождественность выполняемых функций, условий и характера педагогической деятельности для решения вопроса о праве на зачет в стаж, необходимый для назначения трудовой пенсии, может быть установлена судами общей юрисдикции¹⁵.

Однако совершенно очевидно, что подобный судебный порядок разрешения указанных коллизий, даже в случае вынесения положительных решений, очень негативно влияет на

¹⁴ Приказ МОНУ № 382 от 14.05.2007 «О продолжении педагогического эксперимента по отработке модуля непрерывного образования в ХГУ «НУА».

¹⁵ Определение Конституционного Суда РФ от 18.06.2004 № 197. Болотова Е. Л. Правовой статус педагога общеобразовательного учреждения как вызов XXI в. [Электронный ресурс]// Российское право в Интернете. – № 2009 (05). – Спецвыпуск. – Режим доступа: http://www.rpi.msaf.ru/prints/200905_23bolotova.html

кадровую политику инновационного вуза: люди просто боятся связывать с ним свою судьбу. То же самое можно сказать и о проблеме пенсионного обеспечения научно-педагогических работников частных вузов.

Следует заметить, что аналогичные трудности могут возникнуть и с такой, например, должностью, как тьютор. Институт тьюторства в ХГУ «НУА» существует с 1992 года и оснований сомневаться в необходимости его введения нет. А после присоединения Украины к так называемому Болонскому процессу научные дебаты о целесообразности введения в штаты вузов должности тьютора – педагога, организующего персональное сопровождение студента в образовательном пространстве, помогая и контролируя избранную траекторию обучения, – перестали иметь под собой почву.

Однако указанная должность отсутствует в нормативном перечне преподавательского состава вузов. Поэтому не исключено, что «тьютор» так и останется не востребованной должностью. Просто педагоги будут отказываться от приема на работу в такой должности, что, безусловно, скажется на результатах модернизации вузовской деятельности и системы образования в целом. В немалой степени именно по указанной причине ХГУ «НУА» испытывает известные трудности в обеспеченности учебного процесса полноценным тьюторским составом. В этой связи следует согласиться с Е. Л. Болотовой¹⁶, которая, к сожалению, утверждает, что правовой инструментарий регулирования статуса педагогов недостаточен и не системен. Правотворческая деятельность различных органов власти в части наименования должностей педагогов образовательных учреждений зачастую запаздывает от требований времени, а иногда приводит к упомянутым ненужным коллизиям.

Не вызывает также сомнений утверждение Е. Л. Болотовой о том, что к вызовам XXI века можно добавить право педагога на творческую деятельность и свободу преподавания. Однако установленная в статье 54 Конституции Украины свобода

¹⁶ Болотова Е. Л. Указ. соч.

научного творчества в пределах образовательного учреждения ограничена множеством императивов, которые практически никак не ограничивают тех, кто занимается индивидуальной педагогической практикой.

Так, типовые положения об образовательных учреждениях устанавливают необходимые требования для занятия педагогической деятельностью: наличие образовательного ценза, отсутствие медицинских противопоказаний, отсутствие запрета на осуществление такой деятельности в соответствии с вступившим в законную силу приговором суда, отсутствие неснятой или непогашенной судимости за умышленные тяжкие и особо тяжкие преступления. Такая деятельность невозможна для лиц, признанных недееспособными в установленном законом порядке. При этом Уставом вуза могут быть установлены дополнительные требования к лицам, принимаемым на должности научно-педагогических работников.

Кроме того, свобода преподавания ограничена профессиональными требованиями к должности (прохождение аттестации, подчинение правилам внутреннего трудового распорядка вуза, выполнение преподавательской деятельности в соответствии с планами, графиками учебных занятий, обязательное повышение квалификации, ведение соответствующей документации по предмету и т. д.). В стенах образовательного учреждения преподаватель поставлен в зависимость от субординации и дисциплины. Интересно, для какой еще категории работников предусмотрено такое разнообразие возможностей реализации его профессиональных прав и одновременно их ограничений? Все это приводит к неравенству не только реализации прав и свобод, но и не стимулирует педагогов качественно выполнять широкий круг своих обязанностей.

В заключение следует отметить, что на сегодняшний день действующее законодательство об образовании, по нашему мнению, весьма неполно, расплывчато и неэффективно решает проблему защиты прав и свобод субъектов образовательных, прежде всего педагогических, возникающих непосредственно в процессе обучения и (или) воспитания, правоотношений. При

этом существующие комплексные Законы «Об образовании» и «О высшем образовании» практически не регулируют особенности правоотношений большинства уровней образования, специфических отраслей системы образования, статуса педагогического работника, в них слабо раскрыты педагогические отношения¹⁷.

В связи с этим мы выражаем уверенность, что активно проходящая в настоящее время дискуссия педагогов, социологов, юристов о необходимости законотворческой деятельности в области образовательного права приведет к разработке Кодекса Украины об образовании, который, в свою очередь, позволит систематизировать законодательство в области образования. Кодекс даст возможность более качественно обеспечить комплексное регулирование образовательных правоотношений, в том числе поднять на новый уровень степень защищенности всех субъектов образовательной деятельности.

Также очевидно, что независимо от результатов дискуссии по вопросу о праве на существование образовательного права, изменения в форме и содержании образовательного законодательства на основе единого кодифицированного акта существенно продвинут исследуемую отрасль вперед, что станет значительным вкладом в развитие многих других отраслей права – административного, гражданского, трудового и др.

Е. В. Астахова (мл.)

**КАЧЕСТВО ЖИЗНИ УЧИТЕЛЯ:
МЕЖДУНАРОДНЫЙ СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ**

Впервые словосочетание «качество жизни» было использовано в начале XX века экономистами как характеристика экономического благополучия населения. Один из западных исследователей в этой области Дж. Гелбрейт определил

¹⁷ Подробнее см.: Куров С. В. Правовая защита субъектов образовательной деятельности в условиях модернизации законодательства об образовании // Право и образование. – 2005. — № 1. – С. 25–36.

качество жизни как «возможность потребления благ и услуг», тем самым вывел данное суждение за пределы количественных и экономических показателей. В своей работе автор выделил три этапа [6].

К обобщающим, индикаторам качества жизни относятся: индекс развития человеческого потенциала (индекс человеческого развития), индекс интеллектуального потенциала общества, человеческий капитал на душу населения, коэффициент жизнеспособности населения.

Индекс качества жизни – это комплексный показатель, адекватно характеризующий уровень общественного развития, достигнутый страной. Данный показатель отражает продолжительность жизни, уровень смертности от заболеваний, стоимость проживания, инфраструктуру, экономические показатели, уровень свободы, риск и безопасность, экологические условия, уровень образования и здравоохранения, досуг и культуру.

Наиболее полный перечень компонентов качества жизни, используемых в международных сопоставлениях и национальных оценках развитых стран, включает следующие блоки: доходы населения; бедность и неравенство; безработицу и использование рабочей силы; динамику демографических процессов; образование и обучение; здоровье, продовольствие и питание; состояние жилища (населенных пунктов), инфраструктуру, связь; ресурсы и состояние природной среды; культуру, социальные связи, семейные ценности; политическую и социальную стабильность (безопасность); политические и гражданские институты (демократия и участие) [2].

Качество жизни, как психологическая категория, представляет собой совокупность свойств жизни человека, включающая его внутренние возможности осуществлять жизнедеятельность определенной интенсивностью и экстенсивностью жизненного потенциала. Качество жизни населения определяется жизненным потенциалом общества, входящих в него социальных групп, отдельных граждан и соответствием характеристик процессов, средств, условий и результатов их жизнедеятельности социально

позитивным потребностям, ценностям и целям. Проявляется качество жизни в субъективной удовлетворенности людей самими собой и своей жизнью [4].

Проанализировав уровень процентных ставок в Украине, инфляцию, темпы роста ВВП и его процент на душу населения, авторы исследования признали украинскую экономику одной из самых отсталых в мире. Украина заняла 73-е место в глобальном рейтинге качества жизни 2011 года, проведенном изданием *International Living*. Рядом – Намибия, Ботсвана, Тунис, Марокко, Тринидад и Тобаго. Согласно данным, средняя продолжительность жизни украинцев составляет чуть менее 68 лет, хотя в большинстве посткоммунистических стран она превышает эту цифру. Уровень образования в нашей стране, отражающий количество учащихся в школах и вузах, достаточно высок для стран СНГ – более 86%. Резкие темпы отставания по показателю ВВП на душу населения (по паритету покупательской способности) – менее семи долларов на каждого украинца. В СНГ и Восточной Европе в среднем приходится по 9,5 доллара на человека [7]. Включаемые в блоки индикаторы должны отвечать следующим требованиям:

- отражать наиболее важные социальные параметры, имеющие интегральное значение для общества и отражающие его собственное ощущение себя благополучным или неблагополучным;
- обладать достаточной чувствительностью и способностью быстрого реагирования на факторы, изменяющие условия жизнедеятельности;
- иметь доступные для стандартного измерения количественные характеристики, обеспечивающие возможность сравнительной оценки и слежения за динамикой. Одним из ключевых параметров качества жизни является экономическое благосостояние, определяемое уровнем жизни, то есть уровнем доходов населения и обеспеченностью жильем [4].

Если рассматривать уровень и качество жизни отдельной профессиональной группы, необходимо сравнивать уровень

заработных плат, минимальную заработную плату в государстве, прожиточный минимум, рассчитанный на основе потребительской корзины.

Средняя зарплата учителей значительно варьируется в разных странах мира. Уровень зарплаты учителей зависит и от стоимости жизни в каждой конкретной стране, и от курса национальной валюты, и от нагрузки учителя, и от стажа работы, и от типа учебного заведения и т. д. Чтобы понять соотношение средних зарплат учителей в разных странах, необходимо сравнивать официальные статистические данные по зарплате учителя не только с уровнем минимальной зарплаты в каждой конкретной стране, что дает представление о политике государства в области образования, но и с количеством рабочих часов и с таким показателем, как соотношение числа преподавателей и учеников в средней школе.

Так, средняя заработанная плата педагогов Украины в среднем составляет в месяц около 1200–1500 гривен. В сумме выходит около 175 долларов. Зарплата многих учителей России подверглась серьезному сокращению, причем как в реальном, так и номинальном выражении она составляет около 9 тыс. рублей (200 долларов), при этом начисленные (номинальные) зарплаты выросли за год на 5,2%, при уровне инфляции около 7%. http://www.ng.ru/economics/2011-02-09/4_teachers.html. Доход европейского учителя колеблется от 500 долларов (Румыния, Польша) до 5400 долларов (Нидерланды, Германия, Англия) Средняя же зарплата учителя в США Вашингтоне равна \$4405 в месяц [3].

Кроме того, присутствует некоторая региональная дискриминация в странах Восточной Европы, где существует также большой разрыв между государственным и частным сектором. Например, в Москве или Киеве учителя в среднем зарабатывают \$ 7180 в год, в то время как торговые менеджеры в частном секторе этих городов получают в 2,3 раза больше, около \$ 16780. В Западной Европе, будучи менеджером, вы заработаете около \$ 46400, и это только в 1,4 раза больше, чем учитель в этом регионе – \$ 32480 [5].

Так как прожиточный минимум в государствах значительным образом отличается, принято рассматривать паритет покупательной способности населения по индексу Бигмака, который учитывает стоимость только одного товара – Бигмака, производимого компанией Макдоналдс в 120 странах, и показывает обменный курс валют, при котором стоимость одного и того же бутерброда в каждой отдельно взятой стране соотносится с его ценой в США. Для наглядности было рассчитано, сколько бигмаков в день может покупать школьный учитель. Получилось, что в России преподаватель может позволить себе 6 бутербродов, а его американский коллега – 27 [9].

Уровень цен при первом взгляде значительным образом не отличается в Украине и других европейских государствах и США, при этом некоторые продукты питания и предметы одежды или личной гигиены могут стоить в разы дешевле. Более того, согласно официальной статистике, в среднем украинцы тратят на жилищно-коммунальные услуги 9% доходов, а, например, французы и датчане (в этих странах самые дорогие цены на ЖКХ) – 6–7%. Правда, в Польше и Словакии эта статья расходов составляет даже больше, чем у нас, – 10–11% от средней зарплаты. Доля дохода, расходуемая на питание в западноевропейских государствах по сравнению с Украиной, значительно меньше: 53,0% – Украина, 14,7% – Италия, 13,6% – Франция, 11,7% – Нидерланды, 11,2% – Германия, 10,5% – Канада, 10,1% – США, 9,7% – Великобритания [10].

Таким образом, качество жизни среднего украинца значительно ниже, нежели у среднего западноевропейца, как по критериям уровня дохода, так и по уровню доступности материальных благ, доли расходов населения, идущих на развитие духовно-культурных ценностей, не говоря уже о показателях экологии, продолжительности жизни, качества здравоохранения и образования. Тем более, что среднестатистический учитель в рейтинге профессий занимает одно из последних мест как по уровню дохода, так и по критериям признания и уважения профессии в обществе.

Также было выявлено, что трудовая деятельность педагогов

проходит в условиях повышенных социопсихологических требований, связана с умственным и психоэмоциональным напряжением. В числе причин эмоционального стресса у преподавателей общеобразовательных школ называют такие факторы школьной среды, как частоту нарушений дисциплины учениками, сверхнормативную работу, традиционно высокие социальные ожидания при низком общем престиже профессии, недостаточную техническую оснащенность школ, низкую поддержку со стороны коллег и начальства, а нередко и отсутствие уважения со стороны учеников [4].

Таким образом, анализ качественных характеристик жизни учителя как профессиональной категории общества по экономическим, социальным и психологическим параметрам свидетельствует о низком качестве и уровне жизни педагога, что значительным образом может впоследствии сказаться на макроэкономическом благосостоянии государства в будущем, а также отрицательно может отражаться на качестве образования сегодня, так как наблюдается отток кадров из профессии, низкая заинтересованность молодежи в работе педагога, низкая материальная мотивация труда учителя.

Литература

1. Города с самой большой зарплатой [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: <http://24.ua/news/show/id/84218.htm>
2. Индекс качества жизни [Электронный ресурс] // Независимый институт социальной политики. – 2010. – Режим доступа: http://atlas.socpol.ru/indexes/index_life.shtml
3. К 2012 году зарплаты учителей сравняются со средним уровнем зарплаты по экономике [Электронный ресурс] // Официальный сайт партии Единая Россия. – 2011. – Режим доступа: <http://er.ru/news/2011/9/30/k-2012-godu-zarplaty-uchitelej-sravnyayutsya-so-srednim-urovнем-zarplaty-po-ekonomike-bulev/>
4. Науменко Т. П. Качество жизни педагога: работа и отношение к ней [Электронный ресурс] / Т. П. Науменко // Журн. науч. публикаций аспирантов и докторантов. – 08.11.2011. – Режим доступа: <http://er.ru/news/2011/9/30/k-2012-godu-zarplaty-uchitelej-sravnyayutsya-so-srednim-urovнем-zarplaty-po-ekonomike-bulev/>

5. По качеству жизни Украина в тройке худших [Электронный ресурс] // Сегодня. – 2011. – Режим доступа: <http://www.segodnya.ua/news/14215026.html>

6. Понятия и система индикаторов уровня и качества жизни [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://rudiplom.ru/lectures/politika-doxodov-i-zarabotnoj-platy/628.html>

7. Российские учителя оказались чужими на празднике жизни [Электронный ресурс] // Независимая газ. – 02.09.2011. – Режим доступа: http://www.ng.ru/economics/2011-02-09/4_teachers.html

8. Социально-психологические факторы качества жизни преподавателей высшей школы [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: http://psyjournals.ru/sgu_socialpsy/issue/30308_full.shtml

9. Средняя зарплата учителей в разных странах мира [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: http://www.education-medelle.com/articles/srednyaya-zarplata-uchitelej-v-raznikh-stranakh-mira.html#big_mac_index

10. Украинские учителя зарабатывают в 30 раз меньше европейских и втрое меньше российских [Электронный ресурс] // ТРК «Круг». – 2011. – Режим доступа: <http://www.krug.com.ua/news/12621>

Л. Я. Бельчикова

ШКОЛА ЖИВА, ПОКА УЧИТЕЛЬ В НЕЙ ИНТЕРЕСЕН РЕБЕНКУ

Сформировавшееся в последнее время отношение государства и общества к профессии учителя отражает парадоксальность современного периода: с одной стороны, официально признается значимость учительского труда и его роли, с другой стороны – продолжение падения престижа и привлекательности профессии для всех слоев общества из-за неспособности государства обеспечить достойное существование работникам бюджетной сферы в целом и, в частности, педагогов.

И в то же время запрос на качественное среднее образование сегодня высок, на школу родители возлагают большие надежды, которые школа, к сожалению, не оправдывает.

Сегодня можно назвать двух «заказчиков» образовательного процесса: государство, решающее стратегические задачи

развития страны и сохранения нации. И общество, заботящееся о собственном благосостоянии и благосостоянии подрастающих поколений.

Как же это самое общество оценивает социальный статус учителя?

Вот наиболее типичные высказывания:

«Как общество может высоко оценивать учителя, который пропадает в школе целыми днями за гроши? Конечно, люди относятся к этой профессии с жалостью и сожалением. Так что социальный статус профессии учителя катастрофически низок».

«Как можно так наплевательски относиться к молодому поколению, к будущему страны, которое обучать уже скоро будет некому, потому что молодых специалистов практически нет» [8].

Конечно, недостаточное финансирование образования, т. е. внешний фактор, играет важную роль в потере авторитета школы и учителя. Но начнет ли школа удовлетворять предъявляемым к ней требованиям при увеличении финансирования? Зависят ли результаты учительского труда от повышения оплаты за этот труд? Будет ли педагог учить лучше, отвечать современным требованиям, если ему будут больше платить?

Возможно, положительные изменения в образовании произойдут: может быть, увеличится приток молодежи в профессию, может быть, повысится статус учителя. Но видимых изменений в системе не произойдет до тех пор, пока не произойдут эти изменения в самом учителе, в стиле его работы.

«Учитель недостаточно компетентен для современного общества».

«Учитель “усреднился”, сделался серой массой... и ярких личностей можно найти единицы».

«У них нет “изюминки” современности они отстали от жизни» (8).

И как ни прискорбно, но эти оценки во многом отражают объективную картину современного учительства, которую характеризует недооценка голоса-позиции родителей, зачастую

неумение и даже нежелание взглянуть на себя со стороны, увидеть «врага» в самом себе».

Готов ли учитель меняться в соответствии с новыми требованиями времени? Есть ли у него внутренний резерв для перестройки профессиональной культуры? Какова мотивация его изменений, его профессионального роста?

Мотивация – это внутреннее побуждение человека к совершению той или иной деятельности. Мотив – это то, что побуждает к действию.

Что нас больше всего радует? От чего мы получаем удовольствие? Что больше других поднимает нам настроение – детская любовь и признательность, зарплата, хорошие результаты, карьерный рост, возможность реализовать себя, а может быть, конец рабочей недели и тем более семестра или учебного года?

Что расстраивает более всего? От чего бывает тяжело на душе? Что не дает спать по ночам – сомнение в собственной профессиональной компетентности, конфликт с детьми, размолвка с коллегами, немилость начальства?

Все эти вопросы – своего рода индикаторы истинных мотивов профессиональной деятельности учителя.

Признанный специалист по проблемам человеческих потребностей А. Маслоу выделяет так называемые «бытийные» потребности – непрерывное осуществление человеком своих потенциальных возможностей, способностей и талантов, своего призвания. Это та деятельность, от свершения которой (а не столько от результата) человек получает удовольствие, когда стирается разница между трудом и радостью, между «хочу» и «должен». Такая деятельность всегда носит творческий характер, что позволяет самостоятельно принимать решения и повышает ответственность педагога за их выполнение. Степень удовлетворенности возрастает в той мере, в какой увеличивается свобода действий.

Потребность в самореализации, достижении высоких результатов своего труда приводит к повышению уровня профессионального мастерства и педагогической культуры педагогов [10].

Почему же тогда в школах так много педагогов с низкой мотивацией профессиональной деятельности, «служащих по предписанию», «внутренне уволившихся», так рано «эмоционально выгоревших»?

Как повысить мотивацию к высокопрофессиональной деятельности педагога?

Один из ответов на это вопрос – устранить демотивирующие факторы:

1. Отсутствие общей цели, стратегии, системы развития, творческого напряжения.

2. Преобладание текучки, рутинности.

3. Преобладание негативной атмосферы над позитивной: положительное подкрепление всегда эффективнее отрицательного.

4. Формализм требований и излишняя регламентация работы учителя.

5. Неблагоприятный морально-психологический микроклимат в коллективе.

И, к сожалению, все перечисленное имеет место быть в современной школе.

Но есть и обратная сторона медали. Как правило, в школе нет случайных людей. Как показывают опросы, большинство учителей выбрало профессию осознанно, признает самоценность учительского труда. Именно учительский труд в наибольшей степени соответствует их интеллектуальным возможностям и характеру. И у большинства есть ощущение, что это благородный, правда, неблагодарный труд. И большинство испытывает ощущение удовлетворенности, в первую очередь, от общения с детьми. И ориентированность учителей на взаимодействие с детьми, радость от общения с ними есть, пожалуй, главный мотив позитивных изменений в школе.

Немаловажное значение для профессионального роста учителя имеют и внешние мотивы, стимулирующие этот рост:

1. Существование педагогической команды, объединенной одной общей целью, благоприятный климат в коллективе.

2. Возможность для творчества (творческая атмосфера в коллективе), педагогическая свобода, осуществление лично значимых творческих замыслов и получение признания коллег и администрации.

3. Признание хорошо выполненной работы, значимость вклада каждого в общее дело.

4. Уважение и доверие к учителю, поощрение его инициативы.

5. Рабочая атмосфера, отсутствие суеты, четкость поставленных задач.

6. Уважение к рабочему времени учителя, умелая организация труда, удобный график работы, рациональность обязанностей.

7. Обоснованные критерии оценки деятельности, прозрачность оценки качества работы.

8. Стабильность и правовая защищенность.

Все эти факторы способствуют укреплению престижа учителя в глазах учащихся, коллег, родителей, повышению ответственности перед самим собой [7].

И в сегодняшней школе рядом со «служащими по предписанию» есть педагоги, «хронически больные школой», «женщины с ненормальным материнским инстинктом, который распределяется на нечеловеческое количество детей», талантливые фанатики, чудаки, которые все-таки могут «наступить на горло» своей творческой песне и почти вовремя заполнить все необходимые журналы, проверить все тетради.

И наряду с утверждением: «...ярких личностей можно найти единицы», звучат учительские признания:

«Школа – моя жизнь, то, без чего я не могу представить свое будущее.

«...были и бессонные ночи, и минуты боли и обид, и добрые, согревающие душу, моменты ...желание не потерять ощущение радости от работы и от жизни в целом».

«Мое педагогическое кредо: никогда не быть равнодушной к состоянию, поступкам и высказываниям детей.

Никогда не допускать ощущения превосходства учителя над школьником, одного ученика над другим.

Никогда не оставлять ученика в состоянии безысходности и беспомощности».

«...учителям надо учиться быть счастливыми. Ведь несчастный учитель никогда не воспитает счастливого ученика. У счастливого педагога ученики в школе испытывают состояние счастья: они действуют, творят, ощущают, что их любят и желают им добра.

«...в атмосфере скуки и недоброжелательства мне очень неуютно. Я всегда вспоминаю замечательные слова Мюнхгаузена: «Серьезное лицо – еще не признак ума, господа. Все глупости на Земле делаются именно с этим выражением. Вы улыбайтесь, господа, улыбайтесь!»

Литература

1. Адамский А. И. Как сделать систему повышения квалификации эффективной / А. И. Адамский // *Вопр. образования*. – 2005. – № 4.

2. Бакурадзе А. Цели руководителя и стремления подчиненных: как сделать так, чтобы они совпадали / А. Бакурадзе // *Директор shk.* – 2002. – № 1.

3. Бакурадзе А. Потребности в достижениях и влиянии и способы их использования на благо школы / А. Бакурадзе // *Директор shk.* – 2002. – № 2.

4. Вершловский С. Г. Педагог эпохи перемен, или как решаются сегодня проблемы профессиональной деятельности учителя / С. Г. Вершловский // *Б-ка журн. «Директор школы»*. – 2002. – № 7.

5. Горенков Е. М. Учитель как субъект инновационного потенциала школы / Е. М. Горенков // *Высш. образование сегодня*. – 2009. – № 1.

6. Жуковский И. В. По пути создания педагогической команды / И. В. Жуковский // *Инновации в образовании*. – 2004. – № 2.

7. Лекерова Г. Ж. Формирование немонитарной мотивации у педагогов образовательных учреждений как средство эффективной педагогической деятельности в современных условиях / Г. Ж. Лекерова // *Инновации в образовании*. – 2009. – № 6.

8. Парабучев А. И. Учитель в эпоху общественных трансформаций – к автопортрету профессии / А. И. Парабучев // *Вопр. образования*. – 2005. – № 4.

9. Погребняк Л. П. Права, обязанности и ответственность участников образовательного процесса / Л. П. Погребняк. – М. : Центр пед. образования.

10. Степанов П. Проблема мотивации педагогов к воспитанию / П. Степанов // Воспитат. работа в шк. – 2009. – № 4.

11. Фролова С. Мотивационная сфера педагогов: ориентиры, потребности, способы их удовлетворения / С. Фролова // Директор шк. – 2004. – № 2.

12. Чинкина Н. Ш. Педагогический прогноз и критерии эффективности стимулирования мотивации творческого саморазвития учителя в условиях инновационной деятельности / Н. Ш. Чинкина // Magister. – 2000. – № 3.

Т. И. Бондарь

СОВРЕМЕННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ НАУКА О РОЛИ И ФУНКЦИОНАЛЬНЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ ПЕДАГОГА

Как-то римский оратор Цицерон сказал: «Имея плохих портных, не будешь иметь хорошей одежды, имея плохих пекарей, не будешь иметь хорошего хлеба, а если будем иметь плохих учителей, то у нас не будет будущего».

Невозможно собрать урожай, не посеяв зерно, не вырастив его.

Сколько зерен сеет педагог за всю свою педагогическую деятельность? Кто-нибудь пробовал подсчитать?

Современный учитель – это, прежде всего, личность. Человек, который должен быть чутким, никогда не унижать чувство собственного достоинства своих учеников, не обижать их, тактично и спокойно общаться и с детьми, и с родителями. И, самое главное, – учить детей учиться.

Дети – это цветы в саду общественной жизни, и нам, учителям, хочется, чтобы они привлекали и завораживали взгляд самого требовательного «садовника». А для этого нужен заботливый уход, любовь, умение чувствовать сердцем все, что происходит вокруг. Именно таким заботливым «садовником», по нашему мнению, должен быть педагог XXI века.

Жизнь учителя – это систематический и ежедневный вдохновенный труд, и, наверное, именно о нашем нелегком, но таком

нужном труде писал Дж. Селинджер: «Маленькие дети играют вечером на огромном поле во ржи... А я стою на самом краю... Над пропастью... И мое дело ловить детишек, чтобы они не сорвались в пропасть. Они играют и не видят, куда бегут, а тут я подбегаю и ловлю их, чтобы они не сорвались. Вот и вся моя работа. Стеречь детей над пропастью во ржи...».

Модель современного учителя можно представить в виде состава входящих в нее таких элементов:

- ценности, принципы и цели;
- профессиональные качества;
- ключевые компетенции;
- педагогические методы, способы и технологии;
- профессиональные позиции.

Основной целью современного учителя является умение помочь учащимся овладеть ключевыми компетенциями (т. е. образовательными результатами), владение которыми позволяет быть успешным в современном обществе, в своей профессиональной, личной и общественной жизни [5, с. 118].

Что касается профессиональных качеств педагога XXI века, то, на мой взгляд, это:

- быть доброжелательным и заинтересованным по отношению к учащимся;
- быть готовым принимать конструктивную критику от коллег и учащихся, осуществляя коррективы в своей деятельности;
- быть открытым для любых мнений учащихся по обсуждаемому вопросу;
- понимать других людей, имеющих иные ценности, интересы и способности;
- иметь собственную позицию и свою манеру обучения, не быть безликим;
- уметь делиться с учащимися своими мыслями и чувствами;
- спокойно реагировать на едкие замечания в свой адрес;
- демонстрировать собственную ответственность за результат, любознательность, способность к кооперации и долгу;
- демонстрировать увлеченность своим предметом;

– использовать четкий, понятный, гибкий язык с образными выражениями;

– уметь организовать обучение таким образом, чтобы оно стимулировало интерес, желание думать, дискутировать, ставить оригинальные вопросы, проявлять независимое мышление, высказывать разнообразные точки зрения, чтобы оно мотивировало учащихся к более высоким достижениям и интеллектуальному росту [5, с. 108].

Кроме того, в современной психолого-педагогической лексике как можно чаще должны употребляться слова «гуманизация», «лично ориентированное взаимодействие», «самореализация». Успешная самореализация личности в условиях современного темпа развития экономики зависит от сугубо человеческих качеств: коммуникабельности, творчества, знаний, и поэтому современный педагог должен прикладывать все усилия для того, чтобы раскрыть личностный, интеллектуальный и творческий потенциал ребенка.

Согласитесь, что «птичка в клетке не поет, а творческие способности в авторитарной среде не развиваются. Психологический комфорт, чувство безопасности, чувство уверенности, умение трудиться – вот те условия, без которых не бывает эффективных результатов в обучении детей и формировании творческого мышления[4, с. 81].

В наше время большое внимание уделяется внедрению в учебно-воспитательный процесс образовательных инновационных технологий, что требует преобразования в процессе получения знаний. Сегодня явным становится тот факт, что школа, ориентированная только на передачу знаний, умений и навыков, не развивает способностей, которые необходимы ученикам, чтобы сознательно утвердиться в обществе, быть активными субъектами на рынке труда. Сегодня приоритетной для учащихся является задача научиться эффективно добывать знания и критически мыслить.

Понятным становится тот факт, что готовность учителя к работе базируется на основе знаний современных педагогических технологий, понимания своей индивидуальной сущности.

И только инновационная направленность методической работы в школе поможет каждому учителю выработать личностную педагогическую концепцию и персонал-технологии.

Изменить образовательную парадигму на бумаге значительно проще, чем внести поправки в мировоззрение учителей, которые имеют свои собственные сложившиеся представления, образовательные ценности, профессиональные приоритеты и опыт.

Самая новейшая технология не принесет желаемых результатов до тех пор, пока не станет личным приобретением учителя.

Считается, что внедрение нового в педагогическую систему может быть инновационным при условии его прогрессивного характера, так как цель инновационной деятельности – усовершенствование учебно-воспитательного процесса, направленного на максимальное развитие и самоусовершенствование личности ученика [2, с. 83].

Важное значение в развитии личности играет семья. Современные условия выдвигают перед педагогической наукой потребность в переосмыслении привычных взаимоотношений семьи и школы. Ведь и сейчас можно услышать вопрос: зачем учителю, школе работа с родителями, разве мало хлопот с организацией учебного процесса, проведением воспитательных мероприятий, разве не дело самих родителей воспитывать своих детей? Бесспорно, семья – самый главный воспитатель молодого поколения. Еще Н. Карамзин говорил, что «без хороших родителей нет хорошего воспитания, даже если на помощь придут все школы и университеты». И только при взаимодействии семьи и школы результат будет налицо. Именно из этих позиций нужно определять задачи работы учителя с родителями.

Мы, современные педагоги, должны помнить чудесные слова М. Бубера: «Каждая личность, рожденная в этом мире, являет собой что-то особенное, чего никогда не существовало раньше, новое, оригинальное, уникальное. Каждый обязан всегда помнить, что никогда ранее на земле не жил никто, подобный ему, и поэтому каждый призван осуществить свою миссию в этом мире».

Несколько слов хотелось бы сказать об учителях кафедры начального обучения СЭПШ ХГУ «НУА»: Пальчик Р. Ф., Хвалюк И. И., Ковтун Н. И., Пономаренко В. И., Грецких В. Н., Назаренко А. А., Шилкуновой З. И., Кобзарь Е. Г, Литовченко А. В., Лымарь Г. В, Куплевацкой Л. В.

Эти педагоги, словно весеннее солнце. Когда они входят в класс – светлеют лица их учеников. Работаешь с такими коллегами, и трудное дело становится увлекательным. Ученики ждут их уроков, как любимой телепередачи. У таких учителей не единицы, а многие дети неожиданно раскрываются, как майские цветы на лугу: яркий живой ковер, и нет двух одинаковых.

Эти педагоги – мастера своего дела. И если нарисовать педагогический портрет учителей начальной школы, то главное в нем – исключительно человеческие качества: любовь к детям, доброжелательность, отзывчивость, готовность, более того – стремление к нестандартным ситуациям, выход из которых приносит им радость.

И, наверное, именно о них сказал две с половиной тысячи лет назад великий грек Пиндар:

Разрастается добрая слава,
Как дерево, мечущее зеленые ветви,
Возносясь в небесную прохладу
Меж мудрыми и праведными людьми.
Что сказано хорошо,
То звучит, не умирая,
И ложится на всеродящую землю и море
Светлых дел негаснущий луч.

Чтобы судьба учителя состоялась, нужно следовать трем заповедям, которых с научной точки зрения объяснить невозможно. Нужно просто верить в них и следовать им, писал известный педагог Ш. Амонашвили:

I заповедь – Верьте в ребенка! Верить нужно даже тогда, когда опускаются руки, когда сделал все, а ничего не выходит. Помните, что судьба ребенка зависит только от вас...

II заповедь – Верьте в себя! Я – учитель, я – воспитатель, я – профессионал. Если не я, то кто же поможет ребенку! Если верить в себя, обязательно найдете выход из любой ситуации.

III заповедь – Верьте в науку! Педагогика – великая наука, возможно, самая важная из всех наук!

Литература

1. Кирдянкина С. В. Концепция мотивация профессионального роста педагогов / С. В. Кирдянкина // Упр. соврем. шк. Завуч. – 2009. – № 6. – С. 59–69.
2. Сластенин В. А. Профессионализм учителя как явление педагогической культуры / В. А. Сластенин // Упр. соврем. шк. Завуч. – 2009. – № 6. – С. 79–84.
3. Амонашвили Ш. А. Настоящий педагог тот, кто прибыл из будущего, чтобы повести за собой в это будущее / Ш. А. Амонашвили // Первое сент. – 2011. – № 5. – С. 2.
4. Гликман И. З. Средства стимулирования педагогического труда / И. З. Гликман // Упр. соврем. шк. Завуч. – 2010. – № 3. – С. 9.
5. Иванов Д. А. Компетенции и компетентностная модель современного учителя. / Д. А Иванов // Управление современной школой. Завуч. – 2010. – № 7. – С. 108–119.

И. Ф. Бублик

НОВЫЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ РОЛИ ПЕДАГОГА В СОВРЕМЕННОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Профессия педагога – одна из древнейших. В ней аккумулирован тысячелетний опыт поколений, а педагог является связующим звеном, носителем общественно-исторического опыта. Однако современный мир стремительно изменяется, а вместе с ним и социальные роли педагога как субъекта образовательного процесса.

Традиционная педагогика формировалась в те времена, когда успешность учебно-воспитательной работы оценивалась главным образом по тому, насколько взрослым удалось передать детям накопленные знания, умения, навыки и ценности. При этом детей готовили к жизни в обществе, которое в главных

своих чертах было похоже на тот мир, в котором жили их родители. Традиционная школа воспитывала, в основном, хороших исполнителей, и главным ее принципом была установка: «Смотри, как делаю я, и делай так же».

Современные научно-технические, культурные и бытовые изменения настолько значительны и происходят так быстро, что никто уже не сомневается, что сегодняшним детям предстоит жить в мире, существенно отличающемся от того, в котором живут их родители и педагоги. Поэтому и свои воспитательные успехи взрослым нужно оценивать не столько по тому, как им удалось передать свои знания и умения, сколько по тому, сумели ли они подготовить детей самостоятельно действовать и принимать решения в условиях, которых не было и не могло быть в жизни старшего поколения [2].

На передний план современного образовательного процесса выступают такие цели, как воспитание ответственности, нравственности, предприимчивости, социальной мобильности, готовности к сотрудничеству и способности к самоорганизации. Вместо прежнего понятия «образование» возникает новое понятие «образование личности» – процесс и результат личной заинтересованности, личной ответственности и личных заслуг и неудач самого студента по становлению и развитию собственного «Я» как профессионала и нравственной личности. Иными словами, учащийся становится активным субъектом образования своей личности [5].

Вместе с тем формировать эти качества у учащихся при сугубо традиционном подходе практически нереально. Поэтому очень важно расширять диапазон профессиональных ролей учителя и преподавателя. При этом речь идет именно о расширении, а не о полном изменении ролей педагога. В традициях есть много ценного. Например, как раньше, так и сейчас преподаватель должен обладать соответствующими педагогическими способностями. Он должен преподносить учебный материал ясно и понятно, а в случае необходимости – соответствующим образом адаптировать его, вызывать интерес к предмету, пробуждать у учащихся активную самостоятель-

ную мысль, организовывать самостоятельную работу учащихся, направлять ее в нужную сторону. Хороший преподаватель обязан не только знать свой предмет в объеме учебного курса, но и свободно владеть материалом, вести хотя бы небольшую исследовательскую работу, то есть должен иметь академические способности. Педагог должен быть наблюдательным, учитывать внутренний мир своего студента, его актуальные психические состояния, чтобы найти правильный подход к учащимся, установить с ними целесообразные, с педагогической точки зрения, коммуникативные взаимоотношения. Речь способного преподавателя всегда отличается большой внутренней силой, заинтересованностью в том, что он говорит. Одновременно он успевает и внимательно следить за развертыванием своей мысли или мысли ученика, и чутко реагировать на признаки утомления, невнимательности, непонимания всей группы, замечать случаи нарушения дисциплины и, наконец, контролировать собственное поведение. Опытные учителя обладают способностью организовать учащихся, сплотить их, воодушевить на решение поставленной задачи. Они способны прогнозировать развитие личности учащихся в будущем [1].

Что же касается ролей, которые важно осваивать современному педагогу, то они связаны, в первую очередь, с изменением отношений преподаватель – учащийся. Учитель должен быть не над учеником, а рядом с ним. Они должны быть соратниками. Преобладающими в стиле общения между ними должны стать сотрудничество и взаимодействие. Еще Петр Федорович Каптерев, известный российский педагог, писал, что «величайший ученый и ученик элементарной школы стоят хотя и на противоположных концах, но одной и той же лестницы – личного развития и усовершенствования; один на вершине ее, другой – в самом низу... Но и тот и другой равно работают – своим умом, учатся, хотя и каждый по-своему; они – делатели одного поля, хотя и на различных концах его» (цит. по [там же]).

Позиция «над учеником» всегда содержит в себе элементы превосходства и принуждения. Авторитарное воспитание предусматривает подчинение воспитанника воле воспитателя.

подавляя инициативу и самостоятельность, авторитарность препятствует развитию активности учащихся, их индивидуальности, ведет к возникновению конфронтации между воспитателем и воспитанниками. Принцип авторитарной педагогики: учитель – субъект, а ученик – объект воспитания и обучения. При этом тщательно разработаны средства управления учащимся: угроза, принуждение, запрещение. Занятие жестко регламентировано. Такой стиль порождает в педагоге такие профессиональные черты, как догматизм, чувство непогрешимости, безапелляционность в суждениях [2].

Реализация принципа сотрудничества и взаимодействия педагог – студент начинается с признания педагогом индивидуальности студента и должна быть направлена на формирование у студентов самостоятельности суждений и поступков, критичности по отношению к своим и чужим действиям, инициативности в постановке задач, способностей к преобразованию сложившихся способов действий, если они входят в противоречие с новыми условиями. Основным принципом педагога в современных условиях – не давать знания в готовом виде. Ученик должен их добывать, выполнив задания, требующие интенсивной умственной работы. На каждом этапе занятия студент должен знать, чем он занимается и для чего ему это необходимо. Нередко эффективной является групповая форма работы. При этом учащиеся вырабатывают способы сотрудничества, формируют дружеские межличностные взаимоотношения. Наблюдая за работой студентов, педагог направляет учебные действия, поддерживает творческую обстановку на занятии [5].

Нельзя недооценивать индивидуальные склонности, особенности и трудности именно данного студента, а, наоборот, следует прагматично искать именно ту объективную пользу приобретения знаний, которая поможет именно этому студенту найти свою дорогу в жизни. Вспоминается такой случай из педагогической практики: одна из студенток не проявляла особого рвения к изучению иностранного языка, хотя по желанию родителей должна была стать переводчиком. Все свое время

она отдавала занятиям флористикой, а изучение иностранных языков воспринимала как тяжкое бремя. Но стоило только объяснить ей, что знание языков в реальной ситуации мастер-класса или выставки с участием зарубежных флористов сможет помочь занять свою нишу в профессиональной группе и способствовать карьере, как процесс сдвинулся с мертвой точки. В результате студентка написала и успешно защитила дипломную работу на тему «Перевод терминов по флористике».

В новых условиях обучения увеличивается значимость и объемы самостоятельной работы студента по учебным предметам, появляются новые виды самостоятельной работы, преподаватели используют новые формы ее организации.

Одной из форм организации самостоятельной работы будущих филологов-переводчиков может быть, например, участие в проекте по сбору и систематизации корпуса данных для составления учебно-методического пособия по дисциплине. При этом тот факт, что студенты видят реальную практическую полезность своей работы, является стимулом, который позволяет увлечь студента добывать новые знания, работать над проблемами, которые его интересуют. Преподаватель в этом случае – лишь консультант, к которому всегда можно обратиться за помощью, столкнувшись с трудностями в решении той или иной задачи.

Современные технологии дают студентам широкую свободу действий, а помощь со стороны преподавателя должна быть «угасающей», т. е. уменьшающейся к концу обучения. Другими словами, пока студенты пытаются справиться со сложными или новыми заданиями, помощь со стороны преподавателя осуществляется интенсивно. Чем больше узнает, осваивает и совершенствует студент новые умения, тем меньше помощи оказывает ему преподаватель, а степень ответственности за обучение перераспределяется от преподавателя к студенту.

В связи с этим в учебных заведениях идет активный поиск новых организационных структур, позволяющих предоставлять студентам необходимую поддержку в выполнении различных видов самостоятельной работы в рамках учебного модуля или

курса. Свое видение решения этой задачи, представленное на рис. 1, предлагает, например, Ярославский государственный педагогический университет им. К. Д. Ушинского [4].

Необходимо подчеркнуть, что при новой организации учебного процесса появляется острая необходимость принятия каждым преподавателем новых ролей в своей повседневной деятельности.

Все чаще преподаватель выступает не в качестве источника знаний во время лекций и оценивающего во время экзамена,

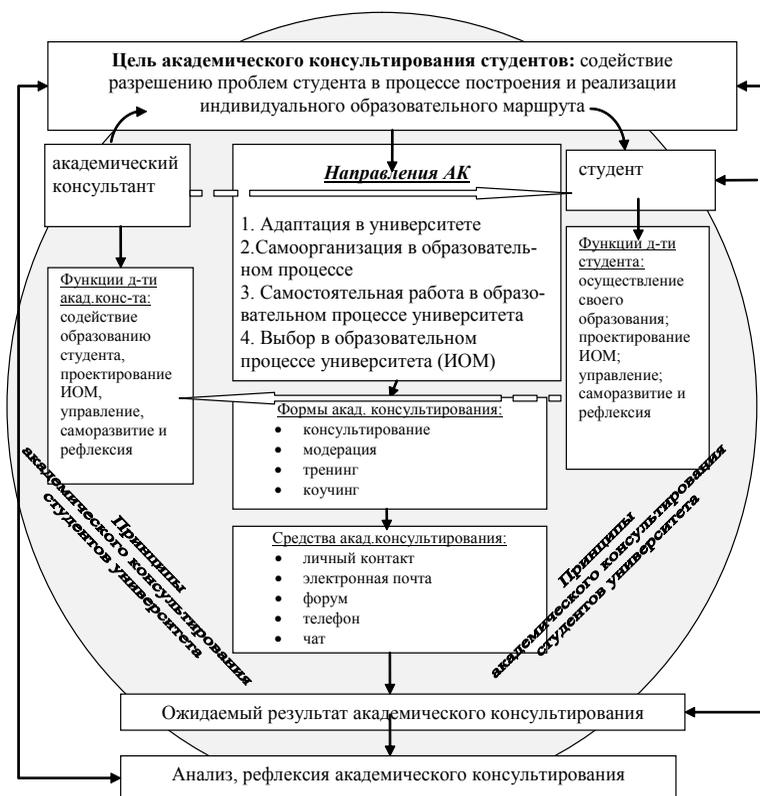


Рис. 1. Модель академического консультирования студентов

а в качестве сопровождающего: консультанта, модератора, фасилитатора, тьютора [3; 6].

Фасилитатор (от лат. *facilis* – «легкий, удобный») – это человек, обеспечивающий успешную групповую коммуникацию. Обеспечивая соблюдение ее правил, процедуры и регламента, фасилитатор позволяет участникам сконцентрироваться на целях и содержании совместной работы. Фасилитатор способствует тем самым комфортной атмосфере и плодотворности обсуждения. В контексте этимологии термина можно сказать, что фасилитатор – это тот, кто превращает процесс коммуникации в удобный и легкий для всех ее участников. С групповой точки зрения, фасилитатор – тот, кто помогает группе понять общую цель и поддерживает позитивную групповую динамику для достижения этой цели в процессе дискуссии, не защищая при этом одну из позиций или сторон.

Появлением понятия «фасилитатор» мы обязаны гуманистической психологии. В соответствии с ее подходом единственно эффективным способом образовательного взаимодействия признается такой, при котором все его участники могут вести себя естественно, принимать других людей и рассчитывать на собственное принятие, стремиться к взаимодействию и согласовывать свои позиции с другими посредством диалога.

В парадигме личностно ориентированной педагогики (в этом значении термин был введен К. Роджерсом) фасилитатором называют педагога, который помогает учащемуся в процессе развития, облегчает «трудную работу роста».

Таким образом, главной задачей преподавателя-фасилитатора является облегчение и одновременно стимулирование процесса обучения, то есть умение создавать в аудитории соответствующую интеллектуальную и эмоциональную обстановку, атмосферу психологической поддержки. Обучение строится следующим образом: преподаватель помогает сформулировать цели и задачи, стоящие перед группой учащихся или перед каждым учащимся в отдельности, а далее создает свободную и непринужденную атмосферу, которая будет стимулировать учащихся к решению проблем. При этом

преподавателю важно быть самим собой, открыто выражать свои мысли и чувства, демонстрировать полное доверие к своим студентам и уверенность в их возможностях и способностях, а также проявлять эмпатию, то есть понимание чувств и переживаний каждого ученика.

Согласно исследованиям, при фасилитирующем стиле обучения учащиеся реже пропускают занятия, имеют более позитивную самооценку, достигают большего прогресса в обучении, у них меньше проблем с дисциплиной, для них характерен более высокий уровень мышления и творческой активности [2].

Преподаватель-фасилитатор руководствуется основной ценностью – интересами развития личности студента – и не ставит себе жесткие конкретные цели. Такой стиль деятельности, естественно, предъявляет высокие требования к самим преподавателям, их личностным качествам и образованию: исследования в разных странах показали, что фасилитаторов не более десяти процентов от общего числа преподавателей и учителей [4].

Следующая роль современного преподавателя – «тьютор» в переводе с английского означает «наставник, репетитор, опекун». Тьютор в современной педагогике – это учитель-консультант и координатор. Его цель – создать образовательную среду, которая позволит ученику максимально самостоятельно получать знания и навыки, обучаясь в удобном для него режиме, в том числе в рамках занятия. При этом тьютор помогает эффективно использовать учебные материалы, Интернет, практический опыт других учащихся. Координирующая работа тьютора направлена на помощь в постановке проблемы, определении целей и задач деятельности, планировании действий по реализации, анализе результатов работы. Тьютор консультирует и поддерживает учеников в процессе их самостоятельной деятельности. При этом он создает благоприятную творческую атмосферу, где недопустима критика идей и высказываний учащихся, навязывание собственной точки зрения или исследовательской стратегии. Тьютор умеет слушать и выделять существенные моменты в любом высказывании ученика.

Координируемая тьютором учебная деятельность помогает формировать у обучаемых такие качества, как инициативность, доброжелательность, открытость, наблюдательность, творческую и интеллектуальную активность, способность к нестандартным решениям, гибкость и критичность мышления, бережное и внимательное отношение к опыту старших, оптимизм, толерантность.

Функции тьютора и фасилитатора имеют некоторое сходство, с одной только оговоркой: в фасилитации акцент смещен в сторону установления благожелательной, стимулирующей учебный процесс атмосферы, в тьюторстве же больше акцентируются организационно-координирующие моменты. Вышеназванные роли преподавателя не вызывают у учащегося чувства страха, не унижают его достоинство, а наоборот, воспитывают в нем свободу и ответственность, высокую сознательность и смелость – качества, так необходимые в нашей стремительной жизни [2].

В литературе по вопросам организации учебного процесса в новых условиях в качестве основных обязанностей преподавателя-тьютора рассматривается:

- ориентация студентов в содержании предметной области, выходящем за рамки систематического обучения или стандарта, но включенном в сферу индивидуальных интересов студента;
- контроль выполнения студентом учебных заданий;
- проверка (или частичная проверка, например, предварительная) письменных работ;
- консультирование по проблематике учебного курса;
- работа с малыми группами студентов, выполняющих определенные (например, групповые) задания;
- рекомендации по эффективному обучению с помощью информационно-коммуникативных технологий;
- систематизация, классификация информационной базы педагогического опыта предметной области и рекомендации студентам по ее использованию [4].

Функция преподавателя-модератора – помочь обучаемому «раскрепоститься», выявить скрытые возможности и нереализо-

ванные умения. Широко известно использование термина «модератор» (от лат. moderor – умеряю, сдерживаю) в значении «ведущий в кадре телепередачи, совмещающий в себе функции комментатора, диктора и интервьюера». В основе модерации лежит использование специальных приемов, методов и техник, помогающих организовать процесс свободной коммуникации, обмена мнениями, суждениями и подводящих обучающегося к принятию профессионально грамотного решения за счет реализации его внутренних возможностей.

Модерация обучения в большей мере направлена на раскрытие внутреннего потенциала обучающегося. Она не приносит нового, а лишь помогает потенциальное сделать актуальным.

Модерация так же, как и другие виды сопровождения, имеет следующие характеристики: сосредоточена на конкретной проблеме; ориентирована не на конкуренцию, а на кооперацию; исключает формальный контроль и оценку; содержит способы деятельности, указывающие путь решения проблемы для группы; создает психологически комфортные условия для субъектов образовательной деятельности.

В ходе модерации групповой работы происходит совместное развитие и обучение участников и самого модератора. Ситуация модерации не предполагает традиционных явлений классно-урочной системы: «подиума» (учительский стол и доска), «монолога» учителя, реципиентов (ученики-слушатели) и т. п.

При использовании модерации особенно недопустимы оценка и эмоциональная характеристика участников и результатов групповой работы, потому что они нарушают доверительную атмосферу процесса коммуникации. Модератор поощряет участников к сотрудничеству средствами визуальной риторики (например, заполняя и вывешивая на видное место модераторские карточки); задает интересные и мотивирующие вопросы и выстраивает обсуждение проблемы таким образом, чтобы тема групповой работы была фактически разработана.

Таким образом, принимая на себя ту или иную роль, преподаватель остается на позиции сопровождения, которое позволяет обучаться новому поведению, способствует развитию

личности, ответственности студента. Это не трансляция готовых образцов профессионального поведения, а выработка новых моделей, ориентированных на профессионально-личностные возможности студента, по сути – это взаимодействие между преподавателем-консультантом и магистрантом, это процесс, который выполняется вместе со студентом, а не вместо него.

Это изменение функции преподавателя в образовательном процессе позволяет ему по-новому подходить к организации образовательного процесса, при котором становится реальностью социальный заказ общества – выпустить в жизнь молодых людей мыслящими, инициативными, компетентными, самостоятельными, способными совершенствовать себя и окружающий мир.

Литература

1. Зимняя И. А. Педагогическая психология [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. – Режим доступа: http://pedlib.ru/Books/2/0309/2_0309-107.shtml.
2. Кашеварова А. Роли Учителя: тьютор и фасилитатор [Электронный ресурс] / А. Кашеварова. – Режим доступа: <http://psy.1september.ru/articlef.php?ID=200700115>.
3. Клещевникова Н. Программа «Учитель – главный субъект образовательного процесса» [Электронный ресурс] / Н. Клещевникова. – Режим доступа: <http://www.uchmet.ru/library/material/133783/>.
4. Новые функции преподавателей в организации самостоятельной работы магистрантов [Электронный ресурс]. – Режим доступа: yspu.org/trn_level_edu/7/ПК_rol_i.doc.
5. Пестрикова О. Н. Взаимодействие субъектов образовательного процесса как условие формирования их компетентности [Электронный ресурс] / О. Н. Пестрикова. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/511839/>.
6. Полханова И. А учитель – только консультант [Электронный ресурс] / И. Полханова. – Режим доступа: http://ug.ru/method_article/54.

А. А. Булатбаева

**ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В УСЛОВИЯХ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОГО ОБУЧЕНИЯ МАГИСТРАНТОВ**

Сегодня будущее определяется крупными научными изменениями, мобильностью применения знаний и скоростью внедрения новых технологий. В связи с этим создание условий для подготовки личности творческой, ориентированной на научный поиск, сегодня приобретает решающее значение.

Сфера развития послевузовского образования обусловлена следующими тенденциями. Во-первых, замещением труда знаниями, т. е. знания выступают как источник стоимости. Актуализируется необходимость аккумуляирования интеллектуального капитала, накопления и распространения информации и опыта, создания предпосылок для распространения и перемещения знаний [1].

Во-вторых, тенденцией опережающего развития живого знания. Знания и творческий потенциал работника становятся главным фактором эффективности экономической системы. При этом основная доля человеческой активности выражается не в процессе воздействия на материальные предметы труда, а в процессе «игры между людьми» [2].

В-третьих, развитием антропоцентрического понимания организации труда, когда происходит расширение функций работника и возникает необходимость развития универсальных умений.

В-четвертых, усилением сетевого развития образования и усилением коммуникационных потоков, в связи с чем личность выступает организатором своего образовательного пространства, реализатором индивидуальной траектории обучения.

В-пятых, социализацией труда, т. е. актуализацией необходимости развития способности преобразования реальности, выдвиганием на первый план потребности самовыражения, стремления к саморазвитию. В этих условиях востребованы специалисты с высоким интеллектуальным потенциалом, способные генерировать новые знания.

В-шестых, осмыслением сущности развития инновационного производства, актуализацией использования интеллектуальных ресурсов, достижений науки и технологий, стимулирования развития инновационной деятельности.

В этой связи государственная политика качества послевузовского образования на передний план выдвигает интеллектуально-научные, наукоемкие, образованиеемкие, управляемо-рыночные экономические системы в масштабе страны.

Магистратура является именно тем уровнем образования, который направлен на выработку у выпускника универсального подхода к конкретной профессиональной деятельности.



Рис. 1. Содержание научно-исследовательской деятельности магистранта

Важнейшей составляющей подготовки магистров является научно-исследовательская работа. На нее отводится время, равное количеству учебных часов.

Исследовательская направленность магистерской подготовки накладывает свой отпечаток на содержание образования, формы организации учебного процесса, научную деятельность магистрантов. Всесторонняя подготовка студентов-магистрантов к научно-исследовательской и научно-педагогической деятельности включает:

- освоение методов, приемов и процедур выполнения научной работы и ведения учебных занятий;
- приобретение навыков организации научного и педагогического труда;
- изучение и освоение методов и процедур работы с массивом научной информации;
- овладение компьютерными и другими техническими средствами, применяемыми в научно-исследовательской деятельности;
- накопление опыта планирования и организации НИР при прохождении научно-исследовательской практики;
- накопление опыта планирования и ведения преподавательской работы при прохождении научно-педагогической практики.

Большое внимание в ходе подготовки магистров отводится овладению методикой научных исследований, подготовки научных докладов, статей, рефератов, магистерской диссертации. В приобретении магистрантами навыков научных исследований важную роль играют ежегодные научные конференции, посвященные актуальным проблемам образования. Большое значение придается совершенствованию научного руководства подготовкой магистров.

Таким образом, именно в системе магистерской подготовки организация исследовательской деятельности рассматривается как мощная инновационная образовательная технология. Она служит средством комплексного решения задач развития научного мышления, трансляции предметного содержания,

формирования исследовательских компетенций, воспитания личностных характеристик исследователя-ученого и развития интеллектуального потенциала общества.

В основу современного воспитания обучаемых магистрантов должны быть положены процессы развития их «Я-концепции», ценностно-смыслового пространства саморазвития, самовоспитания. Во главе угла учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности обучаемых обоснованно стоят такие гуманистические ценности, как личность в науке, истина, свобода, творчество, культуротворческий диалог, которые, только став их личностным достоянием, обеспечивают способность к сознательному самовоспитанию качеств современного специалиста-интеллектуала и интеллигента.

Значительное внимание, уделяемое исследовательской работе в системе магистерской подготовки, в большой степени обусловлено ее спецификой, ее ориентированностью на развитие познавательной активности, на самостоятельное приобретение знаний. Научно-исследовательская деятельность как часть исследовательской деятельности позволяет решить следующие задачи: развивает научное мышление, транслирует предметное содержание, формирует исследовательские компетенции и воспитывает личность. Содержание же исследовательской деятельности – это изучение универсальных способов получения знаний и развитие универсальных умений – логических, информационных, коммуникативных, организационных.

По данным зарубежных исследователей, эффективность исследовательского обучения возможна, если:

- мы признаем, что сами обучаемые приносят ценный опыт к изучению;
- студенты смогут брать ответственность за собственное обучение;
- студенты имеют некоторую свободу выбора и они активны;
- используются разнообразные методы оценки и поощряются методы самооценки;
- умерена рабочая нагрузка;

- физический и социальный контексты изучения соответствуют активным подходам к обучению;
- студенты чувствуют, что усилие приводит к успеху и к признанию этого успеха;
- студенты могут развивать свои собственные навыки на основе того, что они получают от обучения [3].

Такая модель исследовательского обучения позволяет обучаемым овладеть навыками совместной работы, вырабатывает терпимость и толерантность, развивает внимание и систематизирует знания в предметной области, позволяет выработать индивидуальную стратегию обучения и многое другое.

В целом, содержание данной модели отражено в таблице 1.

Таблица 1

Характеристика зарубежной практики организации исследовательского обучения

Методы обучения в высшем образовании	Действия преподавателя или модель передачи	Действия обучаемого или модели освоения
Поощрение участия, диалога и взаимодействия со студентами как методов обучения	Преподаватель должен функционировать как помощник изучения, критически, стимулируя и оспаривая, но в пределах узнающего контекста, который подчеркивает поддержку и взаимное уважение (отношение)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Поверхностная модель. Студенты выбирают более пассивную роль и заинтересованы: <ul style="list-style-type: none"> – в усвоении содержания; – в обнаружении правильных ответов. 2. Глубокая модель. Студенты принимают активную роль и заинтересованы: <ul style="list-style-type: none"> – в восприятии сущности, взаимосвязей и выстраивании целостной картины; – установлении причинных связей, логики аргумента и пунктов, которые неясны

В данной модели не отрицаются лекционные формы обучения, однако указываются наиболее крупные недостатки лекционной формы, такие как:

- идея, что содержание лекция охвачено полностью, ложна – оно может быть полностью охвачено и осмыслено только лектором, но не студентами (ведь наиболее реальное изучение происходит вне аудитории);
- зависимость и пассивность студентов во время лекции;
- необходимость больших физиологических и психологических усилий для внимательного слушания и осмысления информации.

Эффективность исследовательского обучения связана в большей степени с проектированием лично ориентированного образовательного пространства. В таком образовательном пространстве создаются учебные ситуации, в процессе которых не только излагаются знания, но и раскрываются, формируются и реализуются личностные особенности обучаемых магистрантов. В такой среде господствует эмоционально положительный настрой на работу, занятия привлекательны и результативны. Преподаватель не просто создает благожелательную творческую атмосферу, но и постоянно обращается к субъектному опыту магистрантов, т. е. к опыту их собственной жизнедеятельности. И, наконец, самое важное: он признает самобытность и уникальность каждого обучаемого.

При этом **особенности лично ориентированного** учебного занятия заключаются в следующем:

1. Конструирование дидактического материала разного типа, вида и формы, определение цели, места и времени его использования на занятии.

2. Продумывание педагогом возможностей для самостоятельного проявления обучаемых. Предоставление им возможности задавать вопросы, высказывать оригинальные идеи и гипотезы.

3. Организация обмена мыслями, мнениями, оценками. Стимулирование обучающихся к дополнению и анализу ответов товарищей.

4. Использование субъектного опыта и опора на интуицию каждого студента. Применение трудных ситуаций, возникающих по ходу занятия, как области приложения знаний.

5. Стремление к созданию ситуации успеха для каждого обучаемого.

6. Побуждение обучающихся к поиску альтернативной информации при подготовке к семинару, практикуму и др.

7. Продуманное чередование видов работ, типов заданий, что уменьшает утомляемость обучающихся.

8. Проведение наблюдений за обучаемыми.

В системе лично-ориентированного обучения педагог и обучаемый выступают как *равноправные партнеры*, носители разного, но необходимого опыта. Профессиональная позиция педагога состоит в том, чтобы уважительно относиться к любому высказыванию обучаемого по содержанию обсуждаемой темы.

Педагог должен продумать не только то, какой материал сообщать, но и предугадать, что из этого материала имеется в субъектном опыте обучающихся, как результат их предшествующего обучения и собственной жизнедеятельности. При этом обсуждать «версии» не в жестко оценочной ситуации (правильно – неправильно), а в равноправном диалоге, обобщать эти «версии», выделять и поддерживать соответствующие теме занятия, задачам и целям обучения.

В таких условиях обучаемые стремятся быть услышанными, активно высказываются по обсуждаемой теме, предлагают, не боясь ошибиться, свои варианты. Обсуждая их, педагог формирует коллективное знание, а не просто добывается от аудитории воспроизведения готовых образцов, подготовленных им для усвоения.

Подбирая дидактический материал, преподаватель обязан учитывать не только его объективную сложность, но и индивидуальные предпочтения каждого обучаемого. Набор такого материала следует гибко использовать в процессе занятия, без этого он не станет лично-ориентированным в подлинном смысле этого слова. При подготовке к занятию надо заранее

спроектировать все возможные типы общения, подчиненные учебным целям, все формы сотрудничества между обучающимися.

Межличностное взаимодействие в процессе занятия обеспечивается:

- использованием различных форм общения;
- учетом личностных особенностей, требований к межгрупповому взаимодействию (распределение по группам, парам и т. п.);
- предвосхищением возможных изменений в организации коллективной работы группы, коррекцией их по ходу занятия.

Результативность занятия определяется обобщением полученных знаний и умений, оценкой их усвоения; анализом результатов групповой и индивидуальной работы; особым вниманием к процессу выполнения заданий, а не только к конечному результату; обсуждением в конце занятия не столько того, что «мы узнали», сколько того, что понравилось (не понравилось) и почему.

Можно выделить следующие приемы организации исследовательского обучения при подготовке магистров: инициирование активности магистрантов; оснащение способами продуктивной деятельности, работа с разнообразием информационных текстов; стимулирование индивидуального выбора и мотивация творчества; обеспечение развития критичности мышления, обмена ценностными суждениями; активизация сотрудничества в групповой работе; тренинг моделей, стратегий поведения и коммуникативных умений; помощь в самоуправлении самостоятельной деятельностью, получении «Я-сообщений», принятии решений.

Исходя из вышеобозначенного, мы предлагаем следующую схему изучения темы в рамках учебного занятия или их цикла:

- проблемная актуализация темы, в рамках которой формируется эмоциональное отношение к теме и необходимость ее изучения (познавательная мотивация), исследование проблемы, подводящей к необходимости изучения учебного вопроса;

- результат исследовательского процесса;
- коррекция преподавателем процесса исследования в зависимости от степени готовности обучаемых;
- проблематизация отдельных понятий, построение иерархии понятий (древо понятий), связей;
- серия исследовательских заданий; обсуждение заданий группами магистрантов (выделение признаков, существенных признаков, функций, главного признака как источника развития), поиск решения; теоретическое определение понятий;
- анализ учебного материала с применением новых понятий (использование текстов-источников, карт);
- творческие задания на понимание процессов внутреннего развития педагогического явления или феномена, их прогнозирование, интерпретация; контроль – на умение оперировать понятиями, творческие виды контроля (возможны специфические практикумы, где происходит объединение разнообразных умений – теоретические знания, психологические, педагогические, например, разработка темы, части темы и т. д.);
- в процессе изучения постоянная деятельность магистрантов по оценке собственного результата.

Следует подчеркнуть, что в исследовательской модели обучения преподаватель занимает новую, не привычную для него пока *профессиональную позицию* — одновременно педагога и психолога, умеющего осуществлять комплексное наблюдение за каждым обучаемым в процессе его индивидуального развития, личностного становления.

Результаты исследования и практический преподавательский опыт показывают, что одним из направлений совершенствования образовательного процесса в магистратуре является изменение основных подходов и принципов организации аудиторных занятий, которые должны обеспечивать освоение норм исследовательской деятельности, повышать культуру научного мышления и «запускать» механизмы самообразования и саморазвития. От стратегии информирования и просвещения сегодня необходимо переходить к активным и интерактивным методам, рефлексивно-деятельностным формам организации образо-

вательного процесса, способствующим выстраиванию общего смыслового поля. Такие формы организации коллективной мыследеятельности, как дискуссии, дебаты, проблемно-деятельностные и организационно-мыслительные игры, публичная экспертиза наработанных материалов, круглые столы и встречи с ведущими учеными республики, обеспечивают освоение способов системного мышления, техник мыследеятельности, методов исследовательской, коммуникативной и аксиологической деятельности. В ситуации столкновения и согласования различных точек зрения, обсуждения разных научных течений происходит как принятие профессиональных идеалов научного сообщества, так и «кристаллизация» собственного научного стиля, который реализуется в индивидуальной творческой исследовательской работе.

Таким образом, содержание и формы образовательного процесса в магистратуре должны стать той развивающей образовательной средой, в которой происходит становление ученых-исследователей, осознающих свою миссию, обладающих исследовательской позицией, способных к инновационной деятельности в различных областях социальной практики.

Литература

1. Мильнер Б. Управление знаниями – вызов в XXI веке / Б. Мильнер // *Вопр. экономики.* – 1999. – № 9. – С. 109.
2. Денискина Е. В. Эволюция факторов производства в экономических системах / Е. В. Денискина, И. Н. Сычева // *Глобализационные и региональные аспекты экономики : сб. докл. междунар. научно-практ. конф.* / под ред. А. А. Стриженко. – Барнаул, 2001. – С. 155.
3. *The Bridge Project: Inventory of Mobility Opportunities In and About Germany For Canadian Post-Secondary Students Final Report April 15, 2005.*

О. Л. Войно-Данчишина

ПРОБЛЕМЫ ПРАВОВОГО РЕГУЛИРОВАНИЯ ТРУДА ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ

Признавая образование приоритетной сферой развития общества, государство отводит важную роль деятельности высших учебных заведений, так как одной из ее важнейших социально-экономических функций является подготовка квалифицированных кадров для всех отраслей народного хозяйства. Подготовка специалистов высокого уровня в значительной степени зависит от профессионализма кадрового потенциала вузов. В данной статье будет рассмотрен правовой статус научно-педагогических работников, его особенности.

Вопросам правового положения научно-педагогических работников уделяется достаточно внимания в современной литературе. Однако рассматриваются отдельные аспекты статуса преподавателей вуза (прием на работу, аттестация, режим работы и пр.) [1; 2; 14]. Комплексный анализ их положения не предпринимается, не затрагиваются проблемы неурегулированности законом определенных аспектов деятельности научно-педагогических работников.

В успешном развитии системы образования заинтересованы и государство, и общество, и каждый участник образовательного процесса. В качестве субъектов образовательного права выступают обучающиеся, родители, педагогические работники и образовательное учреждение (ст. 50 Закона Украины «Об образовании») [11]. В образовательном процессе главной фигурой является преподаватель. От эффективности его труда зависит успех высшей школы.

Правовой статус научно-педагогических работников и других сотрудников вуза заслуживает самого пристального внимания. К указанной категории работников вуза относятся лица, осуществляющие деятельность, прямо или опосредованно связанную с процессом обучения и воспитания. Эффективность труда преподавателя напрямую зависит от полноты установленных государственных гарантий его трудовых прав, создания

благоприятных условий труда, уровня оплаты труда, степени защиты прав и интересов. А это означает, что осуществление преподавателем вуза своего предназначения в рамках предъявляемых к нему требований невозможно без соответствующей правовой базы, регулирующей его труд.

Закон Украины «О научной и научно-технической деятельности», определяет научно-педагогического работника как ученого, профессионально занимающегося по основному месту работы педагогической и научной или научно-технической деятельностью в высших учебных заведениях и заведениях последиplomного образования III–IV уровней аккредитации (статья 1) [8]. А статья 54 Закона Украины «Об образовании» закрепляет положение о том, что преподавательской деятельностью могут заниматься лица, обладающие кроме профессиональных высокими моральными качествами и физическим состоянием, позволяющим выполнять служебные обязанности [11]. Высшие учебные заведения могут устанавливать дополнительные требования к претендентам на должности научно-педагогических работников.

Правовой статус научно-педагогических работников носит комплексный характер, поскольку они одновременно являются субъектами образовательных, трудовых и гражданских правоотношений [4]. Однако трудовой статус является основным, поскольку, только заключив трудовой договор (контракт) с высшим учебным заведением, работник может быть допущен к преподаванию. В данном случае деятельность научно-педагогических работников регламентируется нормами Кодекса законов о труде Украины и другими нормативными актами, которые в совокупности составляют трудовое законодательство. При этом педагогическому работнику, как специалисту в определенной отрасли знаний, не запрещено заниматься индивидуальной трудовой (педагогической) деятельностью и заключать гражданско-правовой договор (трудовое соглашение, договор подряда) с образовательным учреждением.

Прием на работу научно-педагогических работников осуществляется на основе трудового договора. Согласно Закону

Украины «Об образовании», с научно-педагогическими работниками может быть заключен контракт как особая форма трудового договора, заключаемый на определенный срок. Согласно п. 3 статьи 48 Закона Украины «О высшем образовании», на должности научно-педагогических работников избираются по конкурсу, как правило, лица, имеющие научные степени или ученые звания, а также выпускники магистратуры, аспиранты и докторанты. При этом Уставом вуза могут быть установлены дополнительные требования к лицам, принимаемым на должности научно-педагогических работников [6].

Основанием возникновения трудовых правоотношений в данном случае является сложный юридический состав: избрание по конкурсу на замещение должности научно-педагогического работника вуза и заключение трудового договора [14]. Проведение конкурса регламентируется Положением об избрании и принятии на работу научно-педагогических работников [13]. При этом следует отметить, что в 2006 году разработано новое Положение, которое вступит в силу только после принятия Верховной Радой проекта новой редакции Закона Украины «О высшем образовании» [12].

Конкурс для перечисленных научно-педагогических работников проводится при наличии вакантной должности. Не объявляется конкурс на должности:

- занятые беременными женщинами и женщинами, находящимися в отпуске по беременности и родам, женщинами, имеющими детей до трех лет, одинокими матерями при наличии ребенка до 14 лет или ребенка-инвалида;
- временно освобожденные в связи с переводом работников, их занимавших, в докторантуру;
- по совместительству [12].

Вне конкурса замещаются должности ассистентов и преподавателей в год окончания аспирантуры. Однако после трехлетнего пребывания выпускников аспирантуры на указанных должностях трудовые отношения с ними могут быть продолжены на условиях контракта (трудоого договора).

В исключительных случаях руководитель вуза до проведения

конкурса может назначить научно-педагогических работников на должности на условиях срочного трудового договора, но только до окончания текущего учебного года с последующим их участием в конкурсе [12].

Решение о проведении конкурса принимает руководитель высшего учебного заведения, о чем издает соответствующий приказ или распоряжение. Объявление о проведении конкурса должно быть оглашено путем опубликования в отраслевой и местной печати. Кандидатуры на вакантные должности обсуждаются на заседаниях соответствующих кафедр в их присутствии. Им может быть предложено прочитать пробные лекции или провести практические занятия. Выводы кафедры рассматриваются Ученым советом вуза, который и принимает окончательное решение путем тайного голосования. При этом решение считается легитимным, если присутствовало не менее 2/3 состава Совета и за кандидата проголосовало больше 50% присутствующих. Решение Ученого совета является основанием для заключения с претендентом трудового договора (контракта) и издания ректором приказа о принятии на работу.

Согласно ст. 48 Закона Украины «О высшем образовании» должности научно-педагогических работников могут занимать лица с полным высшим образованием, которые прошли специальную педагогическую подготовку. Эти лица должны, как правило, иметь научные степени или ученые звания или быть выпускниками магистратуры, аспирантуры и докторантуры. Положение о порядке замещения должностей научно-педагогических работников высших учебных заведений Украины конкретизирует эту норму. На должности преподавателя и ассистента принимаются лица, имеющие научные степени кандидата наук (в исключительных случаях допускается отсутствие степени), магистра, имеющие опыт преподавательской и научно-исследовательской работы. Для принятия на должность доцента необходимо наличие ученого звания доцента и стаж научно-педагогической работы не меньше 5 лет. На должности профессора могут претендовать доктора или кандидаты (как исключение) наук со стажем научно-педагогической

работы не меньше 10 лет, а также имеющие изданные учебники, учебно-методические пособия и читающие лекции на высоком научно-теоретическом уровне [12].

Основными должностями научно-педагогических работников вузов III–IV уровней аккредитации являются: ассистент; преподаватель; старший преподаватель; директор библиотеки; научный работник библиотеки; доцент; профессор; заведующий кафедрой; декан; проректор; ректор.

В соответствии со ст. 50 Закона Украины «О высшем образовании» научно-педагогические работники имеют право на:

- защиту профессиональной чести и достоинства;
- свободный выбор методов и средств обучения в рамках утвержденных учебных планов;
- проведение научной работы в вузах всех уровней аккредитации;
- индивидуальную педагогическую деятельность;
- участие в общественном самоуправлении;
- участие в объединениях граждан;
- обеспечение жильем;
- получение льготных кредитов для индивидуального и кооперативного жилищного строительства;
- получение служебного жилья;
- получение государственных стипендий.

Причем научно-педагогические работники имеют и другие права, предусмотренные законами и уставом вуза. Так, в соответствии с п.1 статьи 55 Закона Украины «Об образовании» указанный перечень прав должен быть дополнен правом на повышение квалификации, переподготовку, свободный выбор содержания, программ, форм обучения, учебных заведений, которые осуществляют повышение квалификации и переподготовку. В то же время нормы о повышении квалификации содержатся и в статье 52 Закона Украины «О высшем образовании», которая, в частности, требует от вуза обеспечить повышение квалификации и стажировку научно-педагогических работников не реже одного раза в пять лет с сохранением средней заработной платы.

В статье 51 Закона «О высшем образовании» закреплены обязанности научно-педагогических работников, а именно:

- постоянно повышать профессиональный уровень, педагогическое мастерство, научную квалификацию;
- обеспечивать высокий научно-теоретический и методический уровень преподавания дисциплин в полном объеме образовательной программы соответствующей специальности;
- соблюдать нормы педагогической этики, морали, уважать достоинство лиц, которые обучаются в высших учебных заведениях, прививать им любовь к Отечеству, воспитывать их в духе уважения к Конституции Украины;
- соблюдать законы, устав и правила внутреннего распорядка высшего учебного заведения.

За нарушение научно-педагогическим работником своих должностных обязанностей, правил внутреннего трудового распорядка он может привлекаться к дисциплинарной ответственности на основаниях, предусмотренных трудовым законодательством Украины.

При этом, учитывая специфику образовательных отношений, в науке трудового права существует мнение о целесообразности определения на законодательном уровне понятия дисциплинарного проступка применительно к педагогическим и научно-педагогическим работникам, а также определения порядка рассмотрения обстоятельств его совершения дисциплинарной комиссией вуза [3]. В указанную комиссию предлагается вводить наиболее принципиальных работников, пользующихся уважением трудового коллектива, не заинтересованных в исходе расследуемого проступка, способных установить и правильно оценить обстоятельства проступка. Следовало бы также предусмотреть права лица, привлекаемого к дисциплинарной ответственности (например, право знакомиться с ходом расследования, отказаться от дачи пояснений, требовать неразглашения результатов работы дисциплинарной комиссии и др.). Такая комиссия могла бы образовываться решением Ученого совета вуза.

С другой стороны, действующее законодательство о труде

не предусматривает процедуры создания и функционирования указанной выше дисциплинарной комиссии. Ректор, самостоятельно решая вопрос о привлечении преподавателя к дисциплинарной ответственности, не обязан согласовывать этот вопрос даже с выборным органом первичной профсоюзной организации. Создание комиссии означало бы, что ректор свои обязанности перекладывает на других лиц. При этом преподаватели, в том числе и ректор, не являются государственными служащими, они не принимают присягу, а создание подобной комиссии предусмотрено лишь для расследования служебного проступка государственными служащими при отстранении их от работы.

Согласно ст. 49 Закона Украины «О высшем образовании» рабочее время научно-педагогических работников определяется Кодексом законов о труде Украины. Время исполнения учебных, методических, научных, организационных и других трудовых обязанностей в текущем учебном году не должно превышать годовое рабочее время. Максимальная учебная нагрузка научно-педагогических работников не может превышать 900 часов в учебном году. При этом виды учебных занятий, которые входят в учебную нагрузку научно-педагогического работника в соответствии с его должностью, устанавливаются вузом в индивидуальном плане работника.

Также в упомянутой статье отмечается, что привлечение научно-педагогического работника к работе, не обусловленной трудовым договором, может осуществляться лишь с его согласия или в случаях, предусмотренных законом. Отвлечение научно-педагогических работников от исполнения профессиональных обязанностей не допускается, за исключением случаев, предусмотренных законом.

Здесь необходимо отметить, что в упоминавшемся проекте новой редакции Закона Украины «О высшем образовании», представленном МОНМСУ, закреплена сокращенная продолжительность рабочего времени научно-педагогических работников, которая составляет 36 часов в неделю, что соответствует продолжительности, закреплённой в действующей норме КЗоТ Украины (п.2 ст. 51), а также Постановлению «О введении

штатных должностей и должностных окладов для профессорско-преподавательского состава в вузах», в котором установлено, что «для учебной и научно-исследовательской работы профессоров, доцентов, ассистентов и преподавателей, которые состоят в штате высшего учебного заведения, установлен в среднем шестичасовой рабочий день», что составляет те же 36 часов в неделю [7].

Что касается оценки соответствия преподавателей вузов занимаемой должности, следует отметить, что Законом «О высшем образовании» она предусмотрена только для педагогических кадров вузов I–II уровней аккредитации. Причем последние проходят ее не реже одного раза в пять лет (п. 4, ст. 48) и не раньше, чем через один год пребывания работника в должности [6]. Положительное решение аттестационной комиссии может быть основанием для повышения в должности, а отрицательное – основанием для освобождения педагогического работника от должности в порядке, установленном законодательством. Порядок аттестации педагогических работников установлен Положением «Об аттестации научных работников», утвержденным Постановлением Кабинета Министров Украины № 1475 от 13 августа 1999 г.

В то же время может возникнуть необходимость в проведении контроля качества выполнения своих функциональных обязанностей научно-педагогическими работниками вузов II–III уровней аккредитации. В этом случае представляется возможным, до тех пор, пока данное требование отсутствует в действующем образовательном законодательстве, проводить аттестацию указанной категории работников на основании приказа ректора вуза, используя по аналогии указанное выше Положение «Об аттестации научных работников».

Например, для оценки труда научно-педагогического работника, согласно п. 2 указанного Положения можно использовать следующие параметры: уровень профессиональной подготовки; результативность его работы; эффективность труда с учетом конкретных требований к данной категории работников; перспективы использования способностей научно-

педагогического работника; способы стимулирования повышения его профессионального уровня, потребности в повышении квалификации и профессиональной подготовке и т. д.

Очевидно, что такая периодическая комплексная оценка труда указанной категории преподавательских кадров будет только способствовать повышению качества проведения учебно-воспитательного процесса.

Кроме того, поскольку главными критериями при подобной комплексной оценке работника выступают его квалификация, отношение к работе и ее результативность, представляется, что итоги подобной аттестации (при ее отрицательных результатах) могут стать аргументированным основанием для расторжения с ним трудового договора по основаниям, предусмотренным п. 2 статьи 40 КЗоТ Украины – в случае обнаружившегося несоответствия занимаемой должности или выполняемой работе вследствие недостаточной квалификации, препятствующей продолжению данной работы. Остальные характеристики работника, оценивающиеся во время аттестации, для данного основания не имеют значения и не берутся во внимание.

В контексте размышлений о необходимости принятия нормативного акта, закрепляющего обязательность проведения аттестации научно-педагогических работников, автор позволяет себе сделать предположение, что подобная процедура, подтвержденная результатами аттестации, сможет создать дополнительные гарантии как для работника, так и для работодателя – вуза. Это очевидно, поскольку при расторжении трудового договора на основании отрицательных результатов аттестации работник может быть уволен не просто по решению собственника, а только после коллегиального решения аттестационной комиссии.

С другой стороны, в случае вынесения аттестационной комиссией решения относительно несоответствия научно-педагогического работника занимаемой должности, руководитель может предложить ему перевод на должность, соответствующую его квалификации. В случае же несогласия работника с таким переводом, с ним может быть расторгнут трудовой

договор по п. 2 ст. 40 Кодекса законов о труде Украины. Решение руководителя вуза относительно расторжения трудового договора по результатам аттестации может быть обжаловано в суде в соответствии с порядком рассмотрения индивидуальных трудовых споров.

Увольнение научно-педагогических работников производится на общих основаниях в соответствии с КЗоТ Украины (ст. 40, 41). Однако в Кодексе содержится дополнительное специальное основание расторжения трудового договора с работниками, которые «выполняют воспитательные функции» при совершении ими аморального проступка. К категории таких работников относятся научно-педагогические работники вузов (п. 3 ст. 41 КЗоТ Украины).

Аморальным проступком считаются виновные действия или бездействие, которые нарушают моральные нормы, присущие данному коллективу, противоречат содержанию трудовых обязанностей работника и тем самым дискредитируют воспитательные полномочия определенного круга людей. Увольнение научно-педагогических работников допускается за совершение аморального проступка как при выполнении трудовых обязанностей, так и, например, в общественных местах, в быту [9]. Работник может быть уволен по данному основанию только в случае подтверждения его аморального поведения конкретными фактами, а не вследствие общей оценки его поведения.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что совершенствование образовательного законодательства позволит перейти от норм, определяющих объем прав и обязанностей субъектов образовательной деятельности, но зачастую имеющих декларативный характер, к закреплению реального механизма их реализации и гарантированности.

Литература

1. Войно-Данчишина О. Л. Аттестация в вузе: правовая регламентация / О. Л. Войно-Данчишина // Право і безпека. – № 1 (33). – 2010. – С. 132–134.

2. Гресь Н. Учет использования рабочего времени профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений / Н. Гресь // Бухучет и аудит. – № 11. – 2006. – С. 47–57.
3. Дисциплинарная и материальная ответственность в системе образования (Концепция Кодекса РФ об образовании) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://lawlibrary.ru/article1127341.html>
4. Закон України «Про вищу освіту» / Наук.-практ. коментар під ред. міністра освіти і науки України Кременя В. Г. – К., 2002. – 322 с.
5. Кодекс законов о труде Украины. – Х. : Одиссей, 2007. – 159 с.
6. О высшем образовании : Закон Украины от 17 января 2002 г. № 2984-III [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.education.gov.ua>
7. О введении штатных должностей и должностных окладов для профессорско-преподавательского состава в вузах : Постановление Совета народных комиссаров СССР от 22.08.40 г. № 1506.
8. О научной и научно-педагогической деятельности : Закон Украины от 13 дек. 1999 г. № 1977.
9. О практике рассмотрения трудовых споров : Постановление Пленума Верховного Суда от 6 нояб. 1992 г. № 9.
10. Об аттестации научных работников : Положение утв. Постановлением Каб. Министров Украины от 13 авг. 1999 г. № 1475.
11. Об образовании : Закон Украины от 23 мая 1991 г. № 1060-XII [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.education.gov.ua>
12. Положение о порядке замещения должностей научно-педагогических работников высших учебных заведений Украины от 23 мая 2006 г. № 1/9-356.
13. Положение об избрании и принятии на работу научно-педагогических работников от 24 дек. 2002 г. № 744.
14. Степанова Т. Экзамен для преподавателя. Правовое регулирование трудовых отношений при приеме на работу преподавателей высших учебных заведений [Электронный ресурс] / Т. Степанова. – Режим доступа: <http://www.pravo.ua/article.php?id=10000832>
15. Сырых В. М. Введение в теорию образовательного права / В. М. Сырых. – М., 2002. – 340 с.
16. Ягофаров Д. А. Правовое регулирование системы образования : учеб. пособие [Электронный ресурс] / Д. А. Ягофаров. – Режим доступа: <http://www.lexed.ru/pravo/theory/yagofarov2005>.

А. А. Гайков

**ПРОФЕССИОНАЛИЗМ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ – ВАЖНЫЙ
ФАКТОР СУБЪЕКТ-СУБЪЕКТНЫХ ОТНОШЕНИЙ
В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ**

Подготовка современного человека к жизни в новом обществе требует от системы образования коренного изменения содержания учебно-воспитательного процесса. Реализовать эти изменения под силу новому педагогу, подготовка которого является стратегической задачей модернизации нашего общества в целом. Современный педагог – это личность, которая соответствует вызовам времени и может реализовать все те задачи, которые формирует эпоха. В то же время при формировании современного преподавателя, по мнению автора, недопустимо отказываться от традиционных, базовых характеристик, которые должны быть присущи настоящему педагогу. Любить окружающих, и в первую очередь детей, быть патриотом своей страны, морально и социально высокой личностью, носителем гуманистических ценностей, авторитетом в своей предметной области – все эти ценности были и остаются чертами человека, которого во все времена называли гордым словом «Учитель».

Вместе с тем в современных условиях в педагогических коллективах приоритетным направлением деятельности должна стать системная работа по формированию конкурентоспособного педагога, адаптированного к рыночным и демократическим изменениям, способного жить и созидать в информационном обществе, глобализированном мире, выстраивать соответствующие времени формы и методы работы со студентами, внедрять «педагогику партнерства».

Своеобразным эталонным набором требований к уровню профессиональной подготовки преподавателя высшей школы может служить квалификационная характеристика, разработанная Британским исследовательским консультативным центром карьеры, где обозначены функции, которые должен выполнять

современный преподаватель, выстраивая субъект-субъектные отношения. «Преподаватель университета должен:

- проводить контакты со студентами, аспирантами, коллегами;
- сочетать умение работать как с большой аудиторией (на лекциях, например), так и с малой (на семинарских, тьюторских занятиях, дискуссиях и др.);
- консультировать и давать студентам советы по вопросам учебной работы, будущей карьеры, личных проблем;
- уметь объективно оценивать результаты студенческой работы, вести текущий учет их знаний, помогать добиваться успехов в учебе и исследовательской работе;
- уметь налаживать контакты и общаться со студентами как коллективно (со всеми вместе), так и индивидуально (лично с каждым);
- быть заинтересованным и содействовать благополучию (в материальном и духовном плане) студента;
- быть коммуникабельным, обладать коммуникативными навыками, отличаться толерантностью, проявлять уважение к студенту;
- обладать высоким уровнем практической компетенции, уметь его демонстрировать во время работы в малых и больших студенческих группах» [4].

Эти требования к преподавателю обусловлены пониманием четкой корреляции между уровнем его профессиональной компетенции и качеством организуемого им образовательного процесса.

В последнее время в научной литературе предпринимаются активные шаги по формированию требований к современному преподавателю вуза, при этом обращается внимание на то, что преподаватель XXI века должен помогать студентам выбирать индивидуальную образовательную траекторию, уметь вовлекать и включать в учебный процесс новые знания, практический опыт, реализовывать индивидуальный подход, поощрять неформальную обстановку на занятиях, коллективную работу студентов и т. д. [2].

Попытаемся выделить профессиональные (педагогические) требования к преподавателю, которые в наибольшей степени способствуют укреплению субъект-субъектных отношений «педагог – студент».

Во-первых, преподаватель, прежде всего, должен *быть творческой личностью, генератором идей*. Лишь творческая личность может воспитать творца. Творчество преподавателя проявляется, прежде всего, в нестандартных подходах к решению проблем, разработке новых методов, форм, приемов, средств, в эффективном внедрении накопленного опыта в новых условиях, в самосовершенствовании, в умении видеть много вариантов решения одной и той же проблемы, трансформировать теоретические положения, методические рекомендации в конкретные педагогические действия, направленные на укрепление связей с обучаемыми.

Наиболее значимым качеством творческой личности, на наш взгляд, выступает *педагогический такт*. Поведение тактичного педагога основывается на уважении и доверии к ученикам, терпении, отсутствии лицемерия в словах и поступках. Поведение преподавателя высшей школы, который игнорирует педагогический такт (нетерпимость, излишняя раздражительность, чрезмерная ирония, сарказм, попытка унижить достоинство), наносит вред *отношениям* преподавателя и студентов, снижает уровень учебно-воспитательной работы в целом.

Творческий преподаватель должен быть наделен таким обязательным качеством, как *педагогическая справедливость*. Она выступает в роли своеобразной меры объективности преподавателя, уровня его воспитанности (доброты, принципиальности, чуткости). Справедливый преподаватель – это высшая похвала любому уважающему себя педагогу, это черта, которая притягивает к нему студентов.

Для субъект-субъектных отношений важным является *авторитет педагога*, завоеванный, прежде всего, запасом знаний и способностей, которые он проявляет в ходе преподавания своей дисциплины. Творческая деятельность

преподавателя состоит в заинтересованном отношении к своему ежедневному труду, стремлении внести что-то новое, не шаблонное, оригинальное в личную практику обучения и воспитания студентов, достичь значимых результатов в развитии творческих качеств личности студента. Опыт подтверждает, что творчество приходит только к тем, кто ответственно относится к своему труду, постоянно стремится к повышению профессиональной квалификации, пополнению знаний и изучению опыта лучших педагогов.

Следует особо подчеркнуть, что творчество преподавателя заключается в его педагогическом мастерстве, которое предполагает знание особенностей педагогического процесса, умение его выстраивать и приводить в действие, это объединение личностных и профессиональных качеств. Творчество – это сильный катализатор педагогического мастерства.

Таким образом, современный преподаватель для того, чтобы развивать творческие способности и потенциал студентов, сам должен быть творческой личностью, обладать совокупностью определенных качеств, способностей, умений для совершенствования учебно-воспитательного процесса, творческого развития студентов. Для современного педагога крайне необходима потребность в самосовершенствовании, мобилизации своих творческих способностей, желании экспериментировать, вести педагогический поиск новых творческих решений.

Во-вторых, современный преподаватель должен стать *организатором* субъект-субъектных отношений. В таких отношениях педагог выступает как консультант, организатор среды обучения, своеобразный посредник между студентом и окружающим миром. При этом важно, что решающее влияние на студента оказывается не через информацию, слово преподавателя, а через его личность.

Субъект-субъектное взаимодействие преподавателя и студентов как равнопартнерское сотрудничество является основным моментом в личностно-деятельностном подходе к обучению, при этом существенную роль играют организаторские качества преподавателя.

Внимание и доверие к студенту – важнейшая составляющая авторитета преподавателя. Взаимное уважение – обязательное условие авторитетности в системе «преподаватель – студент».

В-третьих, к современному преподавателю выдвигается обязательное требование быть *научным консультантом и научным руководителем*. Это требование вытекает из специфики самостоятельной работы, которой необходимо руководить, которую нужно контролировать, индивидуализировать, планировать, направлять для того, чтобы поддерживать у студентов позитивную мотивацию к изучению конкретных дисциплин и способствовать развитию в процессе такой работы творческих умений, навыков, а в целом, творческому саморазвитию студентов.

Для того чтобы преподаватель как научный консультант и руководитель умел обучать студентов навыкам научно-исследовательской работы, ему самому необходимо овладеть исследовательскими умениями: умениями, связанными с методами научного исследования; умениями общего характера, связанными с деятельностью преподавателя в целом [3].

В-четвертых, преподаватель должен иметь высокий уровень общей и педагогической культуры, включающей в себя культуру мышления, культуру речи, культуру поведения, культуру педагогического труда, культуру профессионального педагогического общения и т. д.

В-пятых, современный преподаватель должен также выступать *носителем духовно-моральных ценностей*. Главная духовная ценность, которую создает преподаватель, – это гуманные отношения. Лишь преподаватель, который уважает достоинство и честь другого человека, способен воспитать личность с высоким уровнем требовательности, внимания, доверия и принципиальности. Личный пример преподавателя – одно из наиболее эффективных средств влияния на сознание студентов. Моральное доверие к преподавателю зависит, прежде всего, от его морального облика (доброжелательности, справедливости, честности, принципиальности, простоты), коммуникативной культуры, умения замечать позитивные

стороны в работе студента, от искренней заинтересованности в его успехах, способности понять его мысли и настроение, готовности прийти на помощь в трудную минуту. Именно в этом и заключается авторитет педагога, суть которого – развитие в себе гражданственности, творчества, истинной духовности и интеллигентности.

Таким образом, современный преподаватель должен выступать в роли творческой личности, быть организатором субъект-субъектных отношений. Для их выстраивания педагог должен стать научным консультантом и научным руководителем, быть человеком высокой культуры и носителем духовно-моральных ценностей, обладать качествами организатора, владеть высокой коммуникативной культурой и глубокими знаниями в области педагогического обучения, строить обучение на принципах сотрудничества, совместного творчества со студентами, создавая для этого благоприятную социально-психологическую атмосферу взаимоуважения и доверия. Педагог должен постоянно самосовершенствоваться, саморазвиваться, побуждая тем самым студентов идти за ним, равняться на него.

Литература

1. Андреев А. А. Роль и проблемы преподавателя в среде e- Learning / А. А. Андреев // Высш. образование в России. – 2010. – № 8–9. – С. 43.
2. Андрущенко В. Роздуми про вчителя / В. Андрущенко // Вища освіта України. – 2011. – № 2. – С. 6–12.
3. Буряк В. Викладач університету: вимоги до особистісних і професійних рис / В. Буряк // Вища шк. – 2010. – № 3–4. – С. 27.
4. Тарасюк Л. Н. Качественные аспекты развития университетского образования в Великобритании : учеб.-метод. пособие / Л. Н. Тарасюк. – М., 2005. – С. 22–23.
5. Розенбаум М. Д. Оценка качества педагогического труда преподавателями и учащимися / М. Д. Розенбаум, Л. М. Греченкова, С. В. Греченков // Практ. психологія та соц. робота. – 2009. – № 7. – С. 11–19.

Н. П. Гога

**ВОЗМОЖНОСТИ ПРИМЕНЕНИЯ ПРОФЕССИОГРАММЫ
ДЛЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО УРОВНЯ
МОЛОДЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ**

Современная система образования достаточно долгое время находится в процессе трансформации, причем большинство изменений носит системный и объективный характер. Изменение претерпевает система оценивания, квалификационно-образовательные уровни, права и полномочия вузов, отношение к проблеме плагиата и т. д. Однако не менее важной является проблема становления личности преподавателя-профессионала и особенно молодого преподавателя, так что проблемы формирования профессионализма актуальны и в данном случае.

Большинство молодых преподавателей, начиная свой профессиональный путь, имеют за плечами в лучшем случае только опыт обучения в магистратуре, несколько недель пассивной практики и одну-две прочитанных лекции и проведенных семинарских или практических занятия, знакомство с обязательными документами, обеспечивающими образовательный процесс. При этом начинающий профессионал может иметь достаточно основательную теоретическую подготовку по преподаваемым им дисциплинам. Однако можно отметить недостаточное развитие системного мышления, так называемого фактора «геликоптера», который является одним из профессионально важных качеств лидера, руководителя. В связи с тем, что преподаватель во время проведения занятий должен быть лидером для студенческой группы, мы можем рассматривать этот фактор в структуре профессиональной деятельности преподавателя. Суть фактора «геликоптера» состоит в способности подниматься над частностями ситуации и воспринимать ее в связи со всей окружающей обстановкой [3, с. 98].

Это определение может быть применимо, как к освоению системы преподавания в целом, так и к процессу преподавания конкретной специальности и даже отдельной дисциплины.

В рамках каждой специальности и квалификационного уровня (бакалавр, специалист, магистр) разрабатывается образовательно-квалификационная характеристика специальности и образовательно-профессиональная программа подготовки, – нормативные документы, в которых определяются требования к содержанию, объему и уровню образовательной и профессиональной подготовки. Этот стандарт используется для разработки учебных планов и программ дисциплин, для определения содержания обучения как базы для овладения новыми специальностями, а также в системе переподготовки и т. д.

Однако теоретическая и практическая подготовка в вузе должна идти в тесной связке с требованиями, предъявляемыми к профессии и выпускникам на рынке труда. Мониторинг рынка труда и рынка образовательных услуг, а также опрос выпускников вузов показал, что они выделяют следующие основные качества, способствующие успеху [4, с. 54]:

- организаторские навыки, умение работать с людьми – 85,3%;
- наличие профессионального опыта – 64,7%;
- способность адаптироваться к изменяющимся условиям жизни – 64%;
- знание рынка труда и технологии карьеры – 35,3%;
- наличие дополнительной квалификации – 31,3%.

Любой преподаватель в своей деятельности должен обязательно учитывать приведенные выше положения для того, чтобы процесс подготовки будущих специалистов был максимально комплексным. Фактором, объединяющим процесс подготовки в вузе и практические требования, предъявляемые рынком труда, может стать использование профессионально-ориентированных профиограмм в деятельности преподавателя. Особенно актуально это для молодых преподавателей, так как профиограмма дает комплексное представление о конечном продукте профессионального воздействия.

Профиограмма рассматривает профессионала как субъекта профессии, то есть как человека, преобразующего трудовую

деятельность, и включает в себя следующие характеристики: субъективность, активность человека, трудовую деятельность. Выделяют различные подходы к определению структуры профессиограммы. Кирикова З. З., рассматривая профессиограмму как инструмент формирования уточнения компетенций работника, указывает в ее структуре на следующие смысловые блоки: 1) наименование профессии; 2) параметры профессии (характеристика, содержательно раскрывающая описываемый компонент профессии); 3) степень овладения параметрами профессии (показатели, характеризующие уровень владения субъектом содержания профессии по описываемому компоненту – нормы требований к личности, профессиональные интересы, качества, склонности личности) [1, с. 30–33].

В учебнике по персоналу под ред. А. Я. Кибанова выделяются следующие разделы профессиограммы: 1) общие сведения о профессии, перспективы ее развития; 2) процесс труда; 3) санитарно-гигиенические условия труда; 4) психофизиологические требования профессии к работнику (требования к особенностям восприятия, мышления, внимания, памяти; требования к эмоционально-волевым качествам человека; требования к деловым качествам); 5) профессиональные знания и навыки (перечень необходимых знаний, умений и навыков); 6) требования к подготовке и повышению квалификации кадров (формы, методы и сроки профессионального обучения, перспектива профессионального роста) [5, с. 285].

В нашем исследовании мы использовали метод профессиограммы для определения специфики представлений у студентов гуманитарного профиля о личности профессионала. С помощью методики С. Бем мы выстроили рейтинг наиболее предпочитаемых профессиональных качеств (таблица 1) и сравнили их с качествами, заложенными в профессиограмме. В целом в исследовании приняли участие 470 чел., в возрасте 18–21 год (студенты 3–4 курса, обучающиеся по двум направлениям подготовки: «филология» (будущие референты-переводчики) – 209 чел. (134 девушки и 75 юношей) и «психология» – 261 чел. (181 девушка и 80 юношей).

Таблица 1

**Рейтинг наиболее предпочитаемых качеств
профессионального «образа Я»
в трех группах испытуемых**

Место в иерархии	Студенты- психологи	Студенты- филологи		Студенты- фармацевты
		Я-секретаря- референта	Я-переводчика	
1	Способность помочь Забота о людях	Способность помочь Надежность	Надежность Аналитичность	Тактичность
2	Тактичность	Привлекательность Тактичность	Вера в себя Адаптивность, приспосабливаемость	Склонность защищать свои взгляды Быстрота в принятии решений
3	Любовь к детям Вера в себя Понимание других Теплота, сердечность	Аналитичность Адаптивность, приспосабливаемость Спокойствие	Понимание других Привлекательность Тактичность	Способность помочь Способность к лидерству
4	Жизнерадостность Сильная личность Надежность	Вера в себя	Быстрота в принятии решений Собственная позиция Спокойствие	Вера в себя Забота о людях Спокойствие
5	Способность утешить	Жизнерадостность Понимание других Быстрота в принятии решений	Способность помочь Жизнерадостность	Удачливость Аналитичность Понимание других Адаптивность, приспосабли- ваемость
6	Собственная позиция Напористость	Удачливость Способность утешить Умение дружить	Независимость Удачливость Умение дружить	
7	Умение сочувствовать Привлекатель- ность	Совестливость Женственность Забота о людях	Совестливость Сильная личность Дух соревнования	
8	Аналитичность Искренность Умение дружить Адаптивность, Приспосабли- ваемость			

Анализируя весь перечень качеств профессионального образа Я, отмеченных студентами-психологами и студентами-филологами, следует подчеркнуть, что в группу **наиболее предпочитаемых** качеств и навыков для студентов гуманитарного профиля обучения вошли: «надежность»; «тактичность»; «понимание других»; «аналитичность»; «умение дружить»; «способность помочь». Совпадение с профессиограммой было выявлено только по одному качеству – «тактичность», ряд характеристик совпадает по содержанию, например, качества «понимание других» и «умение дружить» близки к таким качествам, предложенным в профессиограмме, как «безоценочное отношение к людям», «интерес», «уважение»; «способность помочь» близка к «склонности к сопереживанию». Этот результат еще раз подтверждает, что у студентов не сложилось еще понимание тех требований, которые предъявляет профессия к личности субъекта деятельности. Этот результат ожидаем, так как профессиональная идентичность студентов 3–4-х курсов находится на этапе становления, но еще раз показывает «проблемную зону» в учебно-воспитательном процессе вузов. Можно обоснованно предположить, что преподаватели не уделяют должного внимания формированию у студентов представлений о профессионально значимых для данных профессий качествах личности.

В группе **наименее предпочитаемых** качеств и навыков оказались «угрюмость»; «агрессивность»; «инфантильность»; «падкость на лесть». Эти качества содержательно являются противопоказанием для работающих в системе «человек-человек».

Ряд личностных качеств, представленных в профессиограммах и в перечнях личностных качеств профессионала, входят также в перечень инструментальных ценностей по методике М. Рокича. Поэтому мы сравнили результаты нашего исследования и результаты комплексного исследования самосознания студентов как личностного психического образования, проведенного на базе Московского авиационного института, которое вывело на первое место такие ценности выпускника

(по М. Рокичу), как «непримиримость», «чуткость», «высокие запросы», «эффективность в делах», «честность» [2, с. 87].

Несовпадение личностных ценностей наших испытуемых и студентов авиационного института, высокий рейтинг таких качеств, как «непримиримость» и «высокие запросы», может свидетельствовать о влиянии на подготовку профиля обучения. Еще, как отмечает Л. В. Кочнева, в техническом вузе отсутствует воспитательное влияние, которое способствует формированию лично ориентированных качеств и ценностей [2, с. 93], что и могло привести к высокому рейтингу таких негативных качеств в глазах студентов.

Таким образом, наше исследование еще раз указало на участие преподавателя не только в процессе передачи знаний, умений и навыков, но и в воспитательной составляющей, в развитии личностных и особенно профессиональных качеств, способствующих успешному трудоустройству будущего специалиста. Молодые преподаватели должны приобретать навыки развития профессиональных качеств студентов параллельно с изучением методологических и методических основ преподавания дисциплины, обеспечивая свой собственный профессиональный рост и качественную подготовку будущих специалистов.

Подробное знакомство со структурой профессиограммы и возможностями ее применения в структуре учебного процесса возможно в рамках: 1) магистерского курса «Психология и педагогика высшей школы»; 2) лекционного курса «Школа молодого преподавателя», которую в вузах обязаны проходить все преподаватели 1–3 годов работы; 3) методических и методологических кафедральных и межкафедральных семинаров.

Литература

1. Кирикова З. З. Профессиограмма как инструмент формирования и уточнения компетенций работника / З. З. Кирикова // Высш. образование сегодня. – 2009. – № 5. – С. 30–33.

2. Кочнева Л. В. Проблема самосознания и психические условия его развития в учебной деятельности студентов вузов / Л. В. Кочнева // Инновации в образовании. – 2006. – № 5. – С. 84–95.

3. Крылов А. А. Психология : учебник. – 2-е изд. – М. : Проспект, 2005. – С. 98.

4. Резник Г. А. Компетентностный подход как фактор успеха будущего специалиста на рынке труда / Г. А. Резник, Ю. С. Пономаренко // Альма-матер. – 2011. – № 8. – С. 52–55.

5. Управление персоналом организации : учебник / под ред. А. Я. Кибанова. – М. : ИНФРА-М, 1997. – С. 285.

В. Г. Городяненко,

А. В. Гилюн

**ИЗМЕНЕНИЕ РОЛИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОРГАНИЗАЦИИ
САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ УЧЕБНОЙ РАБОТЫ:
ВЗГЛЯД С ПОЗИЦИЙ СТУДЕНТОВ**

В современной Украине актуализировалась потребность в углублении образовательных реформ, что вызвано необходимостью реагирования на общемировые тенденции, связанные с ориентацией системы образования на нужды информационного общества. Мы становимся свидетелями формирования нового видения роли образования в жизни человека, возникновения новой парадигмы высшего образования.

Если предыдущая парадигма предусматривала, главным образом, трансляцию содержания учебных курсов от преподавателя к студентам, то новая предполагает создание активной учебной среды, творческое, отношение студента к учебе, стимулирование его самоподготовки.

Присоединение украинских вузов к Болонской системе образования способствовало переводу учебного процесса на кредитно-модульную систему организации, что, в свою очередь, создает благоприятные условия для переориентации обучения из лекционно-информативной на индивидуально-дифференцированную, лично ориентированную форму. Самостоятельная работа студентов при этом должна стать одним из основных

компонентов учебной деятельности. Однако для этого самостоятельная работа студентов должна быть хорошо организована преподавателями с обязательным присутствием в ней цели, а также соответствующих методов и технологических схем ее достижения. Эффективность самостоятельной учебной работы студентов зависит также от ее обеспечения соответствующими материально-техническими условиями и учебно-методическими средствами: современными библиотеками, методическими кабинетами и лабораториями, компьютерами и электронными информационными сетями, научной литературой, периодическими изданиями, учебниками, учебными и методическими пособиями, конспектами лекций, интерактивными учебно-методическими комплексами дисциплин и т. п.

Многие преподаватели достаточно критически относятся к предложениям сократить количество аудиторных занятий при одновременном увеличении объема самостоятельной работы студентов, объясняя свою позицию якобы отсутствием у студентов соответствующих навыков, а также плохими материально-техническими условиями для самостоятельной учебной работы [2, с. 25]. А как смотрят на эти проблемы сами студенты?

До недавнего времени проблемы самостоятельной учебной работы студентов исследовались преимущественно в рамках педагогической науки. Лишь в последние годы на них начали обращать внимание также и социологи. В частности, социологами Днепропетровского национального университета им. О. Гончара (ДНУ) было проведено несколько опросов студентов по вопросам их отношения к модернизации учебного процесса в высшей школе. При этом также изучалось общественное мнение студенчества относительно самостоятельной учебной работы [1, с. 30–50; 2, с. 21–26; 3, с. 56–60; 4, с. 34–43; 5; 6; 7].

В 2011 году кафедрой социологии ДНУ проводилось исследование «Отношение студентов к самостоятельной работе и информационному обеспечению учебного процесса в университете». Для сбора эмпирической информации использовался

метод раздаточного анкетирования. В исследовании применялась квотно-гнездовая выборка. Опрашивались студенты второго и четвертого курсов. Квоты рассчитывались по факультетам и курсам. Академические группы студентов (гнезда) отбирались по принципу типичности. В отобранных гнездах осуществлялось сплошное анкетирование. Всего было опрошено 1190 студентов, что составляет 10% от всех студентов, которые обучаются на дневном отделении университета. Отклонение выборки от генеральной совокупности по контролируемым критериям составило менее двух процентов.

В процессе исследования мы, прежде всего, попытались выяснить отношение студентов к самостоятельной работе. Большая часть респондентов отметила возрастающую роль этой работы в их учебной деятельности. Постоянно занимаются самостоятельной работой 26% опрошенных студентов, еще 47% ею занимаются в основном во время подготовки к семинарам, практическим занятиям. Остальные респонденты (примерно треть опрошенных) самостоятельной работой занимаются несистематически, лишь во время подготовки к сессии, при написании курсовых работ.

Увеличение объема самостоятельной работы студентов в учебном процессе, в свою очередь, требует совершенствования информационного обеспечения учебной деятельности студентов: наличия и доступности новых учебников, методических пособий, электронных учебных ресурсов и т. д. Поэтому представляют интерес мнения студентов о том, как они оценивают и используют имеющиеся учебные информационные ресурсы.

Важнейшей составляющей информационного обеспечения самостоятельной работы студентов являются ресурсы факультетов и кафедр университета, к формированию которых преподаватели имеют самое непосредственное отношение. Социологический опрос засвидетельствовал, что на каждом факультете есть доступные для студентов: лаборатория, методический кабинет или библиотека с научной и учебной литературой по профильным предметам.

В процессе исследования выяснилось, что постоянно или часто пользуются информационными ресурсами факультетов и кафедр университета 28% опрошенных, иногда обращались к ним 32%, очень редко – 17%, а никогда не прибегали к таким ресурсам 18% респондентов. Остальные 5% студентов не ответили на поставленный вопрос. Следует также отметить, что студенты естественных и технических факультетов значительно чаще пользуются информационными ресурсами своих факультетов и кафедр, чем студенты-гуманитарии.

Как же студенты оценивают обеспеченность своего факультета и кафедры научной литературой и учебными материалами? Опрос показал, что 13% студентов высоко оценивают уровень этой обеспеченности. Половина опрошенных студентов дали ей среднюю оценку, а 18% низко оценили обеспеченность научной литературой, учебниками и другими учебными материалами своего факультета и кафедры. Остальные, 19% студентов, затруднились с ответом на поставленный вопрос.

Примечательно, что среди студентов естественных и технических факультетов больше удовлетворенных обеспеченностью своего факультета, кафедры научной литературой, учебниками и другими учебными материалами, чем среди студентов гуманитарных факультетов.

Важным элементом организации учебного процесса, способствующим активизации самостоятельной работы студентов, в последнее время стали учебно-методические комплексы дисциплин (УМКД), которые разрабатываются преподавателями по всем учебным дисциплинам в обязательном порядке. В ходе исследования мы выясняли степень осведомленности студентов об этих комплексах и уровень использования их материалов. Респондентам задавался вопрос: «Используете ли Вы в процессе обучения учебно-методические комплексы изучаемых дисциплин (УМКД)?» При анализе ответов на этот вопрос были получены следующие данные: большая часть опрошенных осведомлена о существовании УМКД и использует их в ходе учебного процесса – 55%; четверть всех студентов знают о существовании УМКД, но не используют их в процессе

учебы; остальные респонденты ничего не знают и, естественно, не пользуются УМКД.

Мы также пытались выяснить, какие именно элементы УМКД и по каким предметам используются студентами университета чаще всего? Ответы на первую часть вопроса представлены в таблице 1.

Таблица 1

Распределение ответов студентов на вопрос: «Какие именно элементы УМКД Вы используете в процессе обучения?» (иерархия ответов выстроена в зависимости от величины %; каждый респондент мог отметить несколько вариантов ответов, поэтому их сумма превышает 100%).

№	Элементы УМКД	% пользующихся
1.	Тексты лекций	38
2.	Опорные конспекты лекций	37
3.	Методические материалы для написания курсовых работ	24
4.	Инструктивно-методические материалы к семинарским, практическим и лабораторным занятиям	22
5.	Учебные программы дисциплин	16
6.	Контрольные работы к семинарским, практическим и лабораторным занятиям	13
7.	Индивидуальные семестровые задания для самостоятельной работы студентов	12
8.	Рабочие учебные программы дисциплин	10
9.	Контрольные работы для проверки уровня усвоения студентами учебного материала	6

Как видно из таблицы 1, больше всего студентов для самостоятельной работы используют такие материалы УМКД, как тексты лекций и опорные конспекты лекций. Несколько меньший процент студентов пользуется методическими материалами для написания курсовых работ, а также инструктивно-методическими материалами к семинарским,

практическим и лабораторным занятиям. В то же время такие важные для развития самостоятельности, инициативности и учебного самоконтроля студентов материалы, как контрольные работы к семинарским, практическим и лабораторным занятиям; индивидуальные семестровые задания для самостоятельной работы студентов; контрольные работы для проверки уровня усвоения студентами учебного материала, а также учебные программы дисциплин и рабочие учебные программы дисциплин, используются незначительным количеством студентов. Объяснить это, видимо, можно тем, что первые четыре из перечисленных типов документов УМКД имеются у преподавателей в электронной или в растрованной на бумаге форме, и поэтому они более доступны для студентов. Остальные документы, чаще всего, существуют в единственном экземпляре и находятся на кафедре в папках преподавателей, доступ студентов к которым не всегда открыт.

В процессе социологического опроса мы выясняли, по каким именно предметам студентами чаще всего используются материалы УМКД. Были получены следующие данные: 36% респондентов ответили, что используют материалы УМКД чаще по профильным, нежели по общеобразовательным предметам; вариант «одинаково использую материалы УМКД как по профильным, так и по общеобразовательным предметам» отметили 19% опрошенных студентов; 5% респондентов отметили, что чаще используют материалы УМКД по общеобразовательным дисциплинам.

В ходе исследования респондентам было предложено ответить на вопрос: «Помогают ли Вам преподаватели в поиске учебного материала и научной литературы?». Около 40% опрошенных студентов ответили «да, всегда»; 49% – «да, но редко»; а 3% опрошенных утверждали, что преподаватели вовсе не помогают им в поиске учебного материала и научной литературы. Остальные – 8% – на вопрос не ответили.

Важной формой самостоятельной работы студентов под руководством преподавателя является написание курсовых работ. Результаты нашего исследования показали, что 36%

студентов университета полностью удовлетворены помощью своих научных руководителей при написании курсовых работ; треть респондентов скорее удовлетворены, нежели не удовлетворены такой помощью; 12% опрошенных студентов заявили, что скорее не удовлетворены, чем удовлетворены; а 7% участников опроса отметили, что совсем не удовлетворены помощью своих научных руководителей при написании курсовых работ. При этом более 10% студентов затруднились конкретно ответить на данный вопрос.

Мы также пытались выяснить степень осведомленности респондентов о практике оценивания работы преподавателей со стороны студентов, которая в виде эксперимента применяется с 2010 года в университете. Было зафиксировано, что 34% всех опрошенных студентов не слышали о существовании такой практики; около 20% опрошенных респондентов заявили, что подобная практика оценивания преподавателей существует, и при этом, в большинстве случаев, называли информационный Интернет-ресурс университета, где помещаются результаты оценивания преподавателей. Затруднились ответить на поставленный вопрос 46% опрошенных.

В заключение отметим, что в условиях информационного общества происходит становление новой образовательной парадигмы, меняются роли агентов учебного процесса. Возрастает значимость самостоятельной работы студентов, трансформируется профессиональная деятельность преподавателей. Они теперь должны сосредотачиваться на создании активной учебной среды, формировании творческого, ответственного отношения студентов к обучению, стимулировании самоподготовки студентов.

Социологические исследования в высшей школе позволяют не только выявить реальные масштабы изменения ролей агентов учебного процесса, но и дают незаменимую информацию для корректировки организационно-методической работы педагогов и руководителей вузов.

Анализ результатов проведенного в ДНУ социологического исследования показал, что большинство студентов положи-

тельно воспринимает и поддерживает перемены, связанные с трансформацией ролей агентов учебного процесса в высшей школе, отмечает возрастающую роль самостоятельной работы в их учебной деятельности. В то же время опрос студентов позволил выявить ряд проблем, препятствующих повышению качества образования в условиях расширения традиционных рамок самостоятельной работы студентов. Среди них – проблема информационного обеспечения самостоятельной учебной работы студентов: наличия и доступности новых учебников, методических пособий и, особенно, электронных учебных ресурсов. Преподавателям следует учитывать мнение студентов об эффективности и популярности различных учебных материалов и информационных источников. Например, то, что только половина студентов посещают (и то лишь иногда) библиотеку. Не устраивает их недостаточное количество учебной литературы, особенно новой, неудобный график работы библиотек, а также форма обслуживания. В Интернете же абсолютное большинство студентов (по данным нашего опроса – 76%) ежедневно в среднем «проводит» от двух до пяти, а то и больше часов. Более 50% опрошенных нами студентов на учебные цели тратят половину и больше этого времени. Респонденты позиционируют себя как уверенные пользователи Сети и воспринимают этот ресурс «как основной источник информации, так как он является наиболее доступным, а изложенная там информация понятна и легче воспринимается». Преподавателям следует иметь в виду, что нынешние студенты – в большей или меньшей степени – склонны разыскивать в Интернете готовые работы и готовые материалы для отчетности, не утруждая себя при этом даже малейшей их доработкой.

Важнейшим средством активизации самостоятельной работы студентов должны стать учебно-методические комплексы дисциплин (УМКД). Проблемой является то, что каждый пятый из опрошенных студентов даже не знает об их существовании, а еще четверть студентов хотя и слышала о них, но не использует эти комплексы в своей учебе. В условиях, когда

доступ студенчества к компьютеру и Интернету стал почти всеобщим, эту проблему легко решить, тем более, что все материалы УМКД создаются преподавателями на компьютере.

Активизации индивидуальной работы преподавателя со студентами, в том числе в плане организации самостоятельной творческой работы последних, в значительной мере способствует практика оценивания преподавателей студентами и учет этих оценок в общем рейтинге преподавателя, который составляется в конце каждого года.

Литература

1. Качество жизни студентов ДНУ: самооценки условий быта, учебы и досуга. Отчет по результатам социологического исследования / В. Г. Городяненко, О. В. Гилюн, Ю. В. Глущенко, С. В. Легеза. – Днепропетровск, 2006. – 61 с.

2. Городяненко В. Г. Модернізація методів викладання: передумови та проблеми. Звіт за результатами соціологічного дослідження / Городяненко В. Г., Гилюн О. В., Глущенко Ю. В. – Д. : ДНУ, 2008. – 104 с.

3. Модернізація навчального процесу очима студентів ДНУ. Звіт за результатами соціологічного дослідження / В. Г. Городяненко, О. В. Гилюн, Ю. В. Глущенко, С. В. Легеза. – Д. : ДНУ, 2007. – 94 с.

4. Навчальний процес і дозвілля студентів-соціологів ДНУ. Звіт за результатами соціологічного дослідження / В. Г. Городяненко, О. В. Гилюн, Ю. В. Глущенко, С. В. Легеза. – Д. : ДНУ, 2007. – 55 с.

5. Гилюн А. В. Самостоятельная работа студентов в свете новой парадигмы высшего образования / А. В. Гилюн // Методологія, теорія та практика соціологічного аналізу сучасного суспільства : зб. наук. пр. Т. 1. – Х. : Вид. центр ХНУ, 2006. – С. 564–567.

6. Гилюн О. В. Самостійна робота студентів у дзеркалі соціології / О. В. Гилюн // Роль кафедр соціально-гуманітарних дисциплін у формуванні морально-етичної культури студентів. – Д. : ДНУ, 2006. – С. 43–47.

7. Гилюн О. В. Самостійна робота студентів у світлі принципів Болонського процесу / О. В. Гилюн // Молодь в умовах нової соціальної перспективи : матеріали ІХ наук.-практ. конф. – Житомир, 2007. – С. 5–7.

О. М. Дікова-Фаворська

ВИКЛАДАЧ ВНЗ В ОЧКУВАННЯХ СТУДЕНТСТВА

Значення професійної підготовки фахівця, особливо вищої категорії, важко переоцінити, адже саме висока компетентність може гарантувати людині економічну незалежність, зміну статусу та можливість самореалізації. Світовий банк, обстеживши 192 країни, дійшов висновку, що в країнах з перехідною економікою 16% економічного зростання обумовлені фізичним капіталом, 20% – природними ресурсами, а інші 64% – людським і соціальним капіталом [1]. Прогнози ЮНЕСКО свідчать: досягти високого рівня суспільного розвитку зможуть країни, серед працездатного населення яких налічуватиметься щонайменше 40–60% фахівців з вищою освітою. А США та Японія планують невдовзі мати майже 90% таких фахівців вищої кваліфікації серед загальної чисельності працюючих [2].

Фактично ядром розбудови сучасної цивілізації є становлення нового типу особистості, де центральною стає можливість самовиявлення її потенціалу та здібностей. Сучасний випускник вищого навчального закладу (далі – ВНЗ) повинен мати можливість отримати такі знання, уміння та навички, що дозволять йому робити вибір між різними формами самовиявлення залежно від своїх особливих потреб, вибудовувати парадигми власного професійного і культурного зростання.

Зміни у системі вищої освіти, пов'язані із соціально-економічними умовами сучасного українського суспільства та поступовою інтеграцією України до європейського та світового співтовариства, висувають якісно нові вимоги до особистості викладача ВНЗ. Сьогодні вища школа потребує педагога, здатного на високому професійному рівні самостійно, творчо і відповідально працювати, креативно мислити, професійно діяти у проблемних ситуаціях.

Педагогам висувають у наш час більш високі вимоги до професійного розвитку, до розвитку своєї особистості, яка перетворює ідеали суспільства на глибокоособистісні цінності та переконання. У зв'язку з цим важливо відмітити, що

в багатьох дослідженнях вчених останніх десятиліть відзначається, що первинне значення в організації професійної діяльності належить змінам вимог до особистості викладача, зростанню його як професіонала, самовдосконаленню та саморозвитку його особистості.

Термін «самовдосконалення» активно використовується в науковій літературі, проблеми самовдосконалення розглядаються в багатьох дослідженнях (А. Маслоу, К. Роджерс, Л. Гітельман, К. Левітан, Г. Селевко, І. Ісаєв, Є. Шиянов, А. Маркова, Л. Мітіна та інші), проте досі єдиного визначення поняття «самовдосконалення» немає. При дослідженні проблем самовдосконалення це поняття не визначається, а розкривається через поняття «самосвідомість», «самоактуалізація», «саморозвиток», «самореалізація».

Аналіз літератури з проблеми самовдосконалення засвідчив, що більшість вчених (Л. Гітельман, К. Левітан, Г. Селевко, В. Сластьонін, І. Ісаєв, Є. Шиянов) розглядає самовдосконалення як процес усвідомленого, цілеспрямованого розвитку особистісно-професійного потенціалу особистості, який включає самостійне вдосконалення своїх знань, умінь, особистісних та функціональних якостей відповідно до зовнішніх соціальних вимог та умов професійної діяльності і передбачає особистісну програму розвитку, яка включає самовиховання, самоосвіту, саморозвиток, самоактуалізацію та розвиток педагогічної самосвідомості. Великий вплив здійснюють на професійний розвиток і соціально, і професійно значущі якості особистості, такі як відповідальність, самостійність, поведінкова гнучкість, мотивація та рефлексія.

Потреба в самовдосконаленні є глибинним особистісним утворенням, що характеризує суб'єкта діяльності як активного творця самого себе, як цілеспрямовану особистість, яка не зупиняється у своєму розвитку. Дана потреба є джерелом активності особистості в різних видах діяльності та в особистому розвитку.

Діяльність викладача вищої школи – це професійна активність педагога, який за допомогою різноманітних дій розв'язує завдання навчання та розвитку студентів. Головне – викладач

вищої школи повинен зробити студента центральною постаттю цього процесу, його активним, свідомим, повноправним та самостійним учасником.

Викладач вищої школи є ключовою фігурою, певною мірою йому належить стратегічна роль в розвитку особистості студента в ході професійної підготовки. Саме тому великого значення набуває його професійна майстерність як комплект якостей особистості, що забезпечує високий рівень самореалізації професійної діяльності. Ці важливі якості складають: гуманістична спрямованість діяльності викладача, його професійні знання, професійно-педагогічні та предметно-педагогічні здібності та педагогічна техніка.

З метою окреслення вимог до сучасного викладача ВНЗ автором було проведено фокусовані групові інтерв'ю. Дослідження було здійснено в жовтні 2011 року в приватних ВНЗ – Житомирському економіко-гуманітарному інституті, Міжнародному християнському університеті-Київ та в Інституті соціології, психології та управління Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Учасниками фокусованих групових інтерв'ю виступили випускники вищезазначених навчальних закладів, що дало змогу проаналізувати як очікування студентства від навчання, так і результат підготовки, які пов'язані з діяльністю викладацького складу навчальних закладів.

Блок питань, що стосувався місця викладача в навчальному процесі вишу, змалював наступну картину. На думку більшості учасників фокусованих групових інтерв'ю, головним суб'єктом у ВНЗ є викладач. Проте своє бачення сучасного викладача студенти розглядають крізь призму успішності, професійності та інтелігентності. Що цікаво, під інтелігентністю учасники інтерв'ю розуміють високий рівень мови, знання літератури, обізнаність у новинах елітарного кіно та сучасних тенденціях моди. Про особливі моральні якості, певний рівень духовності студенти мову не ведуть. Під успішністю розуміється, перш за все, матеріальна забезпеченість викладача вищої школи, що має обов'язково демонструватися зовнішніми ознаками – одягом, прикрасами, мобільними телефонами та іншими аксесуарами.

Такі складові, як володіння іноземною мовою в професійній діяльності, запрошення на викладання до інших країн, сприймаються студентами лише інформативно. Ці показники несуттєво збільшують рейтинг викладача-науковця, що пояснюється низьким рівнем мотивації до здобуття професійних знань та небажанням отримувати додаткове навантаження, наприклад, опанування іноземною мовою на професійному рівні, а також незадоволенням запропонованими методиками навчання, такими як індивідуальні творчі проекти, дослідницька діяльність під керівництвом викладача тощо, популярними в європейських університетах.

Під професіоналізмом учасники фокусованих групових інтерв'ю розуміють глибоке занурення в навчальний курс, що викладається, як на теоретичному рівні, так і в практичній площині.

Підкреслимо, що у ВНЗ процес навчання та виховання здійснюється завдяки спілкуванню, співпраці, партнерським стосункам студентів і викладачів. Природно, що від особистості вихователя залежить те, якою буде особистість вихованця. Тому надзвичайно великого значення одноставно студенти надають спілкуванню зі своїми наставниками. Від спілкування вони очікують поваги, толерантного ставлення до молодіжних уподобань, у тому числі музики, розваг, моди, сленгу, пояснюючи це тим, що всі ці особливості молодіжного стилю життя були притаманні й викладачам у свій час, про що не треба забувати. Найбільш бажаними формами спілкування молоді люди визначають «душевні» бесіди, які іноді компенсують нестачу спілкування з батьками, особливо у студентів, які приїхали на навчання з інших населених пунктів (третина опитаних).

Другу позицію серед форм спілкування посідають обговорення мистецьких подій (50% опитаних). Політична ситуація, зазвичай, на обговорення з викладачами не виноситься (майже третина опитаних).

Природно, що сучасний викладач ВНЗ повинен використовувати також комп'ютерні та телекомунікаційні мережі при взаємодії зі студентами. Використання комп'ютерного часу як

особливого ресурсу припускає: синхронізацію активності всіх учасників комунікації, координацію їх дій, установлення послідовності здійснення інтеракції, своєчасність розміщення необхідних даних, тривалість, диференціацію інформаційних ресурсів, своєчасне надання зворотного зв'язку. Учасникам фокус-групи було запропоновано на обговорення питання щодо спілкування онлайн з викладачами. Цінність цієї методики визнали три чверті опитаних. Вони підкреслюють зручність такого спілкування під час виконання індивідуальних робіт, курсових проєктів, а також бакалаврських, дипломних та магістерських робіт. Проте респонденти підкреслюють, що не всі викладачі пропонують такий вид спілкування. На їх думку, це пов'язано з низьким рівнем володіння комп'ютерними технологіями викладачами вишу. Четверо учасників зробили наголос на спілкуванні за допомогою сервісу Skype, що практично компенсує безпосереднє спілкування з викладачем і задовольняє потребу в емоційній складовій цього процесу.

Нами було запропоновано окреслити вимоги до сучасного викладача вищої школи. Основними характеристиками сучасного педагога вищої школи випускники ВНЗ вважають:

- високий професіоналізм, який передбачає гнучке поєднання теоретичних та практичних знань з дисципліни, що викладається;
- сучасний погляд на ситуацію в країні та світі, розуміння особливостей соціальних відносин в умовах ринкової економіки;
- креативність, використання інноваційних технологій у викладанні;
- почуття гумору;
- толерантне ставлення до молодіжного стилю життя, у тому числі моди, сленгу, манери поведінки;
- уміння та можливість працювати зі студентами в режимі онлайн за умов індивідуального плану;
- неупереджене ставлення щодо оцінювання знань студентів, коректність висловлювань на адресу вихованців;
- вільне володіння іноземною мовою (ця позиція була окреслена студентами Міжнародного християнського універ-

ситету-Київ та магістрами Інституту соціології, психології та управління НПУ імені М. П. Драгоманова);

– вимоги щодо зовнішнього вигляду викладача, який розглядається як іміджева складова навчального закладу.

Отже, проведені фокусовані групові інтерв'ю дають можливість дійти висновків, що студенти адекватно оцінюють рівень впливу викладача на процес формування особистості, а також пов'язують рівень навчально-виховного процесу з особистісним потенціалом викладацького складу навчального закладу. Сучасного викладача вони бачать ерудованим, професійно підготовленим як теоретично, так і практично, матеріально забезпеченим, при цьому обов'язковим вважається зовнішній прояв матеріального стану науковця: наукова визнаність та володіння іноземною мовою складають додаткові «бонуси», проте не впливають на підвищення рейтингових показників викладача.

Отже, нові соціально-економічні умови, глобалізаційні впливи змінюють традиційні акценти в діяльності освітніх закладів усіх рівнів. Саме викладач вищого навчального закладу має виступати своєрідним каталізатором нових викликів, реалізуючи у своїй діяльності основні завдання – виховання високоосвіченого та високодуховного професіонала, здатного адекватно оцінювати реалії та практикувати соціально схвальну діяльність.

Література

1. Ложко В. В. Переход к инновационной парадигме социально-экономического развития [Электронный ресурс] / В. В. Ложко // Проблемы современной экономики. – № 3 (27). – Режим доступа: <http://www.m-economy.ru/art.php3?artid=24214>
2. Таланчук П. Дар кожного – неповторний / П. Таланчук // Урядовий кур'єр. – 2007. – 27.XII. – С. 3.
3. Кузьмина Н. В. Профессионализм педагогической деятельности / Н. В. Кузьмина, А. А. Реан. – СПб., 1993. – 54 с.
4. Ивановский З. В. Высшее образование в условиях глобализации / З. В. Ивановский // Знание. Понимание. Умение. – 2006. – № 1. – С. 109–114.

О. А. Демьяненко

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ КАЧЕСТВА УЧИТЕЛЯ
КАК СУБЪЕКТА ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА**

В условиях новых социально-экономических отношений (глобализация, глубокий кризис, поликультурный мир, информатизация, усложнившиеся межконфессиональные отношения, интеграционные процессы) возрастает роль учителя, который трансформирует научные идеи, рекомендации, научную теорию в конкретные педагогические действия. В. Сухомлинский писал: «Открытие, совершенное ученым, ...предстает перед учителем как сложная задача, которую можно решить многими способами, и в выборе способа, воплощении теоретических истин в живые человеческие мысли и эмоции и состоит труд учителя» [10, с. 14].

Социальная деятельность участников образовательного процесса (преподавателя, воспитателя, учителя), их статус становятся предметом исследования в условиях «...перехода общества не просто на новый уровень исторического развития, а в исторически новое состояние и поэтому на исторически новый уровень социальной эволюции (что очень важно понимать, точно определять и исследовать), когда объективно остро встает вопрос о необходимости социального выбора путей в будущее и действительной реализации специфической и самоконтролирующей функции социума как ...носителя социальной эволюции и создателя социального мира» [4, с. 8–9].

Приоритетная роль в формировании молодого поколения как граждан и патриотов, способных совершить выбор в сторону мира и общечеловеческих ценностей, духовной жизни и гуманистических идеалов, принадлежит образованию и педагогической науке. Объектом исследования науки на современном этапе стали социальная позиция, функции и задачи педагога в развивающемся социальном мире, требования к личностным и профессиональным качествам в условиях личностно ориентированного образования и воспитания, качество образовательных услуг, компетентностный подход, субъектно-педагогический подход

в образовании (Б. Ананьев, А. Хуторской). Объектом изучения ученых стали также психологические механизмы управления обучением (Н. Ф. Талызина, Л. Н. Ланда и др.) и образовательным процессом в целом (В. С. Лазарев и др.); управление процессом освоения обобщенных способов действия (В. В. Давыдов, В. В. Рубцов и др.); учебная мотивация (А. К. Маркова, Ю. М. Орлов и др.); индивидуально-психологические факторы, влияющие на успешность этого процесса, например, сотрудничество (Г. А. Цукерман и др.), личностные особенности обучаемых и учителей (В. С. Мерлин, Н. С. Лейтес, А. А. Леонтьев, В. А. Кан-Калик и др.).

Педагогу принадлежит ведущая роль в организации учебного процесса, владение учебной ситуацией, выборе содержания, целей, технологий и методов обучения и воспитания, адаптации учебного процесса к личностным характеристикам учащихся, а их взаимодействие происходит в процессе общения, познания и труда (Б. Ананьев). И. Зимняя выделила три аспекта, являющихся предпосылкой процесса повышения профессионального мастерства учителя в вышеобозначенных видах деятельности:

- дидактический – что и чему учить, обновление, структурирование содержания урока, умение выбрать из информационного потока материал, способствующий развитию познавательных и творческих способностей, укрупнение и обобщение материала;
- технологический – умение ориентироваться в современных воспитательных и образовательных системах, внедрение инновационных педагогических технологий, приспособление их к конкретной образовательной системе, обновление технологий современными методами и приемами;
- психологический – адекватность восприятия ситуаций и субъектов деятельности, формирование гибкости мышления и креативности, признание субъект-субъектных отношений с участниками образовательного процесса, предрасположенность к прогрессивным переменам [2, с. 28].

Применительно к этим аспектам педагог – субъект педагогического процесса. По мнению автора, педагог остается объектом в обеспечении качества образования, поскольку

отношения «педагог – ученик» являются объектом управления качеством образования, рейтинговых оценок педагогической деятельности управленческих структур. Наряду с этим педагог является и субъектом управления качеством, поскольку видит результаты собственной деятельности, соотносит их с поставленными целями, выступает в роли эксперта, может оценить качество работы и своей, и коллег.

Педагог находится во множестве субъект-субъектных отношений (полисубъектен). В системе педагогического процесса он взаимодействует с учащимися, родителями, органами образования, другими педагогами, практическими психологами, медицинскими работниками учебного заведения, социальными службами.

Методическая подготовка учителя должна соответствовать психолого-педагогическим требованиям, адекватно соответствовать всем субъектам, связанным с обучением, должна быть такой, чтобы соблюдались принципы фундаментальности (учитель учитывает субъектный опыт учащихся), гуманизации (учитель, используя формы активного взаимодействия, «выводит» ученика на позицию собственного развития как субъекта образовательного процесса), инвариантности (учитель проявляет методическую грамотность) [4, с. 48]. Реализация перечисленных принципов соответствует интересам учащихся, их родителей, органов народного образования. Но есть еще интересы общества. Чего традиционно ждет общество от учителей? Ждет, что учителя подготовят выпускников, которые будут отвечать запросам общества. Иначе говоря, ждет продукцию особого рода, которую в процессе профессиональной деятельности выпустит учебное заведение. (Это, на наш взгляд, объектный подход к учителю. Объектами становятся результаты образовательно-воспитательного процесса).

Каким же должен быть настоящий учитель-профессионал, какими индивидуальными, личностными качествами должен обладать учитель для выбора оптимальной педагогической технологии, дающей возможность реализовать требования Государственного стандарта базового и среднего образования?

Е. Н. Пехота утверждает, что нет общепринятой трактовки понятия «профессиональная индивидуальность учителя», в силу индивидуальности каждого учителя, и предлагает собственный системный подход к пониманию индивидуальности учителя как трех взаимосвязанных компонентов: индивидного, личностного и субъектного. При важности всех составляющих акцент переносится на личностные качества, позволяющие учителю провести самостоятельное профессиональное исследование и выбрать свой собственный стиль профессиональной деятельности, позволяющий ему быть конкурентноспособным в современных социально-экономических условиях. Конкретная технология определяет требования к уровню подготовки учителя, его индивидуальным качествам [5, с. 240].

Так, педагог вальдорфской школы должен владеть высокой психологической культурой, эмпатией и толерантностью, любить детей и свою работу. Очень многое необходимо уметь: шить, играть на музыкальных инструментах, быть кукловодом в кукольном театре, ритмично двигаться. Но главное – иметь широкий кругозор, человеческую щедрость и широту души. Метод Монтессори требует от учителя понимания психологии ребенка, наблюдательности, умения предложить необходимый учебный материал, помочь самостоятельно достичь результата.

Функция учителя в групповой учебной деятельности – обеспечение ученикам позиции субъекта деятельности, при этом педагог направляет работу групп. Учитель призван быть консультантом, невидимым дирижером, способным вовремя увидеть, поправить, поддержать, организовать сотрудничество.

Для эффективного использования исследовательской технологии учитель должен знать методики, приемы и методы, доступные в исследовательской деятельности учащихся, разработать систему вопросов по темам, алгоритмы, которые активизируют такую деятельность учащихся. Эту технологию в специализированной экономико-правовой школе I–III ступеней с углубленным изучением иностранного языка ХГУ «НУА» применяют в исследованиях для конкурса – защиты работ МАН.

Использование проектной технологии является показателем инновационного мышления учителя, он должен быть координатором деятельности учеников в период работы над проектом, знать возможности и интересы учащихся, быть компетентным в других областях знаний. Педагог должен быть коммуникабельным, способным к эмпатии, толерантным. К числу индивидуальных качеств, могущих помочь ему в реализации принципов педагогики сотрудничества, относятся демократичность, открытость, рефлексивность (осознание цели, содержания, способов деятельности и характера взаимодействия). Именно такие качества выявляют учителя, направляя работу учеников СЭПШ ХГУ «НУА» в рамках проекта «История моей семьи. Служение долгу и Отечеству». Участники проекта исследуют семейные традиции, архивные документы, ощущают ответственность и гордость за сопричастность к истории семьи, города, страны. Результаты реализации этого проекта – публикация материалов в СМИ, размещение лучших работ на сайте.

Технология коллективной творческой деятельности – ведущая в воспитательной работе школы и вуза. Своё общение с учениками педагоги строят на основе уважения к формам жизнедеятельности коллектива, определенным символам и законам коллектива. Ученики и студенты понимают, что для педагогов школы организация творческой деятельности не только технология, но и жизненная позиция. Определяющую роль при этом играет взаимное убеждение в необходимости общего дела. Каждый педагог заботится о том, чтобы учебно-воспитательный процесс, который он организует, содержал в себе ситуацию успеха для участника в индивидуальной или групповой работе.

В настоящее время активный интерес многих педагогов привлечен к развивающим технологиям Занкова, Эльконина – Давыдова, Ильясова, Кушнера, Монтессори, Штайнера, технологиям развития критического мышления и др. В начальных классах СЭПШ ХГУ «НУА» внедрена и успешно работает система развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова. Процесс обучения осуществляется посредством специально структурированной системы учебных заданий,

направленных на формирование сознательного усвоения учебного материала, способности к самосовершенствованию, саморазвитию, самопознанию. За время учебы в начальной школе ученики формируют ключевую компетентность – «умение учиться», расширяют границы познания. Основная цель развивающего обучения в 1–4-х классах – обеспечить развитие ребенка, сформировать определенные способности, а именно: рефлекссию, анализ, целеполагание и планирование собственной учебной деятельности. В работе учителя используют методы, которые способствуют процессу познания: проблемные, исследовательские, такие, которые развивают творческое мышление и воображение. Эффективности работы способствует психологический контакт с детьми, творческий настрой на уроке. Разнообразны и способы взаимодействия: коллективные, в динамичных парах, в группах, где учебный диалог происходит в соответствии с индивидуальными особенностями; дети учатся выступать, доказывать, самостоятельно действовать. Готовясь к урокам, учитель продумывает и строит познавательную деятельность так, чтобы происходил процесс восприятия, учащиеся постепенно накапливали индивидуальный опыт поисковой деятельности, формировали качества, необходимые для конструирования и преобразования знаний.

Развивающее обучение требует от педагога умения создавать такие условия и ситуации, при которых происходит «взрыв догадки», продуктивное общение. Чтобы возникло коллективное мышление касательно проблемного задания, учитель должен уметь держать «паузу незнания», она длится, пока кто-то не даст ответ, хотя «разрабатывал проблему» коллективный субъект [8].

Современный учитель должен творчески планировать систему развития ключевых компетентностей учащихся на основе лично ориентированного обучения и воспитания, развивать творческие возможности учащихся, умение сотрудничать и действовать в нестандартных ситуациях. Для этого педагогу необходимо владеть высоким уровнем педагогической

культуры и коммуникативных способностей, педагогическим тактом, ориентироваться в инновационных технологиях и применять их на практике сообразно индивидуальной предрасположенности к их реализации, активно исследовать новые методические идеи, творчески мыслить, корректировать результаты в ходе учебно-воспитательного процесса.

Литература

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти України.
2. Зимняя И. А. Психология обучения иностранных языков в школе / И. А. Зимняя. – М. : Просвещение, 1991.
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
4. Малова И. Е. Проблемы освоения личностно ориентированного обучения и пути их разрешения / И. Е. Малова // Образование и общество. – 2003. – № 4. – С. 8–9.
5. Освітні технології : навч.-метод. посіб./ О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
6. Поташник М. М. Требования к современному уроку / М. М. Поташник. – М., 2007. – 267 с.
7. Поташник М. М. Управление качеством образования / М. М. Поташник. – М. : Пед. о-во России, 2001.
8. Савенкова Л. Ініціатива в спілкуванні з учнем / Л. Савенкова // Початкова шк. – 1998. – № 5.
9. Сайко Э. В. Субъект: созидатель и носитель социального / Э. В. Сайко. – М., 2006.
10. Сухомлинский В. О. Сто порад учителям / В. О. Сухомлинський // Вибр. твори : у 5 т. – К. : Радя. шк., 1976. – Т. 1.
11. Хуторской А. В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному / А. В. Хуторской. – М., 2005.
12. Хуторской А. В. Современная дидактика / А. В. Хуторской. – М., 2007.
13. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д. Б. Эльконин. – М., 1989.

А. В. Дыбина

**ПРЕПОДАВАТЕЛЬ И КОМПЬЮТЕР:
ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ И ПРОТИВОРЕЧИЯ
В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ XXI ВЕКА**

«Машины должны работать. Люди должны думать!» – сказал когда-то генеральный начальник фирмы ИВМ. Это было в то время, когда компьютеры были больших размеров, а проблемы взаимодействия компьютера и человека, а также «фантастическое будущее», в котором компьютеры займут одно из важных мест, волновали умы только писателей-фантастов. Это будущее незаметно пришло, и именно эти слова можно поставить лозунгом сегодняшнего времени, поскольку созданы роботы, которые упорно сочиняют стихи и музыку, генерируют псевдолитературные произведения, моделируют художественное мышление, пытаются понимать речь, распознавать предметы, читают тексты, рисуют картины, чертят сложные схемы, ставят диагнозы больным, участвуют в интеллектуальных играх, выносят беспристрастные вердикты в судах, обрабатывают документацию, представляемую в суде, умеют подогревать еду, заправлять постели, кричать «пожар», когда их электронное чутье улавливает запах дыма, преподают в школах, однако все они запрограммированы только на совершение определенной последовательности действий или выполнение простейших, четко обозначенных заданий. И ничто не сможет заменить человека в умении находить решения проблем, выход из нестандартных ситуаций, никакой искусственный интеллект не дорос еще до изобретения чего-то нового и необычного, непохожего на то, что уже существует и изобретено человеком. Подобные интеллектуальные системы представляют большие возможности для анализа разнородной информации, выполнения различного рода заданий, но вряд ли они смогут вытеснить собой участников каждого из процессов: писателя, композитора, врача, судью, учителя, на которых значительное влияние оказывает эмоциональный фактор, формируемый в процессе деятельности. Вот здесь любые суперкомпьютеры оказы-

ваются бессильны – как бы хорошо они не умели думать, но чувствовать и сопереживать их еще не научили. Роботы не обладают интеллектом, приспособляемостью, интуицией, поэтому они не в состоянии давать оценку своему опыту, наблюдениям и ошибкам, обучаться новым моделям поведения. К счастью, мир машин без человека существовать не может: как бы автоматически ни действовала машина, одна очень существенная сторона интеллектуального акта ей недоступна, ведь интеллектуальный акт рождается из той или иной потребности, из осознания той или иной задачи. А это машине недоступно: у нее нет и никогда не будет потребностей, целей, мотивов. Электронная вычислительная машина – такое же орудие, которому человек передал умения *мозга*, а не умения *руки*, согласно терминологии известного российского философа-марксиста Георгия Валентиновича Плеханова. Это означает, что когда эти умения становятся автоматическими, механическими, человек стремится передать эту элементарную работу машине, чтобы иметь возможность заниматься более творческой, более сложной умственной работой. Поэтому мы и передаем машине какие-то элементы мышления, а сами переходим на более высокий уровень познания действительности. Но, передавая что-то машинам, мы сами будем подниматься еще выше, и никогда машина не догонит человека на этом пути.

Пытаясь создавать системы с искусственным интеллектом, ученые разных специальностей все чаще задумываются над истоками и механизмами разума. В передовых компьютерных лабораториях специалисты занялись необычным делом. Вместо руководств по программированию они внимательно изучают старые философские трактаты. В творческих спорах наряду с техническими терминами звучат слова «Кант», «Гегель», «Хайдеггер», «Конфуций», «Будда», «санскрит» и другие, привычные слуху гуманитария, слова. Философы, строя системы понимания мира, и не подозревали, что их труды когда-нибудь смогут пригодиться практическим инженерам. Для установления эволюционных законов мышления нет другого пути, кроме изучения наследия далекого прошлого, данного нам в языке.

Все тайны и разгадки бытия таятся в языке. Поэтому и становится возможной системная логика в системах искусственного интеллекта [3].

Идея создания искусственного разума не нова для современной науки и занимала лучшие умы человечества, относящиеся к разным областям знаний: философов, логиков, математиков, богословов, представителей технических наук и др.

Первые попытки создания искусственного разума относятся к XIII в., когда философ, алхимик, богослов и экспериментатор Раймунд Луллий (Raymundus Lullius) создал прообраз мыслительной машины в виде дисков, вращающихся вокруг единого стержня, и тем самым предвосхитил возможность создания математической логики и математических машин.

В XVIII в. Рене Декарт (Rene Descartes) и Готфрид Лейбниц (Gottfried Leibniz) независимо друг от друга развили эту идею и предложили универсальные языки классификации всех наук. Их идеи легли в основу теоретических разработок в области создания искусственного интеллекта.

В 40-х годах XX в. Норберт Винер (Norbert Wiener) опубликовал основополагающие работы по новой науке – кибернетике и теории искусственного интеллекта, тем самым заложив основы создания первых ЭВМ.

В России начало работ в области искусственного интеллекта относится к 50-м годам XX в. и связано с деятельностью профессора МГУ Алексея Андреевича Ляпунова, под руководством которого осуществлялась работа нового научного семинара «Автоматы и мышление» [6].

И по сей день ведутся дискуссии: является ли интеллект исключительно привилегией человеческого мозга или все же возможно создать некое техническое устройство, способное обладать разумом? Будет ли способно такое техническое устройство к полноценному мышлению и творчеству? Кем предстоит ему стать – помощником или соперником человеческого разума?

Рассматривая эту проблему, академик АН УССР и НАН Украины Николай Михайлович Амосов в книге «Алгоритмы

разума» в 1979 г. заметил: «Искусственный интеллект стал особой областью знания. Существуют специальные комитеты, координирующие исследования по этой проблематике, издается несколько журналов, созываются международные конференции. С одной стороны, предмет этих исследований примыкает к теоретической кибернетике, с другой – к технике автоматов и роботов, есть и психофизиологический аспект проблемы. Одно скажу сразу: искусственный интеллект не создан. Векселя, которые выдала кибернетика в начале своего развития, претендуя на решение почти всех интеллектуальных задач, остались неоплаченными. Более того, наметился явный пессимизм во взглядах на саму возможность воспроизвести разум человека. Сошлюсь на книги Дрейфуса. Тем не менее большинство ученых-кибернетиков смотрит в будущее с надеждой, хотя теории интеллекта пока нет, и все предлагаемые модели представляют собой воспроизведение частных механизмов мышления» [2, с. 14]. С момента выхода книги прошло 33 года, а искусственный интеллект так и не создан, хотя в компьютерных технологиях произошли значительные революции. Так можно ли программное обеспечение и компьютер, созданный людьми, признавать как искусственный интеллект? Можно ли компьютер, победивший в шахматной игре чемпиона мира Гарри Каспарова, считать искусственным интеллектом? Конечно, нет, и это вполне понятно, потому что это победа разума специалистов фирмы ИВМ, разработавших этот компьютер. Сам компьютер ничего, кроме игры в шахматы, не умеет. Он не может придумать новую игру, доказать теорему, рассказать сказку наконец. О каком же интеллекте идет речь? Но с другой стороны, он «знает» о шахматной игре все, он выиграл партию у чемпиона мира. Интеллектуален ли этот компьютер? И что такое интеллект, искусственный интеллект и машинный интеллект? Может ли электронная машина заменить человеческий разум, интеллект, и, следовательно, самого человека, в различных видах деятельности: медицине, юриспруденции, образовании? Философы и естествоиспытатели до сих пор не пришли к единому мнению, что следует называть разумом или

умом. Существует сотни определений, каждое из которых освещает какую-то одну сторону вопроса. Наиболее принятым и распространенным является определение интеллекта и искусственного интеллекта, предложенное профессором Анатолием Ивановичем Шевченко на Международной конференции «Искусственный интеллект-2000», проведенной в Украине. *Интеллект – это алгоритм решения задач, сформированный сознанием. Сознание – высшая форма нервной деятельности живого организма, владеющего определенным количеством информации о себе и своем окружении, способная получать информацию, формировать знания, определять цель и смысл своего существования. Искусственный интеллект – алгоритм решения задач, сформированный искусственным сознанием. Искусственное сознание – высшая управляющая система машины, владеющая определенными знаниями о себе и своем окружении, способная на основе полученной информации формировать знания, определять свое предназначение в соответствии с целью и задачей, поставленными создателем и пользователями* [6, с. 50]. Понятие «машинный интеллект» ввел впервые крупный украинский ученый в области компьютерной науки, техники и искусственного интеллекта академик Института кибернетики им. В. М. Глушкова НАН Украины Зиновий Львович Рабинович. *Машинный интеллект – машина, обладающая определенным набором свойств, таких как: восприимчивость к языкам программирования высокого уровня; богатство знаний, зафиксированных структурно, и умение оперировать ими; способность к организации вычислительного процесса во взаимодействии с пользователем; эффективность методов переработки информации* [6, с. 51].

Эти вопросы становятся особенно актуальными в настоящее время в образовательном процессе, в наш цифровой XXI век, в эпоху компьютерной эйфории, в то время, когда высшие учебные заведения переходят от традиционного к иннова-

ционному, e-learning, многогранность и многоаспектность которого по-новому представляет роль и функции «цифрового преподавателя» высшей школы согласно терминологии зарубежных исследователей. Инерционный устаревший взгляд на функции преподавателя в образовательном процессе приведет к тому, что преподавателя заменят кибернетической моделью, моделирующей действия традиционного преподавателя, которой для убедительности и правдоподобности придадут облик человека.

В последнее время активно появляются сообщения о разработке и апробации за рубежом и в России таких преподавателей-роботов, о которых писал еще Айзек Азимов в 1951 г. в своем рассказе «Как им было весело» [1], время действия которого происходит в 2157 году. Именно в тот день двое школьников, Марджи и Томми, нашли самую настоящую книгу с желтыми хрупкими страницами. А когда прочитали ее, то узнали, что, оказывается, в XX в. учителем был ... человек, «который просто рассказывал ребятам и девчонкам, давал им домашние задания, спрашивал!» «И что дети учились в общем классе, и что у них не было Механического учителя, и что они не имели отдельной классной комнаты в своем доме. Затем мама позвала Марджи в школу, где Механический педагог начал выводить на телеэкране задание урока. А Марджи все думала о том, как, должно быть, тогда было весело и как, наверное, в XX в. дети любили ходить в школу». То далекое будущее, о котором писал автор, наступило гораздо раньше.

Так, в 2009 году в Токио с целью проведения эксперимента в начальных классах профессором Токийского университета Хироси Кобаяси в результате 15 лет исследовательской работы был разработан робот Сая, который может говорить на нескольких языках, двигать головой, отвечать на вопросы, отчитать непослушных учеников, проводить переключку, ставить задачи и делать различные выражения лица, в том числе и гнев. Целью создания робота не является замена учителя в классе, а обучение детей новым техническим и прикладным наукам.

Исключения составляют школы в сельской местности, где наблюдается постоянная нехватка учителей и отсутствует возможность знакомства детей с современной техникой.

Другой пример. В 2009 г. было изобретено «умное цифровое зеркало», по имени Джордж, в рамках проекта «Искусственный интеллект в сфере образования» компаниями «Метабург» Санкт-Петербург (Россия) и «Existor» Лондон (Великобритания), обучающее всех желающих английскому языку. В декабре 2010 года в Санкт-Петербурге начал работу первый в мире робот Джордж [5]. Робот представляет собой веб-ресурс, сайт с «человеческим лицом», который дает возможность онлайн-общения с виртуальным носителем языка. Это своего рода тренажер, при помощи которого можно организовать диалог с обратной связью и приобрести уверенность в использовании теоретических знаний в процессе виртуального общения. Теперь к выходу в свет готовится второй искусственный интеллект подобного рода – «Иван» для мегапроекта «Имидж России», который, как предполагается, будет преподавать русский язык и литературу. Третий этап – запуск новой интернет-школы по обучению русскому языку, где робот будет давать уроки всем желающим в разных странах мира.

Думается, что перечисленного достаточно, чтобы понять: в ближайшем будущем роль и функции преподавателя требуют модернизации в условиях стремительного развития науки и техники. Роль преподавателя представляется, прежде всего, как менеджера, консультанта и эксперта учебного процесса, который с успехом может организовать на основе последних достижений электронной педагогики новое направление педагогической науки, исследующее педагогические процессы в информационно-образовательной среде вуза в Интернете (педагогический дизайн), – учебный процесс с использованием информационных средств. При этом новые технологии используются только как средство доставки материалов, а задачи интеллектуального взаимодействия остаются в компетентности человека. Во-первых, принцип преподавателя «следуй за мной» можно заменить на принцип учащегося «веди себя сам»

с помощью средств обучения и консультаций преподавателя. Мысль Монтеня «ум, хорошо устроенный, лучше, чем ум, хорошо наполненный», в широком смысле отодвигает на второй план обязательное условие досконального знания своего предмета, а на первый план выступает умение типологизировать знания, анализировать возможности их формализации для автоматизации обучения, использовать принципы инженерии знаний, методы извлечения знаний, интеллектуальные обучающие системы виртуальной реальности, учет достижений искусственного интеллекта при разработке дидактических материалов.

Во-вторых, от преподавателя требуется умение внедрять в учебный процесс свой практический опыт, результаты своей научно-исследовательской работы, поскольку это следует из самого определения понятия вузовского преподавателя.

В-третьих, преподаватель призван учить самоорганизации обучающихся под быстро меняющиеся задачи жизни.

В-четвертых, обязательна ориентация на индивидуальные особенности ученика, гибкость, открытость для модификации и расширения. Сама система образования призвана сформировать новый менталитет преподавателей, базирующийся на принципах обмена постоянно растущим объемом информации, общенаучных и специальных знаний, создать новую методологию для получения новых знаний в новой образовательной среде для удовлетворения потребностей получения образования на протяжении всей жизни человека. Так, в США принята специальная единица старения знаний специалиста – «период полураспада компетентности» (время, в течение которого профессиональная компетентность специалиста с момента окончания им учебного заведения снижается на 50%). На сегодня этот период составляет 4–5 лет.

Таким образом, знание основ управления учебной деятельностью в информационно насыщенной среде, создание персональной образовательной среды каждого обучающегося позволит реализовать переход от традиционной системы преподавания к инновационной, не снижая, а увеличивая при

этом роль преподавателя как координатора всей учебной деятельности. Учебные заведения нового образца призваны предоставлять свои услуги, не обучая конкретному знанию, а передавая технологии поиска, переработки, усвоения и применения полученных знаний. Сдвиг образовательной парадигмы в этом направлении позволит перейти обществу на качественно новый этап социального развития, что влечет за собой изменение взаимоотношений между субъектами образовательного процесса [4].

Литература

1. Азимов А. Как им было весело [Электронный ресурс] / А. Азимов // www. Lib.Ru : Библиотека Максима Мошкова. – 1994. – Режим доступа : http://www.lib.ru/FOUNDATION/kak_im.txt
2. Амосов Н. М. Алгоритмы разума / Н. М. Амосов. – К. : Наук. думка, 1979. – 222 с.
3. Анисимов А. В. Компьютерная лингвистика для всех: Мифы. Алгоритмы. Язык / А. В. Анисимов. – К. : Наук. думка, 1991. – 208 с.
4. Астахова В. И. Основные тенденции развития образования в XXI веке / В. И. Астахова // Вісн. Харк. нац. ун-ту ім. В. Н. Каразіна : зб. наук. пр. – Х. : Вид. центр ХНУ ім. В. Н. Каразіна. – Вип. 23 : Соціол. дослідж. сучасного сусп-ва : методологія, теорія, методи. – Х., 2009. – С. 245–251.
5. Искусственный интеллект поможет в изучении русского языка [Электронный ресурс] // www. AIportal.ru : портал искусственного интеллекта. – 2009. – 6 марта. – Режим доступа : <http://aiportal.ru/news/ai-help-for-learning-rus-language.html>
6. Шевченко А. И. Может ли компьютер мыслить? / А. И. Шевченко, В. А. Ященко // Искусств. интеллект. – Донецк, 2005. – № 4. – С. 48–63.

**А. С. Замиховская,
М. Н. Козлова**

**МЕТОД ВИЗУАЛИЗАЦИИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ – СУБЪЕКТА И ОБЪЕКТА СОВРЕМЕННОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ**

Педагогическая деятельность является совместной, а не индивидуальной. В образовательном или педагогическом процессе обязательно присутствуют две активные стороны: учитель, преподаватель – ученик, студент. Педагогический процесс – это специально организованное, целенаправленное взаимодействие педагогов и воспитанников, направленное на решение развивающих и образовательных задач [6].

Педагоги и воспитанники как субъекты и объекты являются главными компонентами педагогического процесса. Взаимодействие субъектов и объектов педагогического процесса своей конечной целью имеет передачу воспитанникам опыта, накопленного человечеством, во всем его многообразии. А успешное освоение опыта, как известно, осуществляется в специально организованных условиях при наличии хорошей материальной базы, включающей разнообразные педагогические средства. Взаимодействие педагогов и воспитанников на содержательной основе с использованием разнообразных средств есть существенная характеристика педагогического процесса, протекающего в любой педагогической системе [6].

Традиционно преподавателю в образовательной системе отводится роль субъекта, в то время как студент выступает в качестве ее объекта. В качестве субъекта образовательной системы преподаватель определяет цель учебного процесса, содержание учебного материала, структуру занятия и методы учебной деятельности. Он также организует учебную работу учащихся, создавая для этого благоприятные условия. Однако в последнее время термин «педагогика партнерства» прочно утвердился в теории и практике, в том числе – в обучении. Это сотрудничество обычно возникает в результате совпадения целей преподавателя и студента и представляет собой их

совместную учебную деятельность, их равноправное партнерство, когда студент становится не объектом, а активным субъектом, как и преподаватель. Однако современное общество предъявляет определенные требования к личности и педагогической деятельности преподавателя: во-первых, как к объекту педагогической культуры, осваивающему и реализующему ее ценности, а во-вторых, как к субъекту, активно развивающему педагогическую культуру. Таким образом, можно сделать следующий вывод: преподаватель не только обучает студентов, т. е. является субъектом образовательного процесса, но и учится сам, постоянно ведя внутреннюю работу по личностному и профессиональному саморазвитию, т. е. является его объектом.

Вышеуказанное утверждение можно проиллюстрировать на примере внедрения новых информационных технологий (НИТ). Современное человечество включилось в общеисторический процесс, называемый информатизацией. В данный период развития общества производство информации становится основным видом деятельности, и компьютеризация выступает как часть этого процесса [2]. Любая педагогическая технология – это информационная технология. Появление такого понятия, как «новая информационная технология», связано с появлением и широким внедрением компьютеров в образовании. В настоящее время развиваются следующие направления НИТ:

- 1) универсальные информационные технологии (текстовые редакторы, графические пакеты, системы управления базами данных, процессоры электронных таблиц, системы моделирования, экспертные системы и т. п.);
- 2) компьютерные обучающие и контролирующие программы, компьютерные учебники;
- 3) мультимедийные программные продукты;
- 4) компьютерные средства телекоммуникаций.

Благодаря внедрению НИТ появляются такие обучающие средства, как электронное издание (ЭИ), учебное электронное издание (УЭИ) и электронный учебник (ЭУ) [5].

Изменения, происходящие в современной системе образования, делают необходимостью повышение квалификации и профессионализма преподавателя, т. е. его профессиональной компетентности. Основная цель современного образования – соответствие актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства, подготовка разносторонне развитой личности гражданина своей страны, способной к социальной адаптации в обществе, началу трудовой деятельности, самообразованию и самосовершенствованию. Именно поэтому в настоящее время резко повысился спрос на квалифицированную, творчески мыслящую, конкурентоспособную личность учителя, способную воспитывать личность в современном, динамично меняющемся мире.

Развитие профессиональной компетентности – это развитие творческой индивидуальности, формирование восприимчивости к педагогическим инновациям, способностей адаптироваться в меняющейся педагогической среде. От профессионального уровня педагога напрямую зависит социально-экономическое и духовное развитие общества.

Одним из средств повышения профессионализма преподавателя можно назвать применение метода визуализации учебного материала. В общих чертах, визуализация информации – это представление различных видов информации (графической, звуковой, текстовой, числовой) в виде графиков, диаграмм, структурных схем, таблиц, карт и т. д. Однако при таком понимании этого процесса мыслительная и познавательная активность обучающихся минимальна, а потому дидактические средства выполняют лишь иллюстративную функцию. В современных педагогических концепциях (теории схем Р. С. Андерсона, Ф. Бартлетта, теории фреймов Ч. Фолкера и др.) этот способ представления информации истолковывается как «вынесение в процессе познавательной деятельности из внутреннего плана во внешний план мыслеобразов, форма которых стихийно определяется механизмом ассоциативной проекции» [4, с. 24]. Подобным образом описывает визуализацию и Вербицкий А. А., который разводит понятия «визуальный»

и «наглядный»: «Процесс визуализации – это свертывание мыслительных содержаний в наглядный образ; будучи воспринятым, образ может быть развернут и служить опорой адекватных мыслительных и практических действий» [1, с. 18]. Такая проекция информации опирается на механизмы мышления, охватывает различные уровни отражения и отображения, проявляется в различных формах учебной деятельности [4, с. 24], позволяя не только лучше усваивать теоретический материал, но и отрабатывать практические навыки. Визуализация учебной информации позволяет преподавателю как субъекту образовательного процесса решить целый ряд задач: обеспечение интенсификации обучения, активизация учебной и познавательной деятельности, формирование и развитие критического и визуального мышления, зрительного восприятия, образного представления знаний и учебных действий, передача знаний и распознавание образов, повышение визуальной грамотности и визуальной культуры [3, с. 145]. Выступая же в качестве объекта образовательного процесса, преподаватель вырабатывает у себя специальные педагогические навыки работы с мультимедийным оборудованием, используемым в процессе преподавания дисциплин переводческого цикла.

Технология визуализации учебной информации – это система, состоящая из последовательного ряда необходимых элементов: комплекса учебных материалов; визуальных способов их представления; набора психологических приемов использования и развития визуального мышления в процессе обучения, методических приемов работы с визуализированной информацией [3, с. 144].

Традиционно к средствам визуализации относят лишь разновидности графической и звуковой информации, однако с развитием информационных технологий все более актуальным становится использование видеоматериалов. Именно такой способ визуализации идеально подходит для занятий по практике перевода (отраслевые аспекты). Зачастую, даже ознакомившись с рядом дополнительных источников (справочников, словарей, энциклопедий) по заданной теме, студенты

испытывают затруднения при переводе специальных текстов; работа с видеоматериалами охватывает как мыслительную, так и практическую сферу деятельности и позволяет: 1) понять суть изучаемого явления, изучить его особые свойства; 2) расширить лексический запас по теме занятия; 3) упростить и ускорить процесс семантизации и закрепления новых лексических единиц; 4) отработать навыки восприятия речи носителя иностранного языка на слух с учетом национальных акцентов; 5) отработать навыки устного последовательного перевода с элементами синхронного. Таким образом, вначале материал по теме занятия отрабатывается непосредственно на занятии путем выполнения обычных переводных и лексических упражнений. Далее студенты получают задание написать транскрипт видео по теме занятия и перевести его на родной язык. Работа с видеоматериалами организовывается соответственно градации уровня сложности в зависимости от языкового опыта студентов: поскольку большинству студентов младших курсов сложно воспринимать на слух тексты со специальной лексикой, они вынуждены по нескольку раз прослушивать непонятные для них моменты индивидуально, что способствует лучшему запоминанию активной лексики по теме занятия. Студенты старших курсов делают устный последовательный двусторонний перевод специальных текстов без дополнительной работы над его транскриптом.

Другим способом применения метода визуализации является использование видеоматериалов для приближения учебных условий занятий по устному последовательному переводу к реальным условиям профессиональной деятельности переводчика. На начальном этапе студентам предлагается видео длиной 3-5 минут (что приблизительно составляет 1200 печатных знаков в зависимости от темпа речи говорящего) как на иностранном, так и на родном языке, который им необходимо проанализировать, устно отреферировать и записать с помощью переводческой скорописи. Видеоматериалы помогают студентам начального уровня лучше понять смысл текста, представленного в визуализированном формате. На более продвинутом

этапе обучения в рамках курса общественно-политического перевода студентам предлагается работать с речами известных политиков. Подобная техника позволяет студентам обращать внимание на невербальные знаки выступающего, такие как жестикация и мимика, что также способствует облегчению восприятия ими информации для перевода.

Еще одним способом визуализации можно назвать работу с видеозаписями практикующих устных переводчиков, благодаря чему внимание студентов акцентируется на поведенческих, этических и профессиональных особенностях работы устного переводчика.

Таким образом, в современных информационных условиях преподавателю крайне важно выступать в образовательном процессе как субъектом, так и объектом. Благодаря постоянному развитию информационных технологий и получившей повсеместное распространение «педагогике партнерства» возникает огромное количество новых видов деятельности, которые позволяют вырабатывать различные навыки как у преподавателей, так и у студентов.

Литература

1. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – М. : Высш. шк., 1991. – 207 с.
2. Коджаспирова Г. М. Технические средства обучения и методика их использования : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Г. М. Коджаспирова, К. В. Петров. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 256 с.
3. Лаврентьев Г. В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов [Электронный ресурс] / Г. В. Лаврентьев, Н. Б. Лаврентьева. – Режим доступа: http://www.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb.files/innov/Part1/chapter1/1_4.html
4. Манько Н. Н. Когнитивная визуализация дидактических объектов в активизации учебной деятельности / Н. Н. Манько // Известия Алтайск. гос. ун-та. Сер. : Педагогика и психология. – 2009. – № 2. – С. 22–28.
5. Матрос Д. Ш. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга / Д. Ш. Матрос, Д. М. Полев, Н. Н. Мельникова. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Пед. об-во России, 2001. – 128 с.

6. Сластенин В. А. Педагогика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шияном ; под ред. В. А. Сластенина. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 576 с.

Т. В. Зверко

САМОМЕНЕДЖМЕНТ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ

В научных публикациях и дискуссиях в последнее время достаточно часто обсуждается вопрос личностного потенциала преподавателя высшей школы. Авторы едины в том, что социальные изменения требуют его «перереформирования». Как и любой профессионал, современный преподаватель должен обладать определенными личностными качествами: быть подвижным, готовым к изменениям, способным быстро и эффективно «встраиваться» в любые условия, приспособляться к различным обстоятельствам, то есть быть мобильным.

Анализ личностного потенциала преподавателя помогает раскрыть процесс реального развития потенциальных ресурсов. С его помощью возможно определение неиспользованных резервов для дальнейшего «наполнения» потенциала новыми качествами и свойствами, необходимыми для успешной профессиональной деятельности. В связи с этим видится важным, прежде всего, рассмотреть составляющие личностного потенциала.

Как известно, структура личностного потенциала специалиста включает в себя определенные элементы, среди которых профессиональные знания, умения, навыки, обуславливающие профессиональную компетентность, работоспособность, интеллектуальные, познавательные, креативные способности, способность к социальному взаимодействию, сотрудничеству, ценностно-мотивационную сферу. Базируясь на этой структуре, можно определить составляющие личностного потенциала преподавателя:

- интеллектуально-психологические качества;

- мотивационные и волевые качества;
- коммуникативные качества;
- нравственно-этические качества;
- социально-психологические характеристики.

Если рассмотреть определенные социально-философские модели человека, базирующиеся на «фигуре идентичности» [1], в преломлении к определенным нами блокам личностного потенциала преподавателя, его качественным характеристикам, то можно образно говорить о таких типах преподавателей, как «челенджер» (который берется за трудные задачи, чтобы самоутвердиться, склонен ко всему передовому), «навигатор» (который является методистом, осваивающим новые технологии обучения), «понтифик» (выступающий как опытный преподаватель, наставник). С другой стороны, четко проявляются образы преподавателя-«потребителя» (находящегося под влиянием собственных интересов), «дезертира» (отстраняющегося от научной, методической работы). Все это модели, отображающие противоречивость современной личности, которая живет в эпоху трансформаций.

Безусловно, образовательный процесс, настроенный на эффективное взаимодействие «преподаватель – студент», не терпит «издержек» образовательной системы, кризисных ситуаций в обществе. Студент не будет ждать, когда на его образовательном пути попадется преподаватель-«профи». И как совершенно справедливо заметил И. Бестужев-Лада, «профессиональный преподаватель становится для подрастающего поколения не роскошью, а средством продвижения по жизни». Это подтверждают исследования, проведенные Лабораторией проблем высшей школы ХГУ «НУА», и показавшие, что среди важнейших качеств, которыми должен обладать преподаватель, студенты выделили: компетентность и профессионализм (87%), коммуникабельность, умение находить общий язык со студентами (67,4%). В целом же, как считают студенты, идеальный преподаватель – это еще и человек широкого кругозора, успешный в научном поиске, независимый в суждениях и поступках, хороший психолог.

Следовательно, приоритетной целью деятельности современного преподавателя должно являться создание собственной образовательной парадигмы, которая будет базироваться на «методологическом настрое» на постоянное самообучение, на способности управлять своей жизнью, на постоянном развитии своего потенциала, т. е. предполагать своеобразный самоменеджмент с целью повышения конкурентоспособности, дальнейшего профессионального роста.

Что же представляет собой самоменеджмент и каковы его основные цели?

Давая его определение, мы говорим о «последовательном и целенаправленном применении апробированных методов работы в повседневной практике с целью оптимального и эффективного использования своего времени» [2].

Главную же цель самоменеджмента можно определить, как оптимизацию и максимальное использование личных возможностей, осознанное управление собственной деятельностью, преодоление неблагоприятных внешних обстоятельств и факторов. Данный процесс возможен при реализации таких принципов, как системность, непрерывность и жесткая организация.

Рассматривая самоменеджмент как ресурс развития личностного потенциала преподавателя, следует, в первую очередь, отметить, что это способ «самосовершенствования», определенная работа над собой, понимание необходимости в которой позволяет личности добровольно развивать свои знания, навыки, умения, потенциал и способности. Постоянная такая работа позволяет приобретать уверенность в своих силах, осознавать результаты своей деятельности, проявлять свои возможности и навыки, достигать саморазвития и самосовершенствования.

Важно также понимать, что самоменеджмент в преподавательской деятельности – это последовательное и целенаправленное использование эффективных методов, приемов и технологий самореализации и саморазвития своего творческого потенциала. В подтверждение этому следует обратиться к концепции саморазвития творческой личности В. Андреева. Подобный подход ценен тем, что раскрывает механизм

самосозидания человека-творца – психолого-педагогический механизм саморазвития личности, включающий все процессы «самости» в их интегрированном виде: самопознание, самоопределение, самоуправление, самосовершенствование, самоконтроль, самосозидание, самооздоровление, а также процесс самореализации в одном или нескольких социально обусловленных видах творческой деятельности [3, с. 74].

С другой стороны, самоменеджмент предполагает умение создавать и использовать возможности. Это, прежде всего, касается целей профессионального роста и развития. А. Хроленко в своей концепции самоменеджмента говорит о карьере через повышение делового потенциала работника. В соответствии с этим самоменеджмент представляет собой «набор полезных сентенций, рассуждений и практических деловых советов для повышения своего уровня деловой культуры в различных ее аспектах» [4].

Следует учитывать и то, что процесс постоянного самоменеджмента предполагает поддержание физического здоровья, отсутствие или преодоление вредных привычек, устойчивость к стрессам, энергичный и оптимистический тип деятельности и поведения.

Используя модель самоменеджмента, предложенную В. Карпичевым, предпримем попытку определить особенности самоменеджмента преподавателя.

Во-первых, острая необходимость в рациональной организации самодетельности преподавателя вызвана все более усложняющейся его деятельностью.

Во-вторых, самоменеджмент преподавателя раскрывается через такие понятия: самообразование, самоорганизация, саморегуляция, самовоспитание.

В-третьих, это способность преподавателя к самопреобразованию знаний, умений и навыков, к саморазвитию в широком смысле слова, активная жизненная позиция. И наконец, самоменеджмент глубоко индивидуален, окрашен талантом и личным опытом [5].

Таким образом, преимуществами самоменеджмента яв-

ляются, прежде всего, удовлетворенность работой, повышение уровня собственной квалификации, эффективное выполнение своих функций, достижение профессиональных и жизненных успехов.

Объектом воздействия как традиционных, так и инновационных технологий менеджмента выступает, с одной стороны, карьера как смена компетенций, а с другой – профессиональное развитие (компетентность). Причем, если карьера в большинстве случаев зависит от руководителя, работодателя, то формирование профессионализма и развитие компетентности целиком зависят от самого специалиста.

Как показывают исследования и практика, чтобы управлять собой, специалист, работающий с людьми, а особенно преподаватель, должен в достаточной степени обладать определенным набором способностей, а именно способностью к:

- самопознанию – знать свои достоинства и недостатки, уровень своих знаний, профессиональных навыков и личностных качеств;
- самоопределению – знать свои реальные потребности в общении, в достижениях; видеть реально существующие проблемы и предвидеть те, которые могут помешать достижению целей;
- самоорганизации – рационально использовать свои силы и время, уметь мобилизовывать себя на достижение цели и снимать накопившееся напряжение;
- самореализации – уметь проявить себя, где это необходимо, на пределе своих возможностей; доказать себе и другим, на что способен, опираясь на свои творческие способности;
- самостоятельности – проявить инициативу, самостоятельность, независимость;
- самоконтролю – уметь адаптироваться к каждому новому виду деятельности, выполнять свои функции качественно и эффективно;
- самооценке – адекватно оценивать свои личные качества и результаты деятельности;

– саморазвитию – совершенствовать свои творческие и профессиональные качества;

– самовнушению – умение подчинять себя собственной воле и разуму, снимать эмоционально-нервное напряжение.

Что же касается последней позиции, которая все чаще упоминается в связи с так называемым синдромом эмоционального выгорания преподавателя, то в качестве неиспользованных резервов для дальнейшего «наполнения» личностного потенциала здесь должно выступать самоуправление – сконцентрированность на позитивном мышлении, которое придаст уверенности в трудных ситуациях; обмен профессиональной информацией, что дает ощущение более широкого мира; уход от ненужной конкуренции, определение краткосрочных и долгосрочных целей, полноценный активный отдых.

Таким образом, «встраивание» преподавателя в современную образовательную ситуацию требует от него не только определенной профессионально-педагогической подготовки. Необходимое условие для профессионального успеха в образовательной сфере – развитие личностного потенциала, которое предполагает наличие потребностей в обновлении, развитии, самопознании, в понимании своих действий, целей, средств.

Именно поэтому конкурентоспособным считается преподаватель, не только способный к постоянной динамике, владеющий новой информацией и современными технологиями, но и способный рационально использовать свое время и ресурсы, занимающийся самоменеджментом. Именно он востребован как активная, стремящаяся к определенным целям и постоянному самосовершенствованию и профессиональному росту личность.

Литература

1. Смирнов С. А. Человек перехода / С. А. Смирнов // Модели человека в современной философии и психологии. – Новосибирск, 2006. – 177 с.

2. Лукашевич Н. Самоменеджмент – карьера – успех / Н. Лукашевич // Персонал. – 2001. – № 8. – С. 57–62.

3. Верносова А. Что такое самоменеджмент? / А. Верносова // Персонал. – 2001. – № 8. – С. 72–74.

4. Хроленко А. Т. Самоменеджмент / А. Т. Хроленко. – М. : Экономика, 2004. – 139 с.

5. Карпичев В. С. Самоменеджмент (введение в проблему) / В. С. Карпичев // Проблемы теории и практики управления. – 1994. – № 3. – С. 103–116.

Г. Н. Зобова

АВТОРИТЕТ УЧИТЕЛЯ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН

Педагогическая деятельность – это тот вид деятельности, на результат которой оказывает влияние характер отношений между ее участниками. Успешное решение сложных и ответственных задач обучения и воспитания школьников в решающей степени зависит от личности учителя, его нравственной позиции, профессионального мастерства, эрудиции и культуры. Учитель и ученик – две основные фигуры в школе. Личности, чьи взаимоотношения на уроке и вне его непосредственно и решают влияние на весь учебно-воспитательный процесс, определяют его успех. Не случайно так важно создание в школе атмосферы глубокого взаимопонимания, доброжелательности, уважения, сотрудничества.

Какими средствами и путями достичь духовной общности учителя с учениками – этой первоосновы всех успехов в обучении и воспитании? Опыт убеждает, что влияние учителя на ученика, его успешная педагогическая деятельность зависит от авторитета учителя.

Авторитет педагога – это, прежде всего, средство воспитательного воздействия на учащегося. Авторитетной личности как бы авансируется успех. Личности, признающей авторитетной, приписывается компетентность и в других областях. Авторитет учителя – это сложный феномен, который качественно характеризует систему отношений к педагогу. Отношение

учащихся к авторитетному педагогу положительно эмоционально окрашено и насыщено. И чем выше этот авторитет, чем важнее для воспитанников науки, основы которых преподает учитель, тем справедливее кажутся его требования, замечания, тем весомее каждое его слово.

В организации учебно-воспитательного процесса нельзя пройти мимо такого мощного педагогического фактора, как характер воспитателя, свойства и качества его личности. У одного педагога слишком твердый характер и крепкая воля, большая общественная активность. Он стремится все сделать сам, подавляет спонтанность детей, оставляет их непричастными и равнодушными зрителями. У другого – мягкий характер, он не способен потребовать от учащихся элементарного порядка. Плохое знание педагогики и психологии, нежелание преодолеть себя, формировать свой характер в соответствии с педагогическими требованиями дают простор непосредственному проявлению натуры: вспыльчивости, жесткости или бесхарактерности, нетребовательности.

Выход из этой ситуации состоит в том, чтобы правильно понять, чем определяется характер воспитательных отношений. Педагогика определяет оптимальную форму проявления и развития дисциплины и демократии в воспитании, которые реализуются специально подготовленной и обладающей педагогическим авторитетом личностью. Дети добровольно идут за тем учителем-воспитателем, которого они уважают. В любом другом случае педагогические отношения держатся на сугубо формальных основаниях, внешних требованиях, утрачивают свой позитивный воспитательный смысл и оказывают негативное влияние.

Понятие «авторитет» буквально означает общепризнанное значение человека, его влияние на людей, поддержку его идеи и деятельности общественным мнением, проявление уважения, доверия к нему, даже веры в него: в его ум, волю, нравственность, способность сотворить благо. Сущность, специфические особенности и функции педагогического авторитета обусловлены тем, что десятки и сотни ребячьих глаз, как рентгеном,

насквозь просвечивают и выявляют нравственное состояние личности педагога. У настоящего учителя-воспитателя нет другого морального выбора, кроме чистоты, искренности, открытости и прямоты. В противном случае учитель неизбежно утрачивает свое влияние на детей и право быть их воспитателем. Суть педагогического авторитета – в постоянном развитии в себе творческой, человеческой личности, подлинной духовности и интеллигентности. Ребенок авансирует воспитателю свое уважение, доверие, расположение, исходя из естественного предположения о высоких качествах его личности.

Подлинный авторитет нельзя декретировать свыше. Его можно только заслужить честным и упорным трудом. Существует мнение, что должность учителя сама по себе обеспечивает ему авторитет среди учащихся. Но это не так. В наше сложное время должностной авторитет полностью заменен авторитетом личностным. В связи с этим различают авторитет роли, то есть авторитет власти, и власть авторитета. Если первый дается должностью учителя, то второй является результатом длительных взаимоотношений. Авторитет должности ненадежный, быстро проходящий, если не подкрепляется властью личности, добровольным признанием школьниками профессионализма учителя. Каждый педагог стремится завоевать авторитет. Но не желая работать над собой, отдельные педагоги идут к завоеванию авторитета ложным путем, что приводит к завоеванию ложного авторитета.

Впервые в педагогической науке авторитет учителя-воспитателя на истинный и ложный был разделен А.С. Макаренко. Истинный – один, ложный – множество разновидностей. Под ложным авторитетом понимается такое отношение воспитанников (учеников) к воспитателю (учителю), которое побуждает их быть потребителями готового опыта, пассивными или активными. Ложный авторитет основан на стремлении учителя-воспитателя добиться послушания от ученика. Добиваясь послушания как ближайшей цели и затрачивая на это много сил и времени, учителя-воспитатели уже не имеют возможности добиваться других целей, конечных, главных. Во многих случаях

учителя не могут добиться послушания, и с каждым годом ребенок становится все более непослушным.

У учителей наиболее часто встречаются следующие виды ложного авторитета.

Авторитет подавления: завоевывается путем систематической демонстрации превосходства в правах и возможности держать учеников в постоянном безотчетном страхе перед наказанием. Вред, наносимый такими учителями, огромен. Они провоцируют учеников на трусость, подхалимство или, наоборот, агрессивное отношение к старшему, стремление насолить ему, но тонко замаскировать нарушение дисциплины, неуважение к педагогу. Никакой речи о воспитании сознательной дисциплины в данном случае идти не может. Кроме того, грубость расшатывает нервную систему учащихся, прививает отвращение к учебе, к учебному заведению, подрывает уважение к старшему. Требовательность преподавателя, не подкрепленная уважением к личному достоинству учащихся, приобретает формально-бюрократический характер.

Авторитет расстояния. Педагог, воспитатель стремится всегда держать учащихся на дистанции. Вступает с ними только в официальные контакты. Стремясь быть недоступным и загадочным, такой преподаватель возвеличивает свою персону.

Авторитет педантизма. У учителя-воспитателя существует система мелочных, никому не нужных условностей, традиций. Он постоянно придирается к учащимся. Причем его придирки не согласуются со здравым смыслом, они просто неразумны. Педант несправедлив, и его действия малоэффективны. У такого педагога ученики теряют уверенность в своих силах, на занятиях одна часть учащихся грубо нарушает дисциплину, другая – держится скованно, напряженно.

Авторитет резонерства. Учитель, пытающийся завоевать авторитет таким образом, бесконечно поучает воспитанников, полагая, что нотации – главное средство воспитания. К словопрениям таких педагогов учащиеся быстро привыкают, перестают на них реагировать и раздраженно, а иногда посмеи-

ваясь, слушают поток нравоучений, вытекающих из уст увлеченного своим красноречием педагога.

Авторитет мнимой доброты чаще, чем другие виды ложного авторитета, встречается у молодых педагогов. Не имея достаточного педагогического опыта, эти учителя считают, что учащиеся оценят их доброту и ответят послушанием, вниманием, любовью. Получается лишь наоборот. Ученики игнорируют указания и даже просьбы старшего и вдобавок над ним же смеются.

Истинный же авторитет – это такое отношение учащихся к учителю, которое побуждает учащихся быть с учителем партнерами, то есть участвовать вместе с ним в заботе об улучшении жизни.

Учитель-воспитатель должен знать, чем живут и интересуются его дети. Для этого не требуется много времени, необходимо только внимание к детям и к их жизни. В жизни ребенка бывает много случаев, когда он не знает, как поступить, когда он нуждается в помощи, совете. И если он обратится за помощью к учителю, то это говорит о том, что он ему доверяет, а значит, учитель является авторитетом. Ребенок будет чувствовать его заботу, но в то же время будет знать, что учитель от него кое-что требует и не собирается снять с него ответственность.

Обязательным требованием к авторитетному учителю является моральная чистота. Нравственные отношения пронизывают все стороны общения учителя и учащегося. Любой хороший или плохой поступок обязательно имеет нравственный аспект. Если учащиеся увлеченно работают на уроке и не слышат звонка на перемену, если, не пререкаясь, выполняют любую просьбу учителя, авторитет последнего высок. Авторитетный педагог не обманывает и не лжет даже по мелочам. Никогда не проявляет невежливость. Не ссорится при учениках с коллегами. Не вовлекает воспитанников в группировки, направленные против других учеников, родителей и т. д. Не подрывает авторитет своих коллег, не отзывается пренебрежительно об их дисциплинах, об их работе. Ложный

же авторитет вызывает у учащихся такие качества, как враждебность, лживость, цинизм, тревожность, бесчувственность, негативизм.

Таким образом, в воспитании и обучении невозможно обойтись без авторитета, то есть власти педагога, как отражения его ответственности за судьбу ребенка. Однако эта сила призвана быть не разрушающей, а созидающей. Когда она способствует самоутверждению растущей детской личности, реализации ее творческого потенциала, педагогический авторитет выступает мощным катализатором личного влияния учителя. Если же она принижает, насилует, деформирует, то вырождается в орудие авторитарности и диктата.

Подводя итог сказанному, следует отметить, что авторитет учителя необходим в учебно-воспитательном процессе. Надо отличать настоящий авторитет от ложного, основанного на искусственных принципах и стремящегося создать послушание любыми средствами. Действительный же авторитет основывается на знании жизни ребенка, уважении и ответственности за его воспитание. Истинный авторитет зависит, в первую очередь, от отношения к учащимся, знания своего предмета, культуры и общей эрудиции педагога.

Литература

1. Макаренко А. С. О воспитании / А. С. Макаренко. – М. : Школ. пресса, 2003. – 192 с.
2. Исаев И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя / И. Ф. Исаев. – М. : Изд. центр «Академия», 2002. – 208 с.
3. Андриади И. П. Истоки становления авторитета учителя / И. П. Андриади // Шк. и пр-во. – 2001. – № 8. – С. 2.
4. О значении авторитета в воспитании // История педагогики в России : хрестоматия / сост. С. Ф. Егоров. – М. : Академия, 2002. – 400 с.
5. Авторитет учительства // Первое сентября. – 1995. – 14 марта.

В. В. Иваниченко

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

Сегодня на рынке услуг в сфере высшего образования представлено достаточно большое количество институтов, университетов и академий. Выбор высшего учебного заведения абитуриентами обусловлен целым рядом факторов. Среди них важное место занимает репутация вуза. Одной из важнейших составляющих формирования репутации вуза является репутация его преподавателей. Принципы Болонского процесса поощряют выборность курсов, преподаватели оказываются в условиях конкуренции, они должны сделать свои курсы привлекательными для студента.

Преподаватели должны продемонстрировать свою конкурентоспособность в учебно-воспитательном процессе вуза. В структуру конкурентоспособности преподавателя входят следующие компоненты: субъектный (степень осознания преподавателем себя субъектом своей профессионально-педагогической деятельности), профессионально-деятельностный (степень реализации содержания образовательного процесса), социальный (признание и оценка социумом преподавателя), инновационный (степень восприимчивости преподавателя к новациям). Высокий уровень конкурентоспособности – важнейшее требование к педагогу, которое, по сути, определяет степень его профессиональной компетентности.

Сегодня существует мнение о том, что образование катастрофически отстает от темпов развития науки и производства, а главное не обеспечивает должного качества. Таким образом, подготовка специалистов должна осуществляться на концептуальной основе в рамках компетентностного подхода, который предназначен привести в соответствие образование и потребности рынка труда. Профессиональная компетентность преподавателя вуза представляет собой совокупность умений структурировать научные и практические знания для лучшего

решения педагогических и воспитательных задач. Стоит отметить, что проблема определения содержания и структурирования профессиональных компетенций преподавателя высшей школы обусловлена не только социально-экономическими и социально-культурными изменениями в обществе, но и некоторыми методологическими проблемами. При активном интересе исследователей к понятию «компетенция» до сих пор нет четкого определения и механизма формирования.

К основным показателям профессиональной компетентности преподавателя вуза можно отнести: умение использовать в практической деятельности профессиональные психолого-педагогические знания в зависимости от педагогической ситуации, целей и задач профессиональной деятельности, владение современными образовательными технологиями.

Показателями успешности профессиональной деятельности преподавателя являются, с одной стороны, удовлетворенность преподавателя своей деятельностью и ее результатами, успешная самореализация личности, реализация личностно-профессионального потенциала, которые можно понимать как объективную подготовленность и субъективную готовность участвовать в конкурентных отношениях, возникающих в условиях рынка образовательных услуг, с другой – формирование студентов как будущих конкурентоспособных специалистов, а с третьей – признание социумом преподавателя как специалиста, обладающего оптимальным уровнем творчества и профессионализма, преподавательского мастерства и профессионального самосознания.

Педагог, не знакомый с современными научными достижениями, не может рассчитывать на успех в практической работе, а следовательно, его конкурентоспособность невелика. С наступлением «эры информатизации» вопрос об уровне конкурентоспособности преподавателей возникает в связи с необходимостью формирования у них компетентности в области информационно-компьютерных технологий (ИКТ). ИКТ-компетентность современного педагога, деятельность которого разворачивается в условиях комплексной информа-

тизации образования, можно определить как сочетание двух составляющих: интеллектуально-педагогической, характеризующей уровень его развития как информационной личности, и предметно ориентированной, которая определяет его профессиональный уровень с предметно-технической и предметно-методической сторон. Обе эти составляющие способствуют становлению общей культуры преподавателя как педагога новой формации, осуществляющего свою профессиональную деятельность в условиях информационного общества, или ИКТ-культуры преподавателя.

Следует также отметить, что одной из основ рыночной конкуренции в настоящее время стала борьба за внимание клиентов. Компании, не умеющие найти своего клиента, определить его потребности и построить с ним долгосрочные и доверительные отношения, со временем будут вытеснены теми, кто сумел соответствовать ожиданиям рынка. Недаром Джон Чамберс – глава преуспевающей *Cisco System* проводит 80% своего времени в беседах с потребителями [1, с. 122]. Для него это стало важнейшей стратегией в удержании лидерства компании на рынке Интернет-технологий.

Зачастую выбор покупателя стал уже определяться не столько качеством продукта (теперь оно приблизительно одинаково высокое у всех ведущих производителей), а уровнем дополняющего его сервиса. По результатам исследования *McKinsey*, в 68% случаев причиной ухода клиентов становится равнодушное отношение к ним и лишь в 14% – неудовлетворенность продуктом [2, с. 48].

В процессе работы с клиентами перед организацией любого уровня встают две основные цели: 1) привлечение новых покупателей (расширение клиентской базы); 2) удержание уже существующих клиентов (управление лояльностью). Приоритет в достижении этих целей определяется стадией жизненного цикла организации и конъюнктурой рынка. По мере стабилизации положения на рынке и «взросления» компании ее основное внимание должно переключиться на удержание клиентов и повышение их лояльности.

Рассматривая в данном контексте деятельность высших учебных заведений на рынке образовательных услуг в Украине, следует отметить следующее. Конкуренция становится важнейшей проблемой для вуза.

Маркетологи и менеджеры в сфере образования должны не только привлекать новых потребителей (студентов и слушателей), но и адаптировать свои усилия к действиям потребителей и конкурентов. А это требует разработки эффективных стратегий маркетинга. Маркетинг образовательных услуг имеет принципиальное отличие от маркетинга товаров потребительского рынка, потому что желаемый результат оказания услуг формируется и формулируется одновременно двумя сторонами – исполнителем и получателем.

Маркетинговая деятельность сегодня является важным условием достижения успеха на рынке образовательных услуг. Вуз формирует маркетинговые воздействия на двух типах рынков – абитуриентов и работодателей – и связывает с ними изменения своей внутренней среды [3].

Особенности функционирования вузов в современных социально-экономических условиях свидетельствуют о значительном увеличении факторов конкурентоспособности, изменении характера и степени их значимости, о повышении роли лояльности потребителей образовательных услуг как одного из ключевых факторов конкурентоспособности вуза.

Под лояльностью потребителей образовательных услуг следует понимать создание позитивного имиджа вуза в сознании потребителей на основе положительного отношения к комплексу предоставляемых вузом образовательных и социальных услуг. Главная и конечная цель высшего учебного заведения состоит в позитивном воздействии на поведение целевой аудитории и достижении лояльности к предложениям вуза. Это достигается изменением взглядов и представлений потребителей путем доведения до них соответствующей информации, использования комплекса маркетинговых коммуникаций.

Сложившаяся ситуация на рынке образовательных услуг в Украине приводит к усилению конкурентной борьбы между

вузами за абитуриентов и студентов. Это вызывает необходимость повышения качества учебного процесса и максимального удовлетворения запросов не только потенциальных потребителей образовательных услуг – абитуриентов, но и уже обучающихся в вузе студентов.

Таким образом, возникает потребность в пересмотре большинства наших представлений о традиционной образовательной практике, которая сейчас должна быть связана не только с привлечением абитуриентов к поступлению в вуз, но и акцентом на последующей учебно-воспитательной работе со студентами, позволяющей сформировать доверительные отношения со студентами, заинтересовать их и «удержать» в вузе (не допустить их разочарования в вузе и последующего перехода в другое учебное заведение). Уже сейчас развитие Болонского процесса в Украине позволяет студентам реализовать свое право на академическую мобильность и сделать свой выбор в пользу того или иного вуза.

Востребованным и конкурентоспособным на рынке труда выпускник может стать, не только обладая профессиональными навыками, но и будучи адаптированным к социальным отношениям в обществе, что, в свою очередь, актуализирует воспитательную работу со студентами в вузе.

Для целей исследования представляет интерес накопленный опыт учебно-воспитательной работы Харьковского гуманитарного университета «Народная украинская академия» (ХГУ «НУА») – высшего учебного заведения IV уровня аккредитации. Комплекс непрерывного образования ХГУ «НУА» представляет собой слаженное взаимодействие всех его структурных подразделений (в т. ч. деканатов, кафедр, эстетической и психологической служб, лаборатории планирования карьеры и др.), которое позволяет осуществлять достаточно успешную профориентационную и учебно-воспитательную деятельность, способную максимально удовлетворить запросы потребителей образовательных услуг и создать с ними долгосрочные доверительные отношения в пределах одного учебного заведения. В итоге формируется то конкурентное преимущество,

которое позволяет ХГУ «НУА» позиционировать себя на рынке образовательных услуг Украины как вуз, предоставляющий качественное образование, выпускники которого являются востребованными на рынке труда.

Литература

1. Риддерстрале Й. Караоке-Капитализм / Й. Риддерстрале, К. Нордстрем. – СПб. : Стокгольм. шк. экономики в Санкт-Петербурге, 2004. – 230 с.
2. Томпсон Х. Кто увел моего клиента? / Х. Томпсон. – М. : Изд. дом «Вильямс», 2005. – 116 с.
3. Иващенко С. А. Маркетинговые стратегии взаимодействия вуза с рынками образовательных услуг и труда / С. А. Иващенко // Экономика образования. – 2009. – № 4. – С. 137–152.

Н. П. Карпова

РОЛЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В УСЛОВИЯХ СОВРЕМЕННЫХ РИСКОВ

Условия постиндустриальных преобразований в России и на всем постсоветском пространстве требуют создания системы образования, отвечающей вызовам XXI века. Современная система образования должна соответствовать высокому культурно-образовательному уровню населения и славным традициям научных школ в университетах.

Важнейшей задачей в связи с этим становится развитие субъектности преподавателей и студентов, повышение ответственности субъектов образовательного процесса за выбор образовательных стратегий и эффективность использования полученных в ходе обучения знаний, умений и навыков. В результате этого должна произойти индивидуализация образовательных траекторий: более половины из набора образовательных услуг человек будет отбирать для себя самостоятельно. Отсюда целый ряд фундаментальных следствий: во-первых, формирование открытого рынка образовательных программ и модулей вместо заранее установленного стандарта;

во-вторых, использование прозрачной и понятной для всех системы признания результатов образования в каждом модуле; в-третьих, неприемлемость исключительно государственного контроля качества образовательных программ.

В современных условиях важное методологическое значение имеет осмысление различных парадигмальных и альтернативных подходов к образованию. Проблема связана с нарастающим непониманием целей педагогической деятельности в условиях огромного многообразия педагогических средств, методов, моделей и технологий. С учетом вызовов современности актуализируется принципиальный вопрос: «Чему и зачем учить в «текущей современности»? (З. Бауман).

До середины XX века образование в мире понималось как императивное социально значимое благо. Ситуация стала кардинально меняться с утверждением трактовки образования как услуги. Такой поворот затрагивает как цели, социокультурный статус и общественно значимые функции образования, так и его содержание. Как показывает анализ литературы, консерваторы ассоциируют образование, в первую очередь, с фундаментальностью, а реформаторы – с эффективностью. Если в первом случае образование понимается как социально значимое благо, гарантируемое государством, то во втором – как современная высококачественная услуга, предоставляемая обществу и отдельным людям на конкурентной основе. Общественно значимое благо, напротив, гарантируется государством на началах равенства [3, с. 48].

Понятно, что это несовместимые позиции. Услуга – это то, что продается и покупается на рынке на конкурентной основе. Поскольку услуги могут быть разного качества и стоимости, то не может быть равенства в покупке услуг.

Такие два фактора, как интеграция науки и бизнеса и широкое понимание выгоды образования, создавшее массовый спрос на него, способствовали становлению новой парадигмы высшей школы – парадигмы «образовательных услуг». Идеалы общества потребления носят прагматически-гедонистический характер: максимизация прибыли как самоцель и комфорт как

потребительская ценность. Они обусловили достаточно быструю и интенсивную консьюмеризацию (от англ. *consume* – потреблять) образования.

«Образование как услуга» – это отражение культуры рыночного общества, господствующими ценностями которого являются максимизация полезности, эффективность и конкурентоспособность, свобода и плюрализм (Р. Мертон). Общественно значимое благо, напротив, гарантируется государством на началах равенства [3, с. 48].

Попробуем проанализировать риски, возможные при использовании парадигмы «образование как услуга»:

1. Потребитель не может оценить качество такой специфической услуги, как образование, ведь у родителей и студентов априори не может быть четкого представления, чему и как учить. В силу этого определить критерии качества образовательной услуги и соотнести их с ожиданиями потребителей не представляется возможным. Приоритетная роль в обеспечении опережающего характера образования должна принадлежать именно профессорско-преподавательскому корпусу высшей школы. Но рамки парадигмы «образование как услуга» могут ограничивать решающую роль преподавателя, подменяя ее мнением потребителей услуг, которое чаще всего в принципе не может иметь объективного обоснования.

2. Поскольку услуги нужно продвигать и рекламировать, то возникает потребность их соответствующим образом «упаковать». В качестве такой упаковки чаще всего выступают либо титулы преподавателей, либо обещаемые вузом перспективы трудоустройства выпускников. В связи с этим вуз как бы получает установку на приоритетный учет формальных, а не содержательных характеристик полученного уровня образования, не на повышение качества, а на оценку кадрового состава учебного заведения или субъективные мнения потребителей.

3. Следует учитывать, что на процесс покупки услуги в значительной степени влияют соображения удобства пользования, а качество оказывается имиджевой характеристикой услуги,

формируемой рекламой. Важно правильно оценивать, кто такой потребитель и действительно ли он хочет получить качественные знания. Однако, парадигма «образование как услуга» на передний план задач обучения выдвигает комфортное получение знаний без приложения усилий и напряжения воли. В случае восприятия образования как предмета потребления из него исключаются такие важные элементы, как принудительность и требовательность. Возникает разрыв между тем, что студент знает и понимает, и тем, что он должен знать и понимать. Студент должен победить свою лень, ригидность, несобранность. Если в классической интеллектуальной традиции образование – это благо, которое нужно заслужить упорным трудом, то сегодня эта императивность исчезает, уступая место «потребительским предпочтениям» [3, с. 53].

4. Декларируя цели образования, рынок выдвигает в качестве основных ориентиров эффективность и конкурентоспособность, что несет в себе опасность существенных перекосов, в целом выхолащивающих смысл образования. Во-первых, поскольку конкуренция на рынке выгодна сильным и безжалостна к слабым, качественные услуги доступны не всем. Во-вторых, в рыночных условиях далеко не всегда востребованы глубокие фундаментальные знания, чаще всего нет заинтересованности в глубоком научном результате. Свойственный рынку прагматизм активно формирует пренебрежительное отношение к классической научной культуре. В работе «Закат американской учености» А. Блумер совершенно справедливо отмечал, что «гуманитарные науки более других несут урон из-за прагматизма, отсутствия уважения к традициям» [4, с. 36].

Если проанализировать ситуацию в образовании в российском обществе, то следует признать: стремительно снижается процент интересующихся, что же конкретно изучается. Все реже студенты стремятся понять конкретные истины и разобраться в сути вопроса. Их интересует прежде всего результат экзамена, а не содержание предмета. В отношении гуманитарных дисциплин у студентов проявляется лишь стремление сдать зачет или экзамен, а готовность изучать проявляется у них лишь

в отношении «практичных предметов». Современные студенты в связи с сильным давлением внешней среды все в большей степени стремятся зарабатывать деньги и требуют прикладных знаний, которые будут востребованы. У большинства студентов проявляется своеобразный «прагматический психоз», поскольку они вообще отказываются от «ненужных знаний» [3, с. 54].

Нам представляется, что кризис образования обусловлен тем, что система образования стремится не научить, а удовлетворить спрос. Выход многие видят в развитии систем и инструментов лицензирования и сертификации образовательных услуг. Идея проста: нужно тщательно стандартизировать требования к услугам, сами эти услуги и ввести жесткий надзор, тогда они будут качественными для всех. На самом деле игнорируется тот факт, что в процессе такой тотальной стандартизации неизбежно разрушается суть образования и утрачивается заметная часть его содержания [3, с. 55].

5. Современная школа (в том числе высшая) из института воспитания и обучения активно превращается в один из институтов системы потребления. Это наглядно проявляется в том, какую систему ценностей выносят учащиеся из школьных и университетских аудиторий. Еще Р. Мертон указывал, что ценности конкурентоспособности и эффективности одинаково подходят как для успешного бизнесмена, так и для успешного преступника, поскольку оба стремятся к конкурентоспособности и эффективности [1].

Здоровое общество опирается на принцип объединения людей в служении высоким идеалам. Когда же в качестве идеала провозглашаются цели приземленные, сводимые к индивидуальному благополучию и эгоизму, то общество неизбежно сталкивается с социальными болезнями, которые превращаются в устойчивые системные дисфункции, обусловленные направлением личностной активности индивидов в социально-деструктивном направлении: гедонизм, стяжательство и корыстная преступность. Именно это наблюдается в обществах, опирающихся на рыночную идеологию.

6. Опасный перекося существует и в области политики, он ведет к серьезным культурным и воспитательным последствиям. К сожалению, в последние годы исключительное внимание уделяется вопросам условий жизни и совершенно недостаточное – вопросам ее смысла и качества. Политики, чиновники и журналисты охотно рассуждают о средствах, но очень редко – о содержании и смысле образовательной деятельности. В таком контексте теряются главные цели и результаты образования. В силу этого современная ситуация в образовании может быть охарактеризована как кризис идеального. Одной из причин этого является эконоцентризм, заставляющий идеальную сферу культуры (и образования в том числе) функционировать по законам рынка и потребления [3, с. 56].

7. Следует учитывать также, что знания, навыки и компетенции представляют собой всего лишь второстепенный результат образования. Результатом образования является готовность студента к работе со знаниями (понимание, применение метода и т. п.), к определенной деятельности и к работе с людьми. Но главное – передать студенту правильное отношение к деятельности, людям и к знаниям. Важно сформировать у выпускника, во-первых, любознательность, т. е. любовь к знаниям, во-вторых, трудолюбие, т. е. любовь к деятельности и, в-третьих, человеколюбие и доброту, которая основана на любви к людям. Если от такого отношения передать не удастся, то «конкурентный экономист» разрабатывает совершенные коррупционные схемы, «компетентный юрист» работает на мафию, а «компетентный врач» рассматривает пациента исключительно как источник прибыли [2; 3].

Исходя из всего сказанного, можно сделать вывод, что передача основанного на любви отношения возможна только в случае, если преподаватель обладает этим свойством – он любит свой предмет, свое ремесло, своих студентов. Но следует учитывать, что любовь не может быть стандартизирована и измерена, как это возможно с профессионализмом.

8. В парадигме «образование как услуга» вуз как святилище науки подменяется предприятием. Выпускники предприятия

имеют иную мотивацию – они максимизируют полезность, а не служат Истине, Добру и Красоте [3, с. 56].

Идею служения в такой парадигме заменяет идея выгоды, полезности. На рабочем месте это означает готовность сделать все «от и до», но не более того. В такой ситуации все делается в рамках договора, контракта, в который невозможно вписать вдохновение, энтузиазм, одержимость и т. п. В западном обществе за много столетий опасности рынка компенсируются путем встраивания в рыночные отношения нерыночных регуляторов (ценностные и этические нормы и практики). На постсоветском пространстве, для которого рыночная культура не является органичной, риски возрастают. Поэтому важно понимать, что потребность в их компенсации намного выше, чем в западном обществе, и разработать «страховочные механизмы» с целью недопущения падения качества образования и престижа преподавательского труда.

9. К сожалению, высшая школа недостаточно адекватно реагирует сегодня на все общественно значимое, что в свою очередь, провоцирует компенсаторный упор на технологиях. По сути, осуществляется уход высшей школы от идеала научно-рационального знания в пользу «цивилизации технологизма». Риск возрастает в связи с тотальной установкой «общества знания» на трансформацию знания в «полезные технологии» в целях его коммерциализации. Высокая планка академического знания опускается до примитивной трансляции компетенций. Результат образования в виде глубокого понимания, обоснования своего выбора, рефлексии по поводу нестандартных ситуаций по сути превращается в набор схемных знаний, знаний-правил, знаний-рецептов, а также умений действовать на их основе. Абсолютизация компетентности как основной цели образования уводит от учета спектра типичных и нестандартных ситуаций действия специалиста. На самом деле нужны не только прицельная знаниевая структура и высокие информационные технологии, но и умение обосновать выбор своего решения в нетрадиционных ситуациях, предложить нестандартное решение. Ориентация только на компетентностный подход в образовании не позволяет

выйти на модель специалиста, способного отвечать на вызовы времени.

10. Серьезные потери сулит и поспешный переход на западные педагогические и организационно-управленческие технологии для высшей школы: это и падение уровня физико-математического образования, и размывание классичности филологического образования, что в конечном счете способствует потере исторически сложившейся ориентации высшей и средней школы на академичность. Мы согласны с исследователями, которые опасной ловушкой считают независимое тестирование абитуриентов, завязанное на корпоративные интересы узкой предметности, вымывающее из вузов широту методологической культуры, без чего немислимо университетское образование [2, с. 58–61].

11. К сожалению, усилия по модернизации высшей школы сосредоточены на аспектах отнюдь не стратегического масштаба, а на технологиях – кредитно-зачетных и модульных (технологии структурирования содержания образования), тестирования (технологии контроля знания), информационно-компьютерных и т. п. Кроме того, проводятся институциональные реформы (ранжирование вузов, введение статуса автономного учреждения и т. п.). Технологизм поразил всю философию образования. Основные усилия направлены не на проблемы академической свободы и университетского самоуправления, а на кредитно-модульную систему, сетевые формы образования, лицензирования и аккредитации, то есть на технологии. Среди идей Болонской декларации в тени остались установки на повышение качества образования, на развитие академической мобильности преподавателей и студентов.

Все отмеченные тенденции свидетельствуют о том, что образование в России испытывает сильное деформирующее воздействие рыночной культуры. В этой ситуации меняются ориентиры в деятельности преподавателя. В кризисной ситуации он не всегда способен верно расставить акценты на различных видах и формах работы, а тем более выделить смысловые доминанты. Поэтому важнейшей методологической задачей

в современном вузе является повышение статуса современного преподавателя на фоне выработки глубокого понимания образования как социальной миссии, а не как услуги.

Литература

1. Мертон Р. К. Социальная структура и аномия / Р. К. Мертон // Социол. исслед. – 1992. – № 2–4. – С. 12–23.
2. Тхагапсоев Х. Г. Университет в современной России: технология как стратегический горизонт / Х. Г. Тхагапсоев // Высш. образование в России. – 2011. – № 4. – С. 58–61.
3. Хагуров Т. А. Высшее образование: между служением и услугой / Т. А. Хагуров // Высш. образование в России. – 2011. – № 4. – С. 47–57.
4. Bloom A. The Closing of American Mind / A. Bloom. – N.Y. : Simon & Schuste, 1987.

В. А. Кирвас

СОВРЕМЕННЫЕ ИНФОРМАЦИОННО- КОММУНИКАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ XXI ВЕКА

Когда должны происходить изменения в обучении? Известно, что любая система должна меняться, когда в ее окружающей среде происходят существенные изменения. Чарльз Дарвин говорил, что побеждает не самый сильный и самый умный, а тот, кто способен к изменениям. Луи Пастер развил эту мысль: «Наука должна быть самым возвышенным воплощением отечества, ибо из всех народов первым будет всегда тот, кто опередит других в области мысли и умственной деятельности» [1]. Преподаватель XXI века, чтобы «победить и опередить многих в области мысли и умственной деятельности», должен быть не только сильным и умным, но и способным к изменениям. Образование перестало рассматриваться как некий подготовительный период к жизни. В формирующемся постиндустриальном обществе фундаментальной проблемой является переход системы образования, в том числе и препо-

давателя XXI века, на концепцию пожизненно продолжающегося образования (образования в течение всей жизни, Lifelong Learning) и развитие или изменение профиля образования [2]. Непрерывное образование включает в себя как учебу в собственно учебных заведениях, так и самообучение, самообразование. В наше время необходимость обучения в течение всей жизни вызвана социально-экономическими и научно-техническими преобразованиями, характерными для современного мира. При этом роль преподавателя в условиях информатизации обучения не только остается ведущей, но и усиливается. Это связано с тем, что педагог действует в новой педагогической среде, которая позволяет ему расширять спектр своих воздействий на обучающихся через методику использования все более современных информационных и коммуникационных технологий (ИКТ) в образовательном процессе. При этом с целью формирования личностей максимально полно выражающих потенциал человека (личностно ориентированное обучение), в университете должна конструироваться соответствующая информационно-образовательная среда¹ (ИОС) [3]. Преподаватели университета через ИОС вступают с обучающимся в субъект-субъектные и объект-объектные взаимоотношения, в диалог единомышленников, разворачивают взаимосозидательную совместную деятельность, приучают быть готовым к постоянному, непрерывному самосовершенствованию, самореализации, самоактуализации.

Целью статьи является анализ особенностей образовательного процесса XXI века, осуществляемого на основе использования современных информационно-коммуникационных технологий преподавателя.

Согласно данным Бюро ЮНЕСКО в Бангкоке: преподавание и обучение ИКТ пронизывает современное общество до такой

¹ Информационно-образовательная среда представляет собой совокупность средств и систем ИКТ, которые содержат учебно-методическую информацию и используются участниками образовательного процесса.

степени, что многие страны сейчас рассматривают освоение информационных и коммуникационных технологий как ключевой элемент базового образования. Кроме того, ИКТ потенциально может быть ценным инструментом в повышении качества преподавания и обучения.

В учебно-образовательном комплексе нового типа «Народная украинская академия» обеспечиваются все условия для получения непрерывного образования как учащихся специализированной экономико-правовой школы, так и студентов гуманитарного университета, слушателей последипломного образования и специализированных курсов, а также возрастных групп «50+» и «70+». Однако многоуровневая информационно-коммуникационная подготовка может проходить успешно только в том случае, если учитываются особенности всех поколений пользователей ИКТ.

Поколения пользователей ИКТ.

Поколение 1945–64 гг. (baby boomers). Эти люди вступили в контакт с ИКТ в зрелом возрасте, и они имеют некоторые трудности в ее использовании. Погружение такого человека в цифровую среду связано с продолжительным периодом обучения, болезненной адаптацией и сопротивлением.

Поколение X 1965–79 гг. (поколение цифровой адаптации). У этого поколения развитие информационных технологий совпало с подростковым возрастом. Освоение ИКТ происходило в развлекательной форме (чаще всего в виде игры). Это поколение стремится использовать цифровые технологии с определенными функциональными ограничениями (например, только коммуникации и поиск информации). Погружение такого человека в цифровую среду связано с проблемами непродолжительного первичного обучения и адаптации.

Поколение Y 1980–2000 гг. Net-поколение или «сетяне» (рожденные в цифре). Это поколение уже четко разделяет свою активность на офлайн и онлайн. Погружение в цифровую среду является естественным процессом, в большинстве случаев обучение технологиям и адаптация происходят интуитивно.

Существует также термин «поколение С». Этот ярлык предложили специалисты компании Booz & Company [4], занимающиеся вопросами стратегии и технологической трансформации (на английском языке ряд слов, характеризующих новый тип людей, начинается с буквы С – connected, communicating, content-centric, computerized, community-oriented, clicking). В их исследовании указывается, что эти люди, как правило, родились в 90-е гг., а к 2020 г. будут составлять 40% населения в странах Европы, США, БРИК и 10% – в остальных странах. Они образуют самую большую в мире группу информационных потребителей. Это будет первое поколение, которое не знает иной реальности, кроме той, что представлена в Интернете, мобильных устройствах и социальных сетях. Они хорошо знакомы с технологиями, постоянно используют различные сервисы для коммуникации, в работе с мобильным телефоном чаще применяют текстовые сообщения, а не голос.

Поколение V 2000–...гг. Воплощенные в цифре или цифровые Аватары. Предполагается, что общение, построение личных и профессиональных отношений у этого поколения будут реализовываться в основном посредством социальных сетей, виртуальных миров и онлайн-игровых платформ.

Изменения, произошедшие в образовательном пространстве.

Классическая педагогика хорошо обслуживала индустриальную эпоху, но стала неадекватной информационному обществу. *Инструкционизм* предполагает, что преподаватель берет на себя обязанности по передаче студенту знаний и умений, подлежащих усвоению. Студент большую часть времени остается пассивным: он должен молча (не разговаривая и не вступая ни в какое общение с другими студентами) и неподвижно сидя воспринять (услышать, увидеть) и запомнить предъявленное, а затем – не сам, а когда его попросит преподаватель – проявить ограниченную активность, т. е. воспроизвести ожидаемое от него действие.

Студентов сегодня не устраивает такая монологическая модель информационной передачи. Для них знания – это

информация, полученная из различных (часто противоречивых) источников, которые отбирает сам человек, исходя из своих информационных компетенций.

Сегодня идет информационная перегрузка студентов. По данным *Internet Innovation Alliance*, потребовалось два столетия, чтобы заполнить полки Библиотеки Конгресса США (более 57 миллионов рукописей, 29 миллионов книг и периодических изданий, 12 млн фотографий и многое другое). Теперь мир почти каждый день порождает в 100 раз больше цифровой информации.

Согласно результатам исследований «Образование в Восточной Европе: как студенты используют современные информационные технологии», проведенных компанией Appleton Mayer [5], учащиеся вузов решительно отдают предпочтение цифровому формату информации и все реже, с меньшей охотой пользуются «классическими» носителями. Информационные технологии привлекают их возможностью сэкономить время, силы и деньги, а также неограниченными возможностями для общения. Что касается непосредственно учебной деятельности, 76% всех участников исследования склонны использовать в обучении именно электронную информацию, хотя и традиционные носители пока что используются вполне активно. В Украине их применяют 30% студентов. При подготовке к лекциям, семинарам и экзаменам восточноевропейские студенты предпочитают пользоваться цифровыми «носителями» информации (электронные книги, лекции, обучающие подкасты, мультимедийные энциклопедии и т. д.). Больше всего традиционными «носителями» информации (учебники, монографии, печатные периодические издания и т. д.) пользуются студенты из Румынии (38%) и Украины (30%). Цифровые «носители» активно используют студенты из Польши (85%), Чехии (85%) и Венгрии (77%).

Отвечая на вопрос: «Смогли бы вы обойтись без используемых вами информационных технологий?» 82% студентов выбрали вариант ответа «нет». Утвердительно на этот вопрос

ответили только 7% респондентов – преимущественно студенты из Румынии (9%), Венгрии (9%) и Украины (8%).

Можно обобщить устаревшие установки компонентов парадигмы образования индустриального общества:

- образование для общественного производства;
- учение в молодости, как запас на всю жизнь;
- педагог передает знания и стоит над обучающимися;
- стабильная структура учебных дисциплин и форм организации учебного процесса с акцентом на аудиторные занятия;
- книга как основное средство обучения и др.

Современное состояние образовательного пространства характеризуется следующими обстоятельствами:

- очень высокий уровень конкуренции за внимание студента². Сегодня количество выпускников школ в Украине составляет около 450 тыс., а количество мест в вузах достигает 520 тыс.;
- преподаватель потерял монополию на знания;
- студенты получили неограниченный доступ к информационным ресурсам;
- происходит расширение ИК пространства;
- студенты предпочитают электронную информацию;
- цифровая книга неуклонно становится все более популярной частью повседневной жизни для многих студентов и медленно прокладывает себе путь в аудиторию, заменяя бумажные учебники. Электронные книги позволяют устранить проблему быстро устаревающих учебников и экономить средства;
- существуют разные ИК-компетенции у молодого и старшего поколений;
- объем информации лавинообразно увеличивается. Студенты перегружены информацией.

² Выступая 25.10.11 с лекцией перед студентами Днепропетровского национального университета им. Олеса Гончара, премьер-министр Украины Н. Я. Азаров отметил, что «У нас есть конкурс не на поступление в вуз, а конкурс между вузами за абитуриентов».

«Старая система образования ни по каким параметрам не подготавливает людей для работы и жизни в Smart-обществе», – так подчеркивает необходимость изменений президент Международного консорциума «Электронный университет» В. П. Тихомиров [7].

В общем, новые потребности студентов бросают вызов университетам.

Каким должно быть современное обучение?

Развитие непрерывного образования в определенной степени изменяет роль и статус преподавателя и студента. Обучающийся все больше удаляется от позиции объекта обучения, становясь подлинным субъектом образовательного процесса. При этом если перед преподавателем и стоит задача направленно воздействовать на обучаемого, то именно в направлении повышения его самостоятельности в выборе содержания и форм обучения, формирования у него навыков самостоятельной учебной деятельности, создания такой атмосферы сотрудничества, в которой бы обучающийся сознательно стремился к овладению новыми знаниями, к непрерывному повышению уровня своей профессиональной квалификации и общей культуры. Именно здесь открываются безграничные возможности индивидуализации и дифференциации обучения.

Самая большая ошибка – полагать, что все студенты одинаковые. У каждого студента свой личный опыт, свои интересы, способности... Студентам важно, чтобы учитывали их особенности. Учитывать надо также, что у человека два полушария. И воспринимают они информацию по-разному. В левом полушарии сконцентрированы механизмы абстрактного, логического, а в правом – конкретного образного, эмоционального мышления.

В [7] отмечается, что неустанная глобализация постоянно требует: гибких подходов к организации образования; перехода от ретрансляционных педагогических технологий к проектированию педагогических процессов; приобретения школьниками и студентами жизненно важных компетенций путем глубокого

осмысления информации и приобретения теоретических знаний и практических навыков. В условиях развития экономики, быстрой смены технологий, нового качества социума можно предположить, что современное образование и образование будущего – это образование, базирующееся на высокотехнологичных средствах обучения, характеризующееся значительной мобильностью, универсальностью и фундаментальностью.

Появилась потребность сформировать новую педагогику, новую парадигму образования, адекватную постиндустриальному обществу.

В сфере образования имеет место тенденция слияния образовательных и информационных технологий и формирование на этой основе принципиально новых интегрированных технологий обучения, основанных, в частности, на интернет-технологиях, которые предполагают, что: обеспечение обучающихся учебными и учебно-методическими материалами, связь между обучающимися и обучающими, а также управление обучением осуществляется с использованием современных ИКТ и, прежде всего, глобальной компьютерной сети Интернет.

Стратегическими целями являются: повышение эффективности всех видов образовательной деятельности и формирование информационной культуры всех участников образовательного пространства (особенно умение моделировать и прогнозировать оптимальный вариант применения информационных технологий).

Формирование новой модели образования связано с изменением характера информационных потоков. Эра компьютеров практически закончилась. Сегодня на первом плане не компьютеры сами по себе, а коммуникации. Предполагается, что к 2020 году треть всех данных будет храниться в облачных вычислительных средах или передаваться через них. Облачные вычисления, информация в облаке становятся нормой во всем мире. Расписание занятий, тематические планы, учебные задания, методические и справочные материалы могут быть доступны из любого места, в любое время и на любом мобиль-

ном устройстве. Во все более мобильном мире облачные вычисления, вероятно, станут стандартом в области управления информацией в течение следующего десятилетия.

Еще в 1988 г. легендарный фантаст Айзек Азимов говорил, что «однажды компьютеры появятся в каждом доме, они вместят в себя огромные библиотеки, где каждый сможет задать любой вопрос и получить на него ответ, найти нужные материалы и узнать то, что интересно в данный момент, каким бы глупым это ни казалось для кого-то другого». «Ты можешь искать информацию сам, находясь у себя дома, со своей скоростью, в собственном направлении, в удобное тебе время. Вот тогда каждый будет получать удовольствие от обучения. Сейчас то, что мы называем обучением, принудительно. Все в классе должны учить одно и то же, в один день, на одной скорости. Но ведь все люди разные!». И еще: «Компьютеры и машины не дегуманизируют обучение – на самом деле, это лишь новый подход к обучению. Мне кажется, что благодаря этим технологиям мы впервые сможем быть один на один с информацией».

Сегодня появилось сетевое образование. Интернет давно уже превратился в феномен культуры и, в частности, в образовательную среду. Новые поколения используют Интернет на новом уровне – как пространство обитания, воспринимают его как естественное качество жизни, они привыкли быть в сети. Обращаются с фотографиями, видео и звуками так же, как и с текстом. Они работают с множеством источников одновременно. Интернет – часть жизни студентов, а не отдельная активность.

Сетевой подход требует пересмотра того, как мы учим, учимся и приходим к знаниям. Технические видоизменения столь значительны, что на их основе формируется новое направление философии образования – коннективизм. Коннективизм – это теория о том, как происходит обучение в эпоху цифровых технологий (Дж. Сименс и Ст. Даунс). Обучение можно рассматривать как процесс создания сети, узлами которой являются внешние сущности (люди, организации,

библиотеки, сайты, книги, журналы, базы данных или любой другой источник информации).

Среди принципов коннективизма выделяются следующие:

- учение – это процесс соединения, сопряжения специализированных узлов и источников знаний. Знание существует в связях и отношениях;

- ключевая компетентность современности – способность видеть связи между областями, идеями и концепциями;

- обучение – это процесс принятия решений. Сквозь призму непостоянной действительности нам постоянно приходится делать выбор, чему учить; правильный выбор сегодня может оказаться ошибочным выбором завтра, так как изменились условия, в которых принималось решение;

- обучение не обязательно требует человеческого присутствия, мы можем учиться и в среде компьютерных агентов. Технологии помогают, способствуют нам в обучении;

- способность узнавать нечто новое более значима, чем то знание, которым мы располагаем в текущий момент времени. Способность расширяться важнее накопленного. «Труба более важна, чем содержимое трубы».

То, что было раньше декларацией, – «важна не сумма знаний, а методы их приобретения» – стало реальностью. Вообще, чтобы «победить», мы должны предложить обучение, от которого нельзя оторваться.

Сегодня педагог обязан представлять себе педагогические возможности сервисов глобальной информационной сети Интернет и постоянно решать следующие задачи: определять средства ИКТ и, в первую очередь, интернет-технологии, потенциально пригодные для использования в образовании (определять необходимые «инструменты»); классифицировать интернет-сервисы по дидактическим свойствам; разрабатывать методические рекомендации для применения интернет-технологий в учебном процессе и др.

Развитие идей коннективизма привело к возникновению понятия «персональная учебная среда» (ПУС). Построение ПУС базируется на облачных вычислениях. ПУС формируется

преподавателем путем выбора конкретных инструментов и услуг из существующих современных ИКТ в зависимости от применяемых форм и методов обучения при решении определенных педагогических задач [8]. При этом надо учитывать результаты исследований «Образование в Восточной Европе» [5], которые показывают, что настольные компьютеры в целом пока еще сохраняют лидерство среди цифровых устройств, используемых студентами в учебном процессе, – средняя доля их использования находится на уровне 86%. Чаще всего настольные компьютеры используются студентами из Румынии (96%), Украины (90%) и Венгрии (88%). Однако уже 71% студентов Украины используют *мобильные устройства* в учебном процессе. Мобильные устройства в образовании становятся все более повсеместными.

Один из 14 человек на планете в настоящее время использует *социальные сети*. Социальные сети могут быть не только местом для непринужденных бесед и развлечений, но и ключевым инструментом в образовательном процессе. В Украине только 8% студентов не являются пользователями социальных сетей, 50% студентов зарегистрированы в 1–3 сетях, а 42% студентов являются пользователями более трех социальных сетей. Более 46% студентов тратят на социальные сети от двух до четырех часов в день. При этом 9% проводят в социальных сетях свыше четырех часов – таких студентов больше всего в Польше (11%), Чехии (10%) и Украине (10%). Более 54% опрошенных студентов заявили, что используют социальные сети для обсуждения вопросов, связанных с учебой (поиск информации, координация совместных учебных проектов, общение с преподавателями и студентами из других стран и т. д.).

Социальные сети дают для образования следующие возможности:

- обучать там, где студенты проводят много времени;
- интегрировать обучение с повседневной жизнью;
- сотрудничать преподавателям и студентам во внеаудиторное время, т. е. обратная связь существует постоянно между

студентами и преподавателями (преподаватели выступают в качестве наставников);

- сотрудничать педагогам между собой (для педагогов социальные сети могут быть мощными инструментами для обмена планами, идеями, контентом и т. п.);

- сотрудничать студентам между собой (например, совместная работа студентов над проектами за пределами университета);

- использовать открытые веб-сайты (преподаватели могут организовать свою платформу и работать в контролируемой ими среде).

Сегодня существует понятие *электронное обучение*. Электронное обучение – это учебный процесс на базе IT-технологий и интернет-сервисов, это обучение «по запросу», в любое удобное для слушателя время и в любом месте. Джейн Харт (основатель *Центра обучения и эффективности технологий*, Великобритания) отмечает, что «будущим электронного обучения является социальное обучение». Появилось и *смешанное обучение* – это электронное обучение, скомбинированное с другими обучающими методами.

Социальные технологии обучения облегчают так называемое *неформальное обучение*. Джейн Кросс (генеральный директор Internet Time Alliance, <http://internettimealliance.com>) выделяет три признака формального обучения: учебный план, график и признание после завершения. В большинстве формальных образовательных учреждениях (кредитные курсы) всегда было сочетание пространства/времени при обучении. Формальное обучение напоминает поездку на автобусе: водитель решает, куда идет автобус, пассажиров берет с собой. Неформальное обучение подобно езде на велосипеде: сам выбираешь точку назначения, скорость и маршрут. Можешь поехать в объезд в любой момент, чтобы полюбоваться пейзажем или отдохнуть. Первичная мотивация неформального обучения – необходимость узнать что-то для того, чтобы сделать что-то (мы учимся только тогда, когда мы что-то делаем!). Как правило, неформальное обучение занимает

меньше времени и усилий, чтобы узнать эквивалентное количество материала, способствует улучшению результатов обучения (например, через альтернативные педагогические подходы).

Что нужно, чтобы студент был удовлетворен качеством занятий?

Характеристика студента		Что нужно студенту от преподавателя?	
в прошлом	сейчас	в прошлом	сейчас
Единственный источник знаний – лекции и книги	Не видит необходимости в записи лекционного материала	Создать учебный материал	Создавать новые и комбинировать имеющиеся учебно-методические материалы
Вынужден был посещать занятия преподавателя для записи материала	Способен сам находить требующуюся ему информацию	Провести очные занятия	Направлять студента на изучение необходимого материала
	Отлично владеет базовыми ИК-компетенциями		Обучать его с использованием уже привычных ему ИКТ
	Нуждается в «путеводителе» по миру знаний		

«Умное» образование (Smart Education) [6] позволит преподавателю не тратить лишнее время на разработку курса: он может воспользоваться уже существующим контентом, комбинировать его, а также дорабатывать. Умные среды потребуют развития Интернет-сообществ, в которых преподавателям будет удобнее обмениваться контентом, а также делиться идеями и опытом. Преподаватель сможет разработать индивидуальный подход для каждого слушателя в соответствии с теми компетенциями, которые он развивает.

Таким образом, роль современного преподавателя XXI века постоянно возрастает. Новые технологии изменяют преподавателя (новые технологии создания учебных материалов, новые типы учебных материалов, новые подходы к обучению, новая роль преподавателя слушателя). При этом, применяя современные технологии, педагог развивается сам. Существует мнение, что через десять лет преподаватели, которые до сих пор не

выяснили, как использовать ИКТ для индивидуализации обучения, останутся без работы.

Литература

1. Косухин М. М. Непрерывное образование как условие деятельности современного преподавателя вуза / М. М. Косухин // Актуальные проблемы науки и образования : материалы Междунар. заоч. конф. Сер. «Гуманитарные науки». Вып. 2. – Ставрополь : СевКавГТУ, 2010.

2. Стародубцев В. А. Возможности сервисов web2 для формирования персональных образовательных сфер / В. А. Стародубцев, А. А. Киселёва, А. Ф. Федоров // Высш. образование в России. – 2010. – № 7. – С. 95–98.

3. Андреев А. А. Персональная информационно-образовательная среда преподавателя [Электронный ресурс] / А. А. Андреев. – Режим доступа: blogs.mail.ru/mail/andreev_a_a.

4. Friedrich R., Michael Peterson M., Koster A. The Rise of Generation C. Implications for the world of 2020 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.booz.com/media/uploads/Rise_Of_Generation_C.pdf

5. Образование в Восточной Европе: как студенты используют современные информационные технологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.appletonmayer.com/data/research/2011/1010>

6. Smart технологии изменяют систему образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.elearning-russia.ru/forum/forum2011/index.php>

7. Экспертная оценка проекта «Национальной стратегии развития образования в Украине на 2012–2021 годы» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.osvita.ua/vnz/high_school/24282

8. Кирвас В. А. Формирование современной персональной информационно-образовательной среды преподавателя / В. А. Кирвас // Системи обробки інформації : [зб. наук. пр.] / Харк. ун-т Повітр. Сил ім. Івана Кожедуба. – Х., 2011. – Вип. 5(95). – С. 284–288.

Л. О. Колісник

ПРОБЛЕМА ОЦІНЮВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Питання оцінки якості професійної діяльності окремого педагога та педагогічного колективу в усі часи було актуальним і дуже непростим. Власне педагогічній практиці властива особлива рефлексивність, прагнення до критичної оцінки процесу і результатів освіти, спроба «приміряти» на себе кращі зразки освітньої практики.

Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах, коли освіта розглядається як один із головних пріоритетів суспільства, а в основу її фінансування закладаються конкурсні механізми. Зміна ролі викладача та характеру його праці в умовах інформаційного суспільства, що формується, змушує по-новому поглянути на проблеми розвитку особистості педагога, модернізації його професійних знань та вдосконалення методичної майстерності. Такі елементи його професійно-педагогічної культури, як постійне прагнення до підвищення якості своєї діяльності, результативності методів навчання та виховання, робота з самоосвіти та самовдосконалення розглядаються сьогодні не просто як досягнення окремих педагогів, а і як вимоги до усіх викладачів.

Поза Україною проблеми оцінювання діяльності ВНЗ, його підрозділів та науково-педагогічних працівників в останнє десятиліття розробляються досить детально, з урахуванням особливостей своїх суспільств, систем вищої освіти, глобальних тенденцій в освіті та на ринку праці. У Росії проблемі рейтингового оцінювання діяльності викладачів присвятили свої розробки Є. Андросюк, О. Горленко, В. Кучеров, О. Лагерев, М. Новаков, Ю. Попов, М. Рабінович, В. Садовніков та інші [1; 3].

Аналіз методики оцінювання діяльності педагогічного складу Університету Марії Кюрі-Скłodовської (м. Люблін, Польща) надав можливість порівняти польський досвід з українським та виробити рекомендації щодо вдосконалення вітчизняної системи оцінки [4]. По-перше, на думку автора статті слід використовуву-

вати, за прикладом польських колег методика оцінювання діяльності педагогічного складу ВНЗ, що включає в себе, крім рейтингування (тобто застосування виключно кількісних показників діяльності), самооцінку, оцінку експертів та оцінку студентів, яка проводиться по закінченні семестра. Отримані результати допоможуть виявити найбільш важливі нюанси сприйняття студентами діяльності викладача, пріоритети та недоліки його роботи в процесі навчання студентів. Крім того, такий підхід сприятиме як підвищенню ступеня підзвітності ВНЗ суспільству, так і більшій їх орієнтації на споживача вищої освіти. Така оцінка може подаватися як складова загального оцінювання, а також як окремий показник якості діяльності викладачів. Як результат, відбувається зміна й розширення мети оцінки діяльності педагогічного складу ВНЗ. Використання саме такого підходу дозволить ставити та реалізовувати такі цілі:

- оптимальне використання професійної підготовки, досвіду та особистих якостей працівників вищої освіти;
- сприяння задоволенню їх потреб у професійному розвитку;
- надання їм можливостей для професійного просування по службі.

Також краще було б подавати та враховувати результати оцінювання окремо для різних категорій професорсько-викладацького складу: асистент, доцент, доктор, професор, завідувач кафедри, лаборант. Крім того, розділяти оцінку діяльності профільних та загальноосвітніх кафедр (навіть показники для викладачів таких кафедр будуть різними).

У вітчизняній науці також з'явилися роботи з питань рейтингування, оцінювання окремих складових діяльності навчального закладу. Наприклад, чимало уваги приділяється оцінці потенціалу та мотивації діяльності викладачів вищих навчальних закладів. Ці проблеми, а також питання оцінювання якості підготовки студентів, зовнішньої оцінки роботодавцями випускників навчальних закладів розглядаються в рамках аналізу шляхів удосконалення вищої освіти в Україні у наукових працях Т. Фінікова, О. Романовського і Ю. Романовської, А. Амб-

росова, О. Сердюка та інших. Якщо одні автори, посилаючись на унікальність і творчий характер педагогічної праці, часто закликають проводити її оцінювання фактично лише за змістовними якісними критеріями, то інші, у пошуках оптимальної моделі для об'єктивної оцінки науково-педагогічної діяльності, пропонують узяти за основу кількісні показники, що піддаються точному виміру [2].

У той же час в літературі практично відсутнє наукове обґрунтування комплексного, кількісного і якісного аналізу результатів діяльності викладачів. Хоча і розглядаються певні складові внутрішнього оцінювання, але вони не інтегруються в єдину систему. Не визначено місце рейтингу в системі оцінки діяльності професорсько-викладацького складу.

В уже розроблених моделях оцінювання науково-педагогічної діяльності викладачів та підрозділів вищого навчального закладу найчастіше використані формальні, кількісні показники результатів науково-педагогічної праці, що піддаються точному виміру. Проте кількісний підхід часто призводить до однобокості, а отже, неадекватності оцінювання. Беручи до уваги унікальний та творчий характер науково-педагогічної діяльності, на нашу думку, неправомірно при її оцінюванні обмежуватися тільки кількісним підходом і не враховувати змістовні якісні критерії. Не менш принциповим також є питання про те, хто повинен брати участь у процесі оцінювання, хто відповідає за достовірність тієї чи іншої інформації, що надається, хто її узагальнює і, на завершальному етапі, агрегує для подальшого аналізу та ухвалення можливих управлінських рішень.

Для пошуку відповідей на ці та низку інших питань, пов'язаних з проблемою оцінювання науково-педагогічної діяльності, наприкінці 2009 року Лабораторією конкретних соціологічних досліджень при Інституті гуманітарних проблем Національного гірничого університету було проведено соціологічне дослідження з використанням методу експертного опитування працівників адміністрації вищих начальних закладів Дніпропетровської області (професори, завідувачі кафедр, декани, проректори, керівники управлінь). Опитування проводилося у формі

індивідуальних напівструктурованих інтерв'ю. Всього було опитано 32 особи.

У ході опитування експертам пропонувався перелік показників оцінювання діяльності викладача з проханням скоротити чи доповнити список своїми пропозиціями та визначити найоптимальніший перелік за такими напрямками: педагогічна діяльність, наукова діяльність, методична діяльність, організаційна діяльність, громадська діяльність. У результаті обробки заповнених бланків інтерв'ю, з кожного з цих напрямів були складені переліки узгоджених критеріїв оцінювання.

Що стосується педагогічної діяльності викладача, експерти запропонували наступні критерії для якісного оцінювання: використання у процесі викладання нових технологій навчання; досягнення контакту та взаєморозуміння зі студентами; комунікабельність та вимогливість у стосунках зі студентами та колегами; застосування викладачем загальнопедагогічних принципів (науковість, доступність, системність); перевага традиційного, монологового, чи інноваційного, діалогового, інтерактивного типу занять; використання результатів власних наукових досліджень в навчальному процесі; використання сучасних критеріїв оцінювання знань студентів; загальна культура, толерантність.

Серед якісних показників наукової діяльності викладача експерти для оцінювання виділили такі: наукова обізнаність, новизна наукових ідей, відповідність сучасному рівню досліджень; якість наукової роботи, ефективна участь у конференціях та інших наукових форумах високого рівня; якість друкованих видань; доповнення результатами наукової діяльності стандартних підручників; вплив (наявність взаємозв'язку) наукової діяльності викладача на навчальну діяльність студентів, на їх професійний вибір, наукову роботу; залучення студентів до наукової співпраці; творча співпраця з представниками виробництва, спільні проекти; участь у міжнародному науковому співробітництві.

Для оцінювання методичної діяльності викладача експерти виділили такі якісні критерії: активна участь у методичних

семінарах, конференціях; організація самостійної роботи студентів; проведення консультацій, їх результативність; підготовка методичних посібників, їх реальне використання студентами; якість методичних рекомендацій, вказівок, інноваційних методик.

При оцінюванні організаційної діяльності викладача важливими, на думку експертів, є наступні її види: дисциплінованість, обов'язковість, зібраність викладача; робота в складі різного роду оргкомітетів з питань освіти, науки, виховання; участь у роботі кафедри; участь у роботі органів управління та самоуправління університету.

Стосовно оцінювання громадської діяльності викладача експерти виділили такі показники: реальне піклування про життя та діяльність студентів; використання різноманітних форм співробітництва зі студентами за їх інтересами; участь у громадських організаціях, наукових осередках; участь у громадських заходах, що проводяться в університеті; висвітлення університетської науково-педагогічної та виховної роботи в засобах масової інформації; вплив власної діяльності на розвиток університету, міста, регіону, країни.

На питання до експертів, чи потрібно враховувати думку студентів при побудові загального рейтингу науково-педагогічної діяльності викладача, отримано неоднозначні відповіді. Одні дали негативні відповіді, коментуючи їх наступним чином: *«Студент не завжди може дати об'єктивну оцінку викладачеві»*, особливо за умов, коли *«...багато студентів прийшло до ВНЗ не за знанням, а за дипломом»*; *«...думка студентів потрібна для самоаналізу викладача, але враховувати її у рейтингу недоцільно»*. Інші зазначили, що враховувати думки студентів при оцінюванні діяльності викладача необхідно, бо вони *«мають індикативне значення і потрібні для забезпечення зворотного зв'язку та мотивації викладача до підвищення свого професійного рівня»*. Окремі експерти відзначали, що оцінка викладача студентами *«...повинна стосуватися професійно-педагогічної культури викладача як лектора, наставника, ...володаря думок»*. З боку деяких експертів були також застереження, що у рейтинговому оцінюванні викладача

необхідно брати до уваги оцінки діяльності науково-педагогічного працівника з боку студентів тільки старших курсів, що граничне значення цієї складової у підсумковій рейтинговій оцінці викладача не повинно перевищувати 5–10 відсотків. Експертами були запропоновані такі критерії оцінювання студентами професійно-педагогічної культури та педагогічної діяльності університетського викладача: компетентність, вільне володіння навчальним матеріалом; уміння якісно, логічно і доступно його викладати; уміння викликати та підтримувати інтерес аудиторії до предмета; культура мовлення, чіткість дикції, нормальний темп викладання; творчий підхід і зацікавленість у формуванні освітніх і професійних компетенцій студентів; використання під час викладання елементів науково-дослідної роботи; уміння спонукати до самостійної навчальної і наукової роботи; вимогливість, об'єктивність в оцінці знань студентів; доброзичливість і такт у ставленні до студентів; привабливі зовнішній вигляд та манера поведінки.

Для надійного оцінювання діяльності викладачів слід використовувати як метод самоаналізу викладачів, так і технологію соціометричного опитування членів колективу кафедри. Була також пропозиція експертів як показник оцінювання педагогічної діяльності викладача використовувати записи в книзі взаємовідвідування лекцій і семінарських занять членами кафедри та її завідувачем.

Більшість експертів погоджується з тим, що всі дані оцінювання по кожному викладачеві повинні розглядатися на засіданні кафедри та після звіту викладача формулюватися в документ, який затверджується та направляється в деканат, а потім до навчального відділу університету. Наведемо декілька реплік експертів стосовно цього питання: «...*колектив кафедри володіє найбільш повною і об'єктивною інформацією про роботу викладача*»; «...*оцінка діяльності колективом дисциплінує викладачів, надає можливість колегам дізнатися про досягнення кожного*»; «...*це необхідно для мотивації діяльності викладачів*». Експерти також відзначили, що обговорення даних оцінювання викладачів має бути дуже тактовним.

Узагальнення рейтингового оцінювання науково-педагогічних працівників повинно здійснюватися, на думку викладачів, спеціально створеною в університеті комісією. Остаточні результати рейтингування мають обговорюватися на засіданні Вченої ради навчального закладу, потім оприлюднюватися та використовуватись для матеріального і морального заохочення.

Аналіз результатів здійсненого дослідження свідчить про те, що малоімовірним є існування сталої, надовго зафіксованої системи оцінки діяльності суб'єктів навчального процесу, оскільки змінюються як вимоги до самих вищих навчальних закладів та викладачів, так і до якості підготовки студентів.

На завершення відзначимо, що застосування рейтингового оцінювання викладачів може переслідувати різноманітні цілі, від яких буде залежати вибір конкретної методики, критеріїв оцінювання (якісні/кількісні, об'єктивні/суб'єктивні), способів обчислення рейтингів, визначення форми публікації та використання результатів рейтингування. Але саме комплексний підхід до використання показників вимірювання є важливою умовою забезпечення адекватності рейтингового оцінювання науково-педагогічних працівників.

Література

1. Лагерев А. В. Система рейтинговых оценок факультетов, кафедр, преподавателей, студентов и студенческих групп / А. В. Лагерев, О. А. Горленко. – Брянск, 2005. – 74 с.
2. Методика кількісної оцінки науково-педагогічної діяльності викладачів університету / укл.: О. М. Тридід, В. М. Гриньова, Ю. М. Великий та ін. ; [наук. кер. проф. В. С. Пономаренка]. – Х. : Вид. ХНЕУ, 2007. – 16 с.
3. Новаков Н. Мониторинг образовательного процесса / Н. Новаков, Ю. Попов, В. Подлеснов, В. Садовников, В. Кучеров, Е. Андросюк // Высш. образование в России. – 2003. – № 6. – С. 15–23.
4. <http://www.umcs.lublin.pl/pracownik>

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Абыласынова Гулайым Изагалиевна

кандидат философских наук, доцент,
заведующая кафедрой русского языка
Иссык-Кульского государственного университета
e-mail: gulaim-svet@mail.ru

Астахов Виктор Викторович

кандидат юридических наук, профессор,
декан факультета «Бизнес-управление»
Народной украинской академии
e-mail: vva@nua.kharkov.ua

Астахова Валентина Илларионовна

доктор исторических наук, профессор,
советник ректора Народной украинской академии
e-mail: rector@nua.kharkov.ua

Астахова Екатерина Викторовна

доктор исторических наук, профессор,
ректор Народной украинской академии
e-mail: rector@nua.kharkov.ua

Астахова Екатерина Викторовна (мл.)

кандидат экономических наук,
доцент кафедры экономической теории и права
Народной украинской академии
e-mail: evaastahova@ukr.net

Бельчикова Лариса Яковлевна

учитель высшей категории, учитель-методист
Народной украинской академии
e-mail: sephs@nua.kharkov.ua

Бондарь Татьяна Ивановна

учитель первой категории, зам. директора СЭПШ
по учебно-методической работе в начальной школе
Народной украинской академии
e-mail: no@nua.kharkov.ua

Бублик Ираида Федоровна

кандидат филологических наук,
доцент кафедры германской и романской филологии
Народной украинской академии
e-mail: iabublyk@mail.ru

Булатбаева Айгуль Абдимажитовна

доктор педагогических наук,
директор Института стратегий развития образования
Академии педагогических наук Казахстана
e-mail: a.bulatbaeva@yandex.ru

Войно-Данчишина Ольга Леонидовна

кандидат юридических наук,
доцент кафедры экономической теории и права,
декан факультета последиplomного образования
Народной украинской академии
e-mail: kcentr@nua.kharkov.ua

Гайков Анатолий Афанасьевич

кандидат исторических наук, профессор,
проректор по учебно-методической работе
Народной украинской академии
e-mail: academ@nua.kharkov.ua

Гилюн Алексей Васильевич

кандидат философских наук,
доцент кафедры социологии Днепропетровского
национального университета им. Олеся Гончара
e-mail: giluyun@list.ru

Гога Наталья Павловна

преподаватель кафедры общей и прикладной
психологии, заместитель декана
факультета «Референт-переводчик»
Народной украинской академии
e-mail: natal81181@rambler.ru

Головнева Ирина Владимировна

кандидат психологических наук, профессор,
заведующая кафедрой общей и прикладной психологии
Народной украинской академии
e-mail: golovneva@gmail.com

Городяненко Виктор Георгиевич

доктор исторических наук, профессор кафедры
социологии Днепропетровского национального
университета им. Олеса Гончара
e-mail: kafedra.sociologii@mail.ru

Демьяненко Ольга Александровна

учитель-методист, преподаватель кафедры
украиноведения Народной украинской академии
e-mail: sephs@nua.kharkov.ua

Дикова-Фаворская Елена Михайловна

доктор социологических наук,
профессор кафедры социологии
Института социологии, психологии и управления
Национального педагогического университета
имени М. П. Драгоманова
e-mail: favorska@gmail.com

Дыбина Анастасия Владимировна

преподаватель кафедры германской и романской
филологии Народной украинской академии
e-mail: generosite@mail.ru

Замиховская Алевтина Сергеевна

преподаватель кафедры теории и практики перевода
Народной украинской академии
e-mail: a_zami@mail.ru

Зверко Тамара Васильевна

кандидат социологических наук, доцент,
декан факультета «Социальный менеджмент»
Народной украинской академии
e-mail: sm@nua.kharkov.ua

Зобова Галина Николаевна

старший учитель СЭПШ
Народной украинской академии
e-mail: zobova.galina@mail.ru

Иваниченко Вячеслав Валерьевич

кандидат экономических наук,
доцент кафедры экономики предприятия
Народной украинской академии
e-mail: vya47829782@yandex.ru

Карпова Нина Павловна

кандидат философских наук,
доцент кафедры философии
Московского областного социально-гуманитарного
университета
e-mail: ninakarpova49@mail.ru

Кирвас Виктор Андреевич

кандидат технических наук,
профессор кафедры информационных технологий
и математики Народной украинской академии
e-mail: vic_kirvas@mail.ru

Козлова Мария Николаевна

преподаватель кафедры теории и практики перевода
Народной украинской академии
e-mail: koslovamari@gmail.com

Козлова Оксана Николаевна

доктор социологических наук, профессор,
директор Института социологии Щецинского
университета (Польша),
заведующая кафедрой социологии культуры
e-mail: ko-ok@mail.ru

Колесник Лариса Алексеевна

кандидат социологических наук, доцент кафедры
истории и политической теории Национального горного
университета (г. Днепрпетровск)
e-mail: klarisaa@ukr.net

Михайлева Екатерина Геннадиевна

доктор социологических наук, профессор,
проректор по научно-исследовательской работе
Народной украинской академии
e-mail: nir@nua.kharkov.ua

Тимошенко Игорь Владиславович

кандидат экономических наук,
профессор кафедры экономической теории и права
Народной украинской академии
e-mail: ivtimoshenkov@rambler.ru

Шаповал Роман Владимирович

доктор юридических наук, профессор,
начальник Главного управления образования и науки
Харьковской областной государственной
администрации

Содержание

Приветствия и постановочные доклады	3
<i>Шаповал Р. В.</i> Харьков как кузница педагогических кадров ..	3
<i>Козлова О. Н.</i> Преподаватель в работе над личностным и социальным капиталами	8
<i>Астахова Е. В.</i> Студент эпохи постмодерна: готовность преподавательского корпуса к сотрудничеству	14
<i>Астахова В. И.</i> Некоторые методологические аспекты оценки деятельности современного педагога	21
<i>Михайлева Е. Г.</i> Моральные императивы современного преподавателя	29
<i>Тимошенко И. В.</i> Отражение роли преподавателей в рейтингах вузов	41
<i>Головнева И. В.</i> Возможности применения опыта психологии управления в работе современного преподавателя	54
Сообщения и участие в дискуссии	61
<i>Абыласынова Г. И.</i> Роль и возможности преподавателя во внедрении новых образовательных технологий обучения в высшей школе	61
<i>Астахов В. В.</i> Правовой статус педагога в современной Украине: проблемы и противоречия	66
<i>Астахова Е. В. (мл.)</i> Качество жизни учителя: международный сравнительный анализ	79
<i>Бельчикова Л. Я.</i> Школа жива, пока учитель в ней интересен ребенку	85
<i>Бондарь Т. И.</i> Современная педагогическая наука о роли и функциональных возможностях педагога	91
<i>Бублик И. Ф.</i> Новые профессиональные роли педагога в современном образовательном процессе	96
<i>Булатбаева А. А.</i> Деятельность преподавателя в условиях исследовательского обучения магистрантов	107
<i>Войно-Данчишина О. Л.</i> Проблемы правового регулирования труда преподавателей	117

<i>Гайков А. А.</i> Профессионализм преподавателя – важный фактор субъект-субъектных отношений в высшей школе	128
<i>Гога Н. П.</i> Возможности применения профессиограммы для развития профессионального уровня молодых преподавателей	134
<i>Гордяненко В. Г., Гилюн А. В.</i> Изменение роли преподавателя в организации самостоятельной учебной работы: взгляд с позиций студентов	140
<i>Дікова-Фаворська О. М.</i> Викладач ВНЗ в очікуваннях студентства	149
<i>Демьяненко О. А.</i> Психолого-педагогические качества учителя как субъекта образовательного процесса	155
<i>Дыбина А. В.</i> Преподаватель и компьютер: взаимодействие и противоречия в образовательном процессе XXI века	162
<i>Замиховская А. С., Козлова М. Н.</i> Метод визуализации как способ развития преподавателя – субъекта и объекта современной образовательной среды	171
<i>Зверко Т. В.</i> Самоменеджмент как инструмент развития личностного потенциала преподавателя	177
<i>Зобова Г. Н.</i> Авторитет учителя как педагогический феномен	183
<i>Иваниченко В. В.</i> Некоторые особенности деятельности преподавателя вуза в современных условиях	189
<i>Карпова Н. П.</i> Роль преподавателя высшей школы в условиях современных рисков	194
<i>Кирвас В. А.</i> Современные информационно-коммуникационные технологии преподавателя в образовательном процессе XXI века	202
<i>Колісник Л. О.</i> Проблема оцінювання професійної діяльності науково-педагогічних працівників	216
Сведения об авторах	223

Наукове видання

**ВИКЛАДАЧ ЯК СУБ'ЄКТ
ТА ОБ'ЄКТ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ.
СТОЛІТТЯ XXI**

Матеріали
Міжнародної науково-практичної конференції

1 лютого 2012 р.

Частина I

Відповідальна за випуск *К. Г. Михайльова*
Редактори: *Л. А. Кармаза, Н. В. Ковшарь*
Комп'ютерна верстка *І. С. Кордюк*

Підписано до друку 28.01.2012. Формат 60×84/16.
Папір офсетний. Гарнітура «Таймс».
Ум. друк. арк. 13,48. Обл.-вид. арк. 10,97.
Тираж 300 пр. Зам. № 12/12.

Видавництво
Народної української академії
Свідоцтво № 1153 від 16.12.2002.

Надруковано у видавництві
Народної української академії

Україна, 61000, Харків, МСП, вул. Лермонтовська, 27