

2. Борисова Е.В. Педагогический мониторинг как условие обеспечения качества в системе образования // *Alma mater* (Вестник высшей школы). — 2014. — № 6. — С. 76–81.

3. Попов А.И. Оценка качества технического образования в процессе совместной деятельности обучающихся // *Alma mater* (Вестник высшей школы). — 2015. — № 5. — С. 67–69.

4. Жичкин А.М. Метод применения инструментария контроля качества в организациях высшего профессионального образования // *Высшее образование сегодня*. — 2014. — № 2. — С. 19–25.

5. Галиахметова А.Т. Управление качеством образования в вузе на основе комплекса целевых программ // *Профессиональное образование в России и за рубежом*. — 2014. — № 1 (13). — С. 31–37.

6. Бусыгин А.Г., Бусыгина Т.А. Постановка вузовской лекции и оценка ее качества. — Самара, 2005.

7. Бусыгина Т.А. Методика оценки качества подготовки вузовской лекции // *Телескоп*. — 2004. — № 9. — С. 54.

8. Леонова Н.А. Психологическая оценка эффективности лекции: методические указания. — Свердловск, 1985.

9. Исаев А.П. Применение психолого-педагогических методов для совершенствования учебно-воспитательного процесса на основе аудиторной обратной связи. — Свердловск, 1987.

2. Borisova, E.V. Pedagogical monitoring as condition of guaranteeing quality in the system of education. *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly)*, 2014, no. 6, p. 76–81.

3. Popov, A.I. Evaluation of quality of technical education in the process of concerted actions of students. *Alma mater (Vestnik vysshei shkoly)*, 2015, no. 5, p. 67–69.

4. Zhichkin, A.M. Method of using of instrumentaria of control of quality at institutions of higher professional education. *Higher education today*. 2014. no. 2, p. 19–25.

5. Galiakhmetova, A.T. Management of quality of education at high school on the basis of complex of special purpose programs. *Professional education in Russia and abroad*, 2014, no. 1 (13), p. 31–37.

6. Busygin, A.G., Busygina, T.A. Arrangement of lecture at high school and evaluation of it's quality. Samara, 2005.

7. Busygina, T.A. Methodology of evaluation of quality of preparing lecture at high school. *Teleskop*, 2004, no. 9, p. 54.

8. Leonova, N.A. Psychological evaluation of effectiveness of lecture: methodological instructions. Sverdlovsk, 1985.

9. Isaev, A.P. Use of psychological pedagogical methods for improvement of educational breeding process on the basis of auditorium of feed-back circuit. Sverdlovsk, 1987.

Э.В. МИНЬКО,

д. коммерции, проф.

кафедры информационных технологий в бизнесе

Санкт-Петербургский государственный университет аэрокосмического приборостроения,

заслуженный работник высшей школы РФ

А.Э. МИНЬКО,

д. информатики, заведующий отделом обучения и поддержки

Компания «АККА Technologies»,

приглашенный проф. Университета По, Тулуза, Франция

e-mail: kaf.85@mail.ruminkospb@yandex.ru

DOI <http://dx.doi.org/10.20339/AM.02-16.083>

ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КУЛЬТУРА И СТИЛЬ ПРЕПОДАВАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

Детально рассмотрены сущность и роль понятий «профессиональная культура» и «стиль преподавания» в высшем профессиональном образовании. Дано определение содержанию этих понятий, проанализирован опыт реализации соответствующей подготовки. Выявлены основные характерные особенности и отличия использования профессорских кадров высшей школы как в зарубежном, так и российском высшем образовании. Подробно сформулированы требования российских работодателей к отечественным выпускникам высшей школы. В связи с этим определены главные составляющие профессионализма и профессиональной культуры преподавателей и выпускников высшей школы. Выяснены особенности гендерных отношений в преподавательской среде высшего профессионального образования. Также представлены конкретные рекомендации относительно профессионального гендерного дресс-кода преподавателей высшей школы.

Ключевые слова: профессиональная культура и стиль, преподавание в высшей школе, профессионализм, требования работодателей, гендерные отношения в преподавательской среде.

PROFESSIONAL CULTURE AND STYLE OF LECTURING AT HIGH SCHOOL

E.V. Minko is doct. in Commerce, prof. at Saint-Petersburg State University of Aerospace Instrumentation; and A.E. Minko is Ph. D. in Computer Science, head of department in AKKA Technologies Group comp., invited prof. at University of Paw, Toulouse, France

In detail discussed are both essence and role of notions of “professional culture” and “style of lecturing” in higher professional education. Given is definition of these notions, and also analyzed is experience of realization of corresponding training.

Shown are basic characteristic peculiarities, as well as variations of using of professor cadres of high school both in foreign and Russian higher education. In detail formulated are requests of Russian employers to national graduates from high school. In connection with that determined are main constituents of professionalism and professional culture of both lecturers and graduates from high school. Revealed are peculiarities of gender relations in lecturing midst of higher professional education. Also presented are concrete recommendations as to professional gender dress-code of lecturing personnel of high school.

Key words: professional culture and style, lecturing at high school, professionalism, requests of employers, gender relations in lecturing midst.

Профессиональная культура и профессионализм специалиста

Исследование столь популярных категорий в системе образования, как «*профессиональная культура*» и «*стиль*» преподавания – основных составляющих образовательного процесса и образовательных услуг, которым посвящена многочисленная литература, в т.ч. работы авторов [3; 4], должно опираться на нормативные и научно обоснованные понятия и определения. К сожалению, эти столь важные для обеспечения высокого уровня качества и востребованности выпускников высшей школы понятия нашли лишь частичное и косвенное отражение в действующем федеральном законодательстве об образовании.

В п. 1 ст. 2 ФЗ [1] сформулированы сущность образования, его комплексность, предмет и цели: «Образование – единый целенаправленный процесс воспитания и обучения, являющийся общественно значимым благом и осуществляемый в интересах человека, семьи, общества и государства, а также совокупность приобретаемых знаний, умений, навыков ценностных установок, опыта деятельности и компетенций определенных объема и сложности в целях интеллектуального, духовно-нравственного, творческого, физического и (или) **профессионального** развития человека, удовлетворения его образовательных потребностей и интересов» (курсив наш. – Авт.).

А в п. 1 ст. 48 ФЗ указано, что педагогические работники обязаны:

- ♦ «осуществлять свою деятельность на высоком профессиональном уровне;
- ♦ соблюдать правовые, нравственные и этические нормы, следовать требованиям профессиональной этики;
- ♦ формировать у обучающихся культуру здорового и безопасного образа жизни;
- ♦ систематически повышать свой профессиональный уровень».

В современных условиях профессиональное образование постепенно перестает быть исключительно процессом подготовки человека только к профессиональной деятельности. Его назначение все больше заключается также в выполнении определенной совокупности гуманистических задач и функций по воспитанию обучающихся, формированию и развитию их личности¹, привитию общей культуры, духовности, морально-этических принципов и убеждений, формированию благоприятной профессиональной среды [1].

Успешность профессиональной деятельности личности в значительной степени зависит от того, насколько:

- ♦ ее индивидуальные психологические качества соответствуют требованиям профессии;

- ♦ полно она воспринимает традиции, нормы и правила поведения в определенной профессиональной среде.

Это дает основания говорить о месте и значимости профессиональной культуры, путей формирования таковой как важного фактора развития и становления профессиональных качеств личности.

В подготовке будущего специалиста ведущая роль принадлежит формированию его профессиональной культуры, являющейся процессом преобразования общественно-профессиональных ценностей в личностные. Современный человек в условиях открытого мира оказался перед широкой свободой выбора (системы образования, сфер и видов профессиональной деятельности, поведения и др.), но *главный вопрос* заключается в готовности человека к этому выбору.

Таким образом, ценности профессиональной деятельности в процессе *интериоризации* (формирования внутренних структур человеческой психики посредством усвоения внешней социальной деятельности, жизненного опыта, становления психических функций и развития в целом) *становятся основой ценностных ориентаций и внутренней культуры личности* выпускника вуза, определяют его профессиональную и гражданскую позицию, дальнейшие успехи в выбранной профессии.

Существуют несколько подходов к обоснованию сущности *профессионализма специалиста*:

- ♦ *личностный*, основанный на определении профессионально важных качеств специалиста как субъекта труда;
- ♦ *деятельностный*, базирующийся на выявлении закономерностей профессионального роста через изучение результативности его деятельности;
- ♦ *целостный*, основанный на взаимосвязанном изучении личностного и профессионального роста.

Профессиональная культура будущего специалиста формируется в процессе изучения как специальных и естественнонаучных, так и социально-гуманитарных дисциплин. Она выступает основой для систематизации профессионально важных качеств специалиста, создания профессиональных моделей личности, что имеет важное значение для культуры труда и профессиональной деятельности [5; 6].

Система знаний, умений и навыков – феномен профессиональной культуры, характеризующий уровень личностных качеств будущего специалиста. По определению² «*профессиональная культура характеризует уровень и качество профессиональной деятельности, зависит от социально-экономического состояния общества и добросовестности в овладении определен-*

¹ Келли Дж. Психология личности. Теория личных конструктов. – М., 2000. Kelly, G. Psychology of Personality. Theory of personal constructs. М., 2000.

² Кононенко Б.И. Большой толковый словарь по культурологии. – М., 2003. Kononenko, B.I. Complete explanatory dictionary of culturology. – М., 2003.

ными знаниями, навыками конкретной профессии и их практическом использовании».

Уровень сформированности профессионально значимых качеств человека детерминирует успех его профессиональной деятельности. В процессе профессионального развития происходит овладение будущим специалистом «системой профессионально важных качеств». В такую систему входят коммуникативные, мотивационные, характерологические, рефлексивные, образовательные, интеллектуальные, психофизиологические свойства человека, а также имеющие универсальный характер ответственность, самоконтроль, эмоциональная устойчивость, склонность к риску и др.

Принято выделять систему профессиональных качеств, обуславливающих успешное овладение будущими специалистами избранной профессией и объединяемых в 9 блоков [7]:

- ◆ мотивационно-творческую активность и направленность личности к деятельности;
- ◆ интеллектуально-логические способности;
- ◆ интеллектуально-эвристические способности;
- ◆ мировоззренческие качества;
- ◆ моральные качества;
- ◆ эстетические качества;
- ◆ коммуникативно-творческие способности;
- ◆ способности к самоуправлению;
- ◆ индивидуальные особенности, служащие залогом эффективной учебно-творческой деятельности.

Формирование профессиональной культуры

Эффективными путями формирования профессиональной культуры (ПК) специалистов в условиях высшей школы являются:

- ◆ организация учебно-воспитательного процесса и его ориентация на развитие всех компонентов ПК (информационного, проектного, художественного и др.);
- ◆ структурирование содержания профессиональной подготовки на основе неразрывной связи с усвоением социально-гуманитарных и профессионально ориентированных дисциплин, выработка на их основе профессиональных качеств.

Как показывают исследования и практический опыт, целям, этапам и компонентам формирования и становления ПК будущих специалистов соответствуют методические подходы:

- ◆ гуманистический;
- ◆ организационный;
- ◆ личностный;
- ◆ аксиологический;
- ◆ культурологический;
- ◆ компетентностный [7].

ПК будущего специалиста следует рассматривать не просто как систему профессиональных знаний, умений и навыков в сочетании с нравственно-этическими качествами, проявляемыми в профессиональной компетентности, готовности к анализу и оценке профессионально-этических проблем, принятии самостоятельных рациональных (при определенных условиях оптимальных) решений, коммуникативного мастерства, сознательной готовности к постоянному профессиональному самосовершенствованию [6. С. 9].

Следует отметить, что в последние годы, включая и нормативные документы (ФЗ, ФГОС-3 и др.) в области образования, выделяется компетентностный подход, который противопоставляется знаниевому подходу. Это представляется сомнительным, поскольку в обоих подходах в соответствии с их трактовкой в современных словарях определяющей является совокупность знаний, умений, навыков и практического опыта³. Более оправдано использование понятия «компетенция» как «круг полномочий, в которых данное лицо обладает познаниями, опытом». С юридической точки зрения компетентность – совокупность юридически установленных полномочий, прав и обязанностей конкретного органа или должностного лица, определяющих его место в системе органов управления, а область компетенций – совокупность знаний и навыков человека или организации, которые они выполняют на высоком конкурентном уровне.

К определению понятия «профессиональная культура»

В условиях нормативного информационного вакуума можно воспользоваться трактовкой указанных понятий, содержащихся в энциклопедических и словарных изданиях. Так, в «Энциклопедическом словаре» Брокгауза и Эфрона понятие «культура» рассматривается с различных аспектов: агрономического, этапно-временного и др. В «Большой Советской Энциклопедии» (БСЭ) также приводится многосторонняя трактовка понятия «культура», определяемого как «исторически определенный уровень развития общества и человека, выраженный в типах и формах организации жизни людей, а также в создаваемых ими материальных и духовных ценностях». В «Энциклопедическом словаре по управлению» культура трактуется как «совокупность социально приобретенных и транслируемых из поколения в поколение значимых символов, идей, ценностей, верований, традиций, норм и правил поведения, посредством которых люди организуют свою жизнедеятельность».

Более локальными являются определения понятия «профессиональная культура». Так, с культурологической точки зрения «профессиональная культура» – интегративное понятие, отражающее достигнутый в трудовой деятельности уровень мастерства. Он означает творчески-созидательное отношение к труду, способность к принятию решений и их оценке одновременно с двух позиций: конкретно-технологической и социокультурной, формируемой на основе конструктивного объединения профессиональной и социальной компетентности. С социологической точки зрения «культура» – социально-профессиональное качество субъекта труда.

В профессионально-профильных энциклопедических и словарных изданиях существуют также психологические, социальные, демографические, педагогические, научно-технические и другие аспекты трактовки многозначного понятия «культура». Особенно важно раскрытие понятия «профессиональная культура» преподавания в высшей школе – в современной трактовке в соответствии с ФЗ [1] образовательной организации.

³ Так, в Интернете дано такое определение: «Компетенция (от латинск. *comperere* – соответствовать, подходить) – совокупность взаимосвязанных базовых качеств личности, включающая применение знаний, умений и навыков в качественно-продуктивной деятельности, а профессиональная компетенция – способность успешно действовать на основе практического опыта, умения и знаний при решении профессиональных задач».

Основные стили профессиональной деятельности

Понятие «стиль»⁴ также неоднозначно и сравнительно редко используется применительно к образовательному процессу.

Профессиональная деятельность (ПД), как и любая другая, характеризуется определенным стилем, представляющим *устойчивую систему способов, приемов*, проявляющуюся в разных условиях ее существования и индивидуально-психологических особенностях ее субъектов. ПД включает стили управления, саморегуляции, общения, когнитивности субъекта (преподавателя), выявляющих воздействие по меньшей мере трех факторов (особенностей) [3]:

- ◆ индивидуально-психологических, включающих типологические, личностные, поведенческие особенности;
- ◆ особенности структуры и содержания самой ПД (в рамках определенного образовательного процесса или образовательных услуг);
- ◆ персональные особенности обучающихся (возраст, пол, статус, уровень знаний и др.).

Индивидуально-психологический стиль профессиональной деятельности проявляется в:

- ◆ темпераменте (время и скорость реакции, индивидуальный темп работы, эмоциональная откликаемость);
- ◆ характере реакций на те или иные педагогические ситуации;
- ◆ выборе методов обучения и средств воспитания;
- ◆ стиле педагогического общения;
- ◆ реагировании на действия, поступки студентов;
- ◆ манере поведения;
- ◆ предпочтении тех или иных видов поощрений и наказаний;
- ◆ применении средств психолого-педагогического воздействия на студентов.

В ПД важную роль играет *стиль общения* преподавателей со студентами. Совокупность относительно устойчивых и характерных для преподавателя приемов и методов организации общения называется *индивидуальным стилем общения*, который, в свою очередь, определяется чертами личности и характера преподавателя.

Традиционно выделяются три основных стиля педагогического общения:

- ◆ *авторитарный*, характеризуемый функционально-деловым подходом к студенту, недооценкой его положительных качеств, таких как самостоятельность, инициативность;
- ◆ *свободно-либеральный*, характеризуемый популистством, фамильярностью и анархией, порождающих неопределенность ожиданий студентов, вызывающих у них напряженность и тревогу;

- ◆ *демократический*, при котором преподаватель учитывает индивидуальные особенности студентов, их личный опыт, специфику их потребностей и возможностей.

Даже при наличии явного доминирования одного из стилей один и тот же преподаватель в разных педагогических ситуациях, по отношению к разным студентам или при взаимодействии с другими преподавателями может демонстрировать элементы разных стилей. Этот факт – залог больших возможностей для работы над своим стилем (особенно для молодых преподавателей).

Успешность выработки индивидуального стиля в значительной степени определяет успешность профессионального становления преподавателя, его удовлетворенность трудом, рост его мастерства, объективную результативность его ПД. В этом отношении представляет интерес анализ отечественного и зарубежного опыта подготовки преподавателей для университетов.

В историческом плане стиль ПД преподавателя высшей школы в качестве объекта преемственности рассматривается в работе [3] как опыт реализации в первой половине XIX в. в **Дерптском профессорском институте** (ДПИ) модели подготовки конкурентоспособных на общеевропейском уровне профессоров российских университетов. Особое внимание уделялось факторам *преемственности стиля* ПД профессоров-наставников в опыте их учеников, отработанным на практике механизмам этого процесса. Основу принципа преемственности в педагогике высшей школы России составляет рефлексия опыта предшествующих поколений ученых-педагогов.

Стиль педагогической деятельности – интегративная характеристика, составными компонентами которой являются личностный и технологический:

- ◆ *личностный* компонент стиля включает особенности темперамента, психофизиологических свойств личности педагога и его взглядов;
- ◆ содержание *технологического* компонента составляет совокупность способов, приемов, форм ПД преподавателя.

Стиль профессионально-педагогической деятельности имеет творческий характер, что делает его индивидуальным. Наличие такой характеристики профессионально-педагогического стиля, как *технологичность*, дает возможность предполагать, что стиль деятельности преподавателя университета является объектом преемственности в процессе подготовки научно-педагогических кадров. История отечественной высшей школы изобилует замечательными примерами соответствующего педагогического мастерства.

Исторический ракурс опыта преемственности

Задачей историко-педагогического исследования явилось не только выявление значимости опыта деятельности конкретного педагога, но и определение возможных аспектов преемственности, которая в сфере образования является одним из факторов развития общества, если основу такового составляют общечеловеческие цен-

⁴ В «Словаре иностранных слов» стиль – способ осуществления чего-либо, представляющий собой степень овладения человеком достижений НТП и социального прогресса и являющийся личностным аспектом культуры труда. В БСЭ стиль – «устойчивая целостность или общность образной системы, средств выразительности, образных приемов, характеризующих произведение».

ности, *вневременные нормы профессионально-педагогической деятельности*. Это подтверждает пример ДПИ, в котором в первой трети XIX в. была разработана и реализована модель подготовки профессоров для отечественных университетов.

Справка

ДПИ – специально созданное образовательное учреждение в целях подготовки профессоров для русских университетов. Этим вузом было осуществлено всего 2 набора и подготовлено 24 профессора (20 докторов и 4 магистра) для отечественной высшей школы. Впоследствии элементы системы подготовки преподавателей в этом учреждении были использованы в виде института профессорских стипендиатов во всех отечественных университетах [3].

Испытанный временем опыт деятельности ДПИ аккумулирует примеры преемственности стиля ПД от Учителя-Мастера к Ученику, проверенные практикой механизмы этого процесса. Таковыми механизмами явились:

- ◆ пример, образ деятельности профессора-наставника;
- ◆ утверждение новых норм ПД преподавателя высшего учебного заведения, создание условий интериоризации этих норм воспитанниками;
- ◆ профессиональное общение на разных уровнях, в ходе которого происходил обмен мнениями, формировалась профессиональная позиция.

Эффективность этих механизмов обеспечивалась созданием таких условий, как:

- ◆ установление благоприятного психологического микроклимата;
- ◆ осуществление индивидуального подхода к воспитанникам;
- ◆ предоставление воспитанникам возможности для самореализации;
- ◆ отслеживание результатов достижения цели.

Проблема преемственности стиля ПД преподавателей ДПИ и их выпускников, а также механизмов ее реализации до настоящего времени остается недостаточно исследованной. ДПИ можно рассматривать как *историко-педагогический феномен*⁵. Подобного опыта подготовки профессоров для отечественных университетов не было и он отсутствует в современных условиях.

Анализ опыта деятельности ДПИ с позиции *феноменологического подхода* позволяет выделить основные черты модели подготовки преподавателей (профессоров) высшей школы. В качестве знаний, умений и профессионально значимых *личностных качеств* преподавателя обозначено владение:

- ◆ обширными знаниями в выбранной области педагогической деятельности;
- ◆ иностранными языками;
- ◆ методами и приемами организации учебной деятельности;
- ◆ лекторским мастерством.

- У выпускника ДПИ должны были быть развиты *умения*:
- ◆ вызвать интерес к преподаваемому предмету;

- ◆ осуществлять плодотворную исследовательскую деятельность;
- ◆ вовлекать в исследовательскую деятельность студентов.

Будущий профессор должен быть способен проявлять стремление к:

- ◆ профессиональному самосовершенствованию;
- ◆ исследовательскому поиску;
- ◆ заинтересованности в подготовке преемников своего дела.

В *модели подготовки профессоров для российских университетов* можно выделить следующие компоненты:

- ◆ содержательный;
- ◆ процессуальный;
- ◆ оценочно-рефлексивный.

К *содержательному компоненту* относится совокупность дисциплин, которые должны быть освоены воспитанниками. Учебные планы включали как дисциплины, необходимые для сдачи докторского экзамена, так и дополнительные дисциплины: это позволяло осуществлять всестороннюю подготовку будущего профессора.

Процессуальный компонент включает формы и методы организации учебного процесса, направленные на формирование устойчивой ориентации на овладение профессиональными функциями, стилем педагогической деятельности, обеспечение личностной активности воспитанников.

К *оценочно-рефлексивному компоненту* относятся способы осуществления контроля достижения цели, необходимость осуществления воспитанниками *саморефлексии* (отражения человеком с помощью собственной психики самого себя в разных аспектах).

За время обучения в ДПИ необходимо было подготовиться к сдаче докторского экзамена (в России присуждение ученой степени осуществлялось только по трем группам наук: философским, медицинским и юридическим⁶. Количество дополнительных дисциплин, не связанных непосредственно с выбранной специальностью, было значительно. Кроме посещения лекций и участия в других коллективных занятиях, предусматривалась и обширная самостоятельная, в основном практическая работа.

В соответствии с выбранной специальностью за воспитанниками закреплялись профессора-руководители, каждый из которых должен был иметь с ними тесный контакт, создать атмосферу взаимного доверия и нацелить воспитанника на самостоятельную работу по:

- ◆ конспектированию и рецензированию книг;
- ◆ написанию статей или рефератов на выбранную тему;
- ◆ упражнению в переводах с древних языков;
- ◆ написанию сочинения – рассуждению об изучаемых предметах на немецком, латинском языках (эти работы проходили процедуру защиты и обсуждения на специальных занятиях);
- ◆ широкому использованию такой формы организации учебного процесса, как диспут.

Благодаря этим занятиям будущие преподаватели убеждались, что *мало знать свой предмет, надо еще*

⁵ От греч. *Φαινόμενον* – явление, данное в чувственном созерцании, явление выдающееся, необычное.

⁶ Согласно утвержденному 20 января 1819 г. официальному документу «Положение о производстве в ученые степени».

уметь донести его до слушателя, обладать «особенным даром слова». Реальная значимость норм ПД удостоверяется через сознание и действия конкретных личностей. Эту роль выполняли профессора-наставники.

С первых дней пребывания в ДПИ некоторые воспитанники испытывали трудности в обучении, связанные «со слабыми знаниями в немецком языке», на котором осуществлялось обучение. Поэтому воспитанникам большую часть свободного времени приходилось посвящать изучению языка. Хорошая языковая подготовка (кроме немецкого языка, обязательно изучались греческий, латынь, а для желающих еще и итальянский, французский языки) необходима была для продолжения обучения за границей, общения с иностранными коллегами.

При поступлении в ДПИ будущие профессора давали подписку, что обязуются после его окончания «прослужить 12 лет по учебной части со времени занятия ими профессорской кафедры». Этот срок составлял ровно половину 25-летнего профессорского стажа. Выпускники ДПИ выполнили свои обязательства, многие из них проработали в университетах даже гораздо больше обозначенного срока.

Интересен и опыт создания в 1921 г. по решению высших партийных органов страны **Института красной профессуры** (ИКП) с целью подготовки научно-педагогических кадров для зарождающихся в молодой республике систем высшего образования, науки и производства. Несмотря на ярко выраженный идеологизированный характер подбора контингента обучающихся, источников и методов обучения и формирования будущих преподавателей Высшей школы красной профессуры и научных работников для развития народного хозяйства, опыт ИКП представляет несомненный интерес. По воспоминаниям современников этот ИКП плодотворно решил поставленные перед ним задачи по созданию потенциала квалифицированных научно-педагогических кадров [4]⁷.

К сожалению, в последующие годы и в настоящее время весьма полезные традиции подготовки научно-педагогических кадров высшей квалификации (профессоров) для высших учебных заведений утрачены, а процедура присвоения ученого звания «профессор» приняла формальный характер (основное условие – степень доктора наук). В отечественной практике в отличие от зарубежной при присвоении звания «профессор», как правило, ориентируются на наличие ученой степени «доктора наук», хотя связь между ними неочевидна. *Доктор наук – это квалификация ученого, а профессор – квалификация преподавателя!*

Иностраный опыт и российские реалии

Практика работы высшей школы являет *многочисленные примеры* низкого уровня преподавания докторами наук, недостаточно высокий и результативный уровень их методической работы, отсутствие серьезных учебников и учебных пособий. И наоборот, преподаватели высшей школы, имеющие степень магистра или кандидата наук, либо даже без ученой степени, но с большим опытом производственной деятельности, часто обладают «природным» педагогическим мастерством, имеют десятки опубликованных учебников и учебных пособий, пользуются авторитетом у студентов и с большим основанием заслуживают звания «профессор».

Ключевой фигурой в системе высшего образования является профессор – ученое звание и должность преподавателя в образовательных организациях разных стран. Официальный статус профессора существует с XVI в. (впервые был введен в Оксфордском университете, Великобритания). Профессор – это преподаватель высшей школы высокого уровня компетентности. В большинстве англоязычных стран профессор – это титул, предназначенный для ученого, занимающего руководящую должность (как правило, заведующего кафедрой, лабораторией, отделом, отделением и др.), или персональная должность, которая предоставляется (за заслуги в науке) определенному специалисту. Однако в США и Канаде титул профессора дается и довольно большой группе преподавателей в колледжах (где обучаются два или четыре года) и университетах.

Профессор в различных странах является термином с различными словами-приставками к нему, которые обозначают должности в образовательных организациях или почетные звания. В большинстве стран Европы, таких как Франция, Польша, Испания, Италия, Нидерланды и страны Скандинавии, а также в странах Содружества наций использование звания «профессор» предназначено, как правило, для заведующего кафедрой, но должность профессора может быть создана и для конкретного преподавателя, например, профессор информатики, профессор экономики и др.

В каждой стране определение термина «профессор» имеет свои особенности. В англоязычных странах термин «профессор» синонимичен термину «преподаватель» (например, «профессор колледжа», «профессор русского языка», «профессор археологии»). Иногда это не позволяет избежать смешения понятий «звание профессор» и «преподавательская должность профессор», особенно при международном общении. В англоязычных странах должности и звания профессоров различного ранга идентичны.

В России ученое звание «профессор» по кафедре присваивается научно-педагогическим работникам, обладающим высоким педагогическим мастерством, имеющим научные достижения, ведущим педагогическую работу в образовательных организациях, имеющих государственную аккредитацию. С 2011 г. эта функция перешла к ВАК Минобрнауки России. Одинаковое обозначение должности и ученого звания словом «профессор» создает ложное впечатление их идентичности.

Получение ученого звания «профессор» в РФ предполагает наличие у обладателя этого звания больших педагогических (стаж педагогической работы, учебно-методической работа) и научных заслуг (публикации в научных журналах, определенное число защит кандидатских диссертаций под его руководством, научное консультирование соискателей степени доктора наук), чем у носителей аналогичного звания за рубежом (например, «полный профессор – *full professor* в США или «профессор-доктор» – Prof. Dr. в Германии).

В США «профессором» (англ. *professor* со строчной буквы) называют любого преподающего на уровне колледжа, независимо от ранга. «Профессор» (*Professor* с заглавной буквы) подразумевает определенную должность. В США звания «заслуженный профессор» (*professor emeritus*) или «выдающийся профессор» (*distinguished*

⁷ Был закрыт в 1938 г.

professor) присваивают за особые заслуги в преподавательской деятельности. Различные звания с титулом «профессор» присваивают учебные заведения.

Основные должности (звания) с титулом «профессор» в США: ассистент-профессор (*assistant professor*) – преподаватель, ранг которого ниже, чем «помощник профессора» (адъюнкт-профессора – *associate professor*), «помощник профессора» или адъюнкт-профессор – преподаватель, имеющий меньший ранг, чем «полный профессор» (*full professor*), но больший, чем ассистент-профессор. Титул «помощник профессора» (адъюнкт-профессор) соответствует ученому званию «доцент» в РФ, «полный профессор» – самая высокая должность (звание) профессора. Существует также должность (звание) «приглашенный профессор» (*visiting professor*) – профессор, посещающий другой колледж или университет, т.е. преподающий там в течение ограниченного (лимитированного) времени. Это звание может быть у ассистент-профессора и профессоров более высоких рангов.

В университете для профессора может быть создана почетная должность «выдающийся профессор» (*distinguished professor*), зарплата которого выше, чем у «полного профессора» (*full professor*), за счет средств университета, частных лиц, фирм и учредителей.

Профессор-исследователь (*research professor*) – должность, которая обычно предполагает только проведение научных исследований без обучения студентов. Профессор-исследователь обычно не получает зарплату от учебного заведения, ее обеспечивают внешние источники финансирования (гранты, контракты). По рангу профессор-исследователь может соответствовать оплачиваемым в университете должностям «исследователь ассистент-профессор» (*research assistant professor*) и «исследователь адъюнкт-профессор» (*research associate professor*). При увольнении из университета профессор может сохранять с ним официальную или неофициальную связь. В ряде университетов преподавателям, имевшим звание «полный профессор», факультетами присваивается звание «заслуженный профессор» (*professor emeritus*). Как правило, это звание присуждается при выходе профессора, внесшего существенный вклад в науку, на пенсию.

В целом званий с титулом «профессор» в американской системе образования насчитывается более десятка. По некоторым данным конца 1990-х гг., «полными» (*full professor*) профессорами в США становятся в основном после 40 лет и в 65 лет заканчивают карьеру.

В Германии после докторантуры ученые, которые желают войти в состав преподавателей вуза, обычно присту-

пают к хабилитации (*Habilitation*) – приобретению второго (высшего) образования с последующим получением ученой степени (хабилитированного доктора), которая соответствует ученой степени доктора наук. Следует отметить, что титул хабилитации не является отдельной научной степенью, а признается квалификацией, дополнительной к степени доктора философии, которая позволяет занимать пост профессора университета. При этом он не занимает положение, дающее такие же права, как у профессора, с которым заключается длительный контракт.

Такой преподаватель называется ассистент-профессор, он три года преподает и три года проводит исследования. После завершения хабилитации он становится приват-доцентом (*Privatdozent*) и имеет право претендовать на должность руководителя (заведующего кафедрой, отделом, лабораторией). С 2002 г. немецкие ученые получили право претендовать на должность заведующего кафедрой (лабораторией, отделом) без защиты докторской диссертации (без хабилитации), занимая должность младшего профессора (*Junior-Professor*).

В Испании, Португалии, Франции и Латинской Америке термин «профессор» используют для названия любого преподавателя в школе, институте, технической школе, колледже, университете, независимо от преподаваемого предмета и возраста студентов. Профессором называют также преподавателей начальной и средней школы. Однако когда преподаватель преподает в университете, его именуют «профессор университета». Заведущего кафедрой называют «профессор кафедры». Принято называть преподавателей университета только словом «профессор» в Испании и Португалии.

Как следует из проведенного анализа, в современной отечественной и зарубежной ВШ отсутствует целенаправленная подготовка кадров высшей педагогической квалификации – профессоров. Она носит эмпирический характер путем приобретения опыта преподавания, последовательно проходя ряд должностей в иерархии, характерной для ВШ:

- ♦ в России – ассистент, старший преподаватель, доцент, профессор;
- ♦ в США и других странах (как показано выше) по более развитой системе должностей преподавателей (профессоров) с их специфическими особенностями и с обеспечением преемственности, преподаванием большого количества дисциплин, особенно педагогической направленности и содержания.

(Окончание следует)

Литература

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 07.05.2013. – М., 2013.
2. [URL]: <http://web.snauka.ru/issues/2014/12/41818>
3. Карнаух Н.В. Стиль профессиональной деятельности преподавателя высшей школы // Вектор науки ТГУ. – 2012. – № 2 (9).
4. [URL]: <http://knowledge.isras.ru/sj/sj/94-1-7.html>
5. Менеджмент качества образовательных процессов. – М., 2013.
6. Минько Э.В., Афанасьев М.В., Минько А.Э. Качество и востребованность образовательных услуг. – СПб., 2015.
7. Музалёв А.А. Профессиональная культура и ее роль в формировании профессиональных качеств специалиста в условиях профессионально-технической школы // Молодой ученый. – 2014. – № 4.

References

1. Federal law "On education in the Russian Federation", no. 273-FZ, from 07.05.2013. M., 2013.
2. [URL]: <http://web.snauka.ru/issues/2014/12/41818>
3. Kharnaukh, N.V. Style of professional activity of lecturer at high school. *Vector nauki TGU*, 2012, no. 2 (9).
4. [URL]: <http://knowledge.isras.ru/sj/sj/94-1-7.html>
5. Management of quality in educational processes. M., 2013.
6. Minko, E.V., Afanasiev, M.V., Minko, A.E. Quality & calling for educational services. SPb., 2015.
7. Muzalyov, A.A. Professional culture & the role of it in the process of formation of professional qualities of a specialist under conditions of professional technical school. *Young scientist*, 2014, no. 4.