



А.Г. Эфендиев, К.В. Решетникова

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ: ПРОБЛЕМЫ И ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ

Статья поступила
в редакцию
в декабре 2007 г.

В статье представлены результаты эмпирического исследования, проведенного в 2004 г. На базе анализа полученных данных формируется портрет практической профессиональной деятельности преподавателей вузов, исследуется их мотивация и ролевые образцы, которые выступают в качестве конвенциональной нормы, сложившейся в среде преподавателей вузов. Также изучаются внешние условия преподавательской деятельности. В результате проведенного исследования удалось выявить и подтвердить как некоторые негативные, так и позитивные тенденции в профессиональной деятельности преподавателей, а также наметить возможные пути решения обнаруженных проблем, дополняющие уже осуществляемые реформы в сфере высшего образования.

Аннотация

В течение всего постсоветского этапа развития России одним из сложнейших вопросов является проблема формирования институциональных основ высшей школы, адекватных условиям нового общества. Научное осмысление социальных последствий происходящих реформ требует развести неизбежные социальные трансформации и те изменения, которые были вызваны серьезными ошибками, непродуманным, а подчас безответственным отношением к судьбе высшей школы. Именно вторая группа социальных изменений имела деструктивные последствия, поставив под угрозу самое важное в высшем образовании — его качество как высшей формы образования, как важной ступени научного образования. Это связано с тем, что процесс преобразования высшей школы России протекал преимущественно стихийно. В ходе реформ ввиду их недостаточной продуманности, схематичности, ставка делалась на механизм самоорганизации, саморегуляции. Как следствие, неизбежные функциональные изменения оказались пере-

1. Теоретические аспекты исследования преподавателей российских вузов

1.1. Постановка проблемы

плетены с изменениями дисфункциональными, носящими разрушительный для системы высшего образования характер. Примером подобного переплетения является фактически бесконтрольный рост частного сектора в высшей школе (и это при одновременном увеличении числа государственных вузов, их филиалов, отделений), что резко снизило планку требований к стандартам, к диплому о высшем образовании. Реструктуризация технического образования (необходимая сама по себе) произошла не за счет сокращения выпуска по старым (во многом ориентированным на военно-промышленный комплекс) специальностям, а за счет создания в технических вузах социально-экономических факультетов, непрофильных для этих вузов, что также существенно понизило качество высшего образования. Эти и ряд других факторов (в том числе увеличение масштабов второго образования, количества бизнес-школ) привели к резкому росту численности студентов и, более широко, слушателей при незначительном росте численности преподавателей вузов. Так, в России общее число студентов (как в государственных, так и в частных вузах) выросло с 2 млн 775 тыс. человек (1995 г.) до 7 млн 310 тыс. человек (2006 г.), т.е. в 2,5 раза (!). Число же преподавателей, работающих только в государственных вузах, увеличилось за эти годы с 239,2 до 334 тыс. человек, т.е. в 1,3 раза, а вместе с совместителями с 276,5 тыс. человек до 398,6 тыс. человек, т.е. в 1,4 раза.

Какую же высшую школу мы сегодня получили в итоге пятнадцатилетнего подчас хаотичного развития? Каково материальное благосостояние преподавателей вузов России, удалось ли за последние годы преодолеть остро кризисное материальное положение работников вузов? Если удалось, то стало ли это результатом выхода высшего образования из институционального кризиса, оздоровления высшей школы как социального института, или же произошло за счет дальнейшей деформации, «разрушения» системы высшего образования, в том числе за счет интенсификации труда преподавателей вузов, увеличения роли и объема дополнительных заработков в структуре их доходов и т.п.? Ведь подработки, хотя и могут поправить материальное положение преподавателей вузов, неминуемо влекут за собой снижение уровня их профессиональной деятельности, а значит, и качества высшего образования.

Для ответа на эти вопросы необходимо:

а) исследовать реализуемые на практике модели деятельности преподавателей вузов, в которых в разных пропорциях сочетаются научно-исследовательский, научно-воспроизводящий, учебно-методический компоненты;

б) выявить мотивационную структуру профессиональной деятельности профессоров, доцентов, и прежде всего ролевые (нормативные) профессиональные образцы деятельности, конвенционально сложившиеся в среде преподавателей российских вузов;

в) в рамках изучения мотивационной структуры исследовать внешние условия реализации профессиональной деятельности, в частности материальное положение профессорско-преподаватель-



ского состава вузов России, источники доходов преподавателей, в том числе дополнительные заработки.

Анализ реальной профессиональной деятельности преподавателей вузов основан на том, что профессиональные характеристики преподавателей вузов рассматриваются в двух взаимосвязанных аспектах: научном (содержательном) и педагогическом (методическом). Эти два аспекта, согласно идеальной (гумбольдтовской) модели профессиональной деятельности преподавателя вуза, должны существовать в неразрывном единстве. Научно-содержательный аспект преимущественно ориентирован:

а) на передачу накопленных научных знаний именно как системы научных знаний;

б) использование в учебном процессе новых (в том числе добытых самим преподавателем) знаний, благодаря чему студенты овладевают передовыми знаниями;

в) развитие у студентов креативных интеллектуальных способностей, навыков и умений, и тем самым формирование у них достаточно высокого профессионального потенциала.

Педагогический (методический) аспект призван содействовать глубокому усвоению научных знаний, формированию способностей и навыков за счет использования психолого-методических средств, приемов.

Сочетание основных типов деятельности преподавателя вуза формирует разнообразные модели профессиональной деятельности.

I. Первую модель можно назвать «научно-педагогической» с акцентом на слове «научная». Как правило, с рядом разделов курса преподаватель глубоко знаком по научной литературе, специализируясь в этой области преподаваемой дисциплины; внутри этой «специализированной» части у него есть две-три темы, по которым он проводит собственные исследования. Кроме того, реализуя учебно-методический аспект своей деятельности, он также может разрабатывать новые формы обучения. В этом случае перед нами идеальная модель сочетания типов научной и педагогической деятельности. С другой стороны, преподаватель может ограничиваться использованием уже проверенных методических средств. Здесь также мы видим ясную научную ориентацию преподавателя, но с некоторым ограничением креативности в педагогической сфере.

II. «Педагогически-научная» (с акцентом на слове «педагогическая»). В этой модели вообще отсутствует научно-исследовательская деятельность, но научно-описательная представлена в разных формах. А свои креативные способности преподаватель может реализовать, совершенствуя методы преподавания.

III. Меньшая креативность преподавателя описывается моделью, где разные формы научно-описательной деятельности сочетаются с сугубо воспроизводящим типом учебно-методической деятельности.

1.2. Профессиональная деятельность преподавателей вузов

IV. Может иметь место модель, в которой отсутствует не только научно-исследовательская, но и научно-описательная деятельность, явно доминирует изучение преподавателем учебников, в том числе на иностранных языках, научно-популярной, но не собственно научной литературы. Если в этом случае преподаватель активен в учебно-методическом аспекте, то он выступает скорее как методист, создавая новые методы и формы обучения, но передача содержательных аспектов преподаваемых дисциплин, возможно, лишена необходимой глубины и научной проработанности. Если же преподаватель ограничивается в своей учебно-методической деятельности формами, воспроизводящими существующие методические образцы, то мы можем говорить о нем только как о «трансляторе» некоего набора наиболее известных, распространенных сведений, «популяризаторе» знаний.

1.3. Основные параметры анализа мотивации профессиональной деятельности преподавателей вузов

Анализ внутренних побудительных сил профессионального развития профессорско-преподавательского состава российских вузов определяется следующими моментами:

- акцент сделан на типичных (а не индивидуальных) аспектах проблемы профессионального развития преподавателей вузов, что обусловило доминирование социологического понимания мотивации как мотивации социального действия;
- мы имеем дело с профессиональной деятельностью, где особое значение приобретают не мотивы экспериментальных, единичных профессиональных достижений, подвигов, откровений, а мотивации устойчивые, самовозобновляющиеся, регулярные, побуждающие к повседневной, многолетней профессиональной деятельности; это обуславливает реализацию институционального подхода, институциональной методологии.

Итак, мы рассматриваем мотивацию профессиональной деятельности как устойчивые, возобновляемые, осознанные побуждения, лежащие в основе этой сложнейшей сферы социальных действий личности. Мотивация представляет собой преломление внутренних интенций через систему внешних, в том числе материальных, условий и осмысление их в рамках определенных социокультурных традиций, ценностей и норм. Личная мотивация как осознанная идеальная побудительная сила всегда оформляется содержательно, идейно соотносясь с определенной нормой, с тем, что считается необходимым, приличным в данном социуме. В нашем случае речь идет о ролевом стандарте профессиональной деятельности педагога высшей школы. Именно ролевой стандарт позволяет сформировать, организовать высшее образование как социальный институт. В рамках этого института каждый участник может и должен знать наперед, чего ждать и требовать от партнера, за что его могут поощрить, за что наказать и т.д. Благодаря этой предсказуемости, регулируемой ролевым стандартом, определенный тип профессионального развития педагогов высшей школы становится практической **нормой**. Она реально воплощается в



типе функционирования высшего образования и предопределяет его успехи, проблемы и неудачи. Кроме того, именно ролевой стандарт, предписывая каждому участнику института необходимый набор качеств, свойств, становится идейно-нормативным стержнем представлений о должном, допустимом, в пределах которых формируется конкретное содержание идеальных побудительных сил профессиональной деятельности каждого преподавателя вуза.

Итак, для глубокого понимания процессов, происходящих в современной высшей школе России, особую важность приобретает выявление ролевого образца, который современные вузовские преподаватели конвенционально рассматривают как необходимую (или достаточную) в современных условиях норму профессионального поведения. В нашем случае решающее значение приобретает соотношение ролевой нормы (ролевого стандарта) и реальной профессиональной (ролевой) деятельности, лежащее в основе различных сценариев, которые описывают ситуацию, сложившуюся в российской высшей школе.

Так, если будет выявлено, что среди преподавателей вузов утвердился достаточно продуктивный ролевой стандарт профессиональной деятельности и соответствующие ему реальные варианты ролевого поведения, то можно сказать, что благодаря определенным условиям социальной среды в целом обеспечивается достаточно эффективное развитие высшего образования.

Если есть достаточно продуктивный ролевой стандарт, но реальное ролевое поведение отдельных преподавателей существенно отличается от него, то можно сказать, что высшая школа как институт испытывает большие практические трудности, но институционально еще не разрушена. В этом случае важно, анализируя внешние условия и личные приоритеты «Я», наметить пути совершенствования практик профессиональной деятельности и развития личности преподавателя вуза.

Если же сам ролевой стандарт приобрел осязаемые черты деструктивности, это приводит к кризису высшего образования как института, символизирует его глубину. Преодоление такого кризиса — дело сложное, требующее достаточно решительных мер, длительных комплексных усилий.

Способность и готовность оказывать высококачественные образовательные услуги обществу — в конечном счете главное, что нужно обществу от профессоров, доцентов. Но вузовский преподаватель мотивирован на высокопрофессиональную деятельность лишь при соответствующем материальном, социальном, нравственном вознаграждении, признании его труда со стороны общества. Если вознаграждение за оказанную социальную услугу существенно снижается, то рано или поздно происходит и снижение трудовых усилий, профессиональных требований актора к самому себе, к своим партнерам, размывание статусно-квалификационных и нравственно-профессиональных стандартов деятельности.

1.4. Теоретические подходы к исследованию уровня жизни преподавателей вузов

Материальные условия жизни профессорско-преподавательского состава выполняют явную и скрытую (латентную) функцию. Тот или иной уровень благосостояния преподавателей непосредственно показывает, достаточны ли материальные условия для существования преподавателя как человека (физиологический минимум); как цивилизованной личности, которой необходимо удовлетворять не только самые элементарные нужды, но и свои потребности в благоустроенном жилье, современной одежде, бытовых приборах, отдыхе; как специалиста высшей квалификации (запросы, связанные с обеспечением профессиональных аспектов жизнедеятельности).

Скрытая функция материального положения состоит в том, что оно является одним из основных символов позиции преподавателя высшей школы в обществе. Низкий имущественный уровень, соответствующий тому или иному статусу, ведет к падению социального авторитета, социальной престижности данного вида профессиональной деятельности, что имеет ряд серьезных последствий. Во-первых, существенно снижается интерес молодежи к преподавательской работе в вузе, что вынуждает вузы пополнять свой кадровый состав (если это вообще удастся) за счет не самой талантливой, не самой подготовленной к такой деятельности части молодежи. Во-вторых, материальное положение является своеобразным символом определения сегодняшним работником высшей школы своей позиции в социальной иерархии. Резкое ухудшение материального положения становится для него свидетельством резкого падения его социального авторитета, что приводит к снижению ответственности, взаимной требовательности, возникает чувство **социальной неполноценности**, идет размывание былых (высоких) статусно-ролевых стандартов поведения. И когда преподаватель вуза думает (а все чаще и говорит) о том, стоит ли **серьезно** работать за такую зарплату, сочетая научно-исследовательскую и педагогическую деятельность, он чаще всего имеет в виду не то, что зарплаты ему физически не хватает (хотя, возможно, бывают и ситуации, когда ее физически не хватает), а то, что при такой социальной оценке его интеллектуальных способностей и усилий трудно серьезно относиться к своему виду профессиональной деятельности, одному из самых сложных и социально ответственных.

1.5. Выборка исследования

Описанные теоретические подходы были положены в основу исследования, проведенного под руководством профессора А.Г. Эфендиева в 2004 г. Исследование, в ходе которого было опрошено в общей сложности 2000 преподавателей вузов (из них 1200 преподавателей нестоличных российских вузов и более 800 преподавателей из Москвы), по отбору основных показателей выборки достаточно уникально. Во-первых, опросу подлежали только преподаватели из числа штатных работников вузов, чья трудовая книжка находится в данном вузе. Совместители и научные сотрудники вузов в опросе не участвовали. Во-вторых, при составлении



выборки учитывался профиль вузов на основе статистических данных, в том числе и по выпускникам различных специальностей. Сегодня немалая часть выпускников социально-экономических специальностей готовится в рамках непрофильных для этих специальностей технических вузов (университетов). В-третьих, в ходе формирования выборки исследования был специально выделен показатель «вузы малых городов». Всего в «малых городах» (один-три вуза) проживают около 30% респондентов.

В результате в опросе участвовали штатные преподаватели (без совместителей) следующих вузов разных профилей в больших и малых городах.

Университеты классические — 25%, в том числе:

- 1) естественно-научные факультеты — 11,8%;
- 2) гуманитарные факультеты — 13,2%.

Среди классических университетов исследование проводилось: в МГУ имени М.В. Ломоносова, Санкт-Петербургском университете, Ростовском государственном университете, Новосибирском государственном университете, Дальневосточном государственном университете, Чувашском государственном университете.

Эту группу вузов мы впоследствии назвали «исследовательскими университетами» — в них оказалась высока доля преподавателей, реализующих **научно-педагогическую** модель профессиональной деятельности).

Технические вузы — 35%, в том числе:

- 3) технические факультеты — 24,6%;
- 4) социально-экономические факультеты — 10,4%.

Среди технических вузов исследование проводилось: в МАИ, Станкине, Липецком техническом университете, Санкт-Петербургском институте точной механики и оптики, Таганрогском радиотехническом университете, Самарском государственном университете, Самарском государственном аэрокосмическом университете, Уральском государственном техническом университете, Читинском государственном технологическом университете.

5. Социально-экономические, гуманитарные вузы составили 30%.

В числе исследованных вузов социально-экономического, гуманитарного профиля: РГГУ, РЭА им. Плеханова, Санкт-Петербургский университет экономики и финансов, Ростовский экономический университет, Самарская экономическая академия, Уральский экономический университет, Новосибирская академия экономики и управления.

6. Педагогические вузы — 10% опрошенных.

В числе исследованных педагогических вузов: Липецкий педагогический университет, Псковский педагогический институт, Чувашский педагогический университет, Уральский педагогический университет.

Другое важное обстоятельство, на которое мы хотели бы обратить внимание, — это характеристики кафедр, на которых ра-

ботаю респонденты. Респонденты, работающие на социально-экономических, гуманитарных кафедрах, составили до 50%, естественно-научных — 19,7%, технических — 23,7%, иностранных языков — 6,4%.

Кафедры учитывались и в разрезе **типа их деятельности** (выпускающая и т.д.) Базовые специально-профессиональные (выпускающие) кафедры (те, на которых есть дипломники) составили 60%; базовые общепрофессиональные — 30%; обеспечивающие кафедры (например, кафедра философии в техническом вузе) — 10%. Квоты по типам деятельности кафедр были определены на основе экспертных оценок.

Каковы же основные социально-демографические характеристики современного российского преподавателя вуза, если о них судить по результатам проведенного исследования?

В целом среди наших коллег с небольшим отрывом преобладают женщины: 57,5% против 42,5% мужчин; причем доминирование женщин особенно ощутимо на кафедрах иностранного языка (96,1%), социально-экономического, гуманитарного профиля (70,5%). И наоборот, на технических и естественно-научных кафедрах безусловно доминируют мужчины: соответственно 70,8 и 54,2%.

Возрастной состав выглядит следующим образом: треть всех преподавателей — это те, кому от 46 до 60 лет (от 46 до 55 лет — 23,7%, от 56 до 60 лет — 11,1%). Еще одна треть — это люди в возрасте от 30 до 45 лет (30,8%), последняя треть — это или зрелые и очень зрелые наши коллеги — те, кому 61–70 лет и выше (12,1%), или очень молодые — до 30 лет (таких 22,3%).

Последняя цифра вызвала у нас недоверие и недоумение. Нам пришлось подвергнуть этот показатель серьезному анализу, сравнить его с данными других аналогичных исследований. После осуществления этих процедур мы пришли к следующим выводам. В действительности, если посмотреть по различным единицам выборки, то выясняется, что относительно большой процент молодых преподавателей формируется прежде всего за счет педагогических вузов (29,2%; сравним с университетами классическими — 19%), социально-экономических факультетов технических вузов (30,4%; сравним с техническими факультетами этих же вузов — 19,7%) кафедр иностранного языка (35,1%; сравним с естественно-научными кафедрами — 15,7%, техническими кафедрами — 20,8%), малых городов (26,9%; сравним с большим городом — 20,8% или только с Москвой — 12,7%(!), с Петербургом — 17%). Соответственно эти сдвиги опрошенных по возрасту — неизбежное следствие тех новшеств, которые мы ввели в выборку.

Если же говорить в целом о возрастном составе преподавателей вузов, то он вызывает особую тревогу в Москве, по техническим и естественно-научным кафедрам. Молодежь не идет работать в вузы в Москве, молодежь не стремится связывать свое будущее с преподавательской деятельностью на технических, и в осо-



бенности естественно-научных кафедр. Что касается социально-экономических, педагогических специальностей (и в первую очередь вне Москвы) — молодежь достаточно активно остается на этих кафедрах.

Результаты проведенного исследования позволяют нам прорисовать портрет практической профессиональной деятельности преподавателей вузов Москвы, совмещающей как бы два ракурса анализа: а) что характерно для повседневной профессиональной деятельности преподавателя российского вуза (табл. 1) и б) что удастся реализовать респонденту в своей профессиональной деятельности (самооценка респондента — табл. 2).

2. Реальная профессиональная деятельность преподавателей вузов

Таблица 1 Виды повседневной деятельности преподавателя в последние 2–3 года

Что из ниже перечисленного достаточно характерно для Вашей повседневной деятельности в последние 2–3 года?	Это характерно для меня	Занимаюсь этим достаточно редко, в особых случаях	Это не характерно для меня
1. Знакомство с текущей экономической, политической информацией по TV, газетам, Интернету	69,2	23,5	7,3
2. Знакомство с аналитическими, научно-популярными изданиями по Вашей специальности (журналы, газеты)	65,2	29,3	5,6
3. Работа по научным договорам, грантам, заказам	26,2	27,9	45,9
4. Чтение научных журналов, монографий	56,5	34,2	9,3
5. Чтение общественно-политических, познавательных журналов	32,2	46,5	21,3
6. Подготовка к занятиям, дополнение своих лекций, семинаров новыми материалами	83,6	14,0	2,4
7. Чтение классической, современной художественной литературы	41,3	44,8	14,0
8. Знакомство с новыми учебными, учебно-методическими изданиями	65,4	29,3	5,3
9. Чтение фантастики, детективов, любовных романов	13,6	33,6	52,8
10. Чтение методической литературы по педагогике, методам преподавания	26,3	43,0	30,8
11. Работа над диссертацией	31,6	17,8	50,7
12. Занятия физической культурой, спортом	22,8	37,5	39,7
13. Работа над собственной монографией, своими научными статьями	40,6	33,6	25,8
14. Посещение театров, выставок	24,3	55,1	20,7
15. Занятия с детьми, внуками, уход за престарелыми родственниками	44,5	28,6	26,0

В реальной профессиональной деятельности преподавателей доминирует «Подготовка к занятиям, дополнение своих лекций, семинаров новыми материалами» — 83,6% опрошенных говорят, что это характерно для них. Вторая доминанта — это чтение журналов, газет, знакомство с текущей политической, экономической

информацией. Третье место разделили знакомство с новыми учебными и учебно-методическими изданиями и с научно-популярной информацией (две трети всех опрошенных). Изучение серьезных научных журналов и монографий оказалось на четвертом месте.

Информационно-познавательные типы деятельности широко распространены у гуманитариев, специалистов социально-экономических и педагогических вузов, но в меньшей степени — у специалистов естественно-научных, технических факультетов и кафедр. Это касается и «знакомства с новыми учебниками, учебно-методическими изданиями»: на естественно-научных факультетах университетов, естественно-научных кафедрах каждый второй ($\approx 50\text{--}55\%$) признал, что систематически изучает учебную литературу, а на естественных факультетах МГУ — 31% (гуманитарии МГУ — 86%). Кстати, некоторое пренебрежение чтением методической литературы, учебников у естественников и отчасти технарей подтверждается и другими данными.

Насколько регулярно занимаются наши коллеги научно-исследовательской работой? Работой над монографией, научными статьями охвачено 41,8% респондентов. Причем здесь относительно более благополучно выглядят показатели по гуманитарным факультетам университетов — 61% (и прежде всего, МГУ, где 78% гуманитариев отметили, что систематически работают над монографией, статьями), педагогических вузов (52,5%). У всех остальных этот показатель расположен всего лишь в пределах 30–40%. Но особенно удивляют низкие показатели представителей социально-экономических факультетов и вузов, которые почти в 2 раза уступают по этому показателю гуманитариям из университетов (36 и 30,8% соответственно против 61%). Систематически работают по договорам, грантам, заказам лишь 26,2% опрошенных, 45,9%(!) признались, что это вообще для них не характерно. По этому показателю, являющемуся ярким свидетельством систематической вовлеченности преподавателя вуза в востребованную обществом-заказчиком научно-исследовательскую работу, далеко опережает всех МГУ, в особенности естественно-научные факультеты, где этот показатель достиг 93%. Ощущаются диспропорции между научно-исследовательским и педагогически-методическим вектором профессиональной деятельности работников высшей школы. Обращает на себя внимание тот факт, что сугубо научно-исследовательские виды работ затронули лишь каждого третьего-четвертого респондента (без МГУ — каждого пятого). Ощущается дисбаланс между «исследовательскими университетами» и остальными вузами. При этом зримо прослеживается тенденция создания видимости науки, роста суррогатных публикаций и т.д.: занимались исследованиями, в том числе теоретическими, от 20 до 30%, а выступили со статьей во внутривузовском сборнике — 46,4% (а по педагогическим вузам — 60,8% опрошенных). Идет своеобразный вал публикаций ради их числа, за ними не стоит ни серьезных научных исследований, ни систематических теоретических изыс-



каний. Этот вал маскирует реальное состояние вузовской науки. Но зато чуть ли не каждый второй разработал или новый курс, или новые разделы в старом курсе, опубликовался во внутривузовском издании.

Предыдущие тезисы подкрепляются и данными о том, как сами преподаватели оценивают успешность реализации ими тех или иных аспектов своей профессиональной деятельности (табл. 2). Сопоставление результатов, зафиксированных в первой половине таблицы («реализую все, что необходимо, что требуется», а также «рейтинг удач») и в третьей шкале («мне пока не удастся этим заниматься», а также «антирейтинг»), позволяют нам увидеть, чему на практике уделяют наши коллеги наибольшее внимание.

Таблица 2 Самооценка респондентов, что им удается реализовать в своей профессиональной деятельности (% ответивших)

Какие из нижеперечисленных аспектов деятельности преподавателя вуза Вам удается реализовать в своей работе и в какой мере?	Реализую все, что необходимо, что требуется		Реализую, но можно было бы делать больше	Мне пока не удается этим заниматься	
	%	Рейтинг	%	%	Антирейтинг
1. Разработка новых методических материалов, кейсов, приемов преподавания и т.п.	29,1	II	50,0	20,9	VI
2. Подготовка и публикация соответствующих тезисов, статей по проблемам педагогики высшей школы, методики преподавания Вашей дисциплины	20,3	X	32,6	47,2	III
3. Активное использование в своей педагогической деятельности методических разработок других авторов	32,7	VI	46,8	20,5	VII
4. Самостоятельные исследования в области психологии и педагогики высшей школы	13,1	XII	24,3	62,7	I
5. Глубокое изучение учебной литературы, учебников, курсов лекций по своему предмету	52,2	I	43,2	4,7	XII
6. Обстоятельное изучение современных научных работ, монографий, журнальных статей по своему предмету (по его отдельным разделам)	42,3	III	46,5	11,3	X
7. Поддержание своего научного уровня написанием статей, не претендующих на разработку новых идей, подходов	36,3	V	45,5	18,3	IX
8. Проведение (или участие) в научно-исследовательских, научно-технических проектах по проблемам, по которым Вы специализируетесь	28,3	VIII	39,5	32,3	IV
9. Проведение теоретических исследований по проблемам, по которым Вы специализируетесь	25,5	IX	43,8	30,8	V

Окончание табл. 2

Какие из нижеперечисленных аспектов деятельности преподавателя вуза Вам удается реализовать в своей работе и в какой мере?	Реализую все, что необходимо, что требуется		Реализую, но можно было бы делать больше	Мне пока не удается этим заниматься	
	%	Рейтинг	%	%	Антирейтинг
10. Общение со студентами с целью глубокого объяснения тех проблем преподаваемого курса, которые вызывают их интерес, углубления их знаний	48,7	II	44,9	6,4	XI
11. Внеучебная работа со студентами, помощь им в организации их досуга, решения бытовых проблем	19,0	XI	29,2	51,8	II
12. Работа со студентами, склонными к научной работе, помощь в подготовке их научно-исследовательских работ, выступлений на конференциях и т.д.	35,1	IV	45,5	19,4	VIII

Как видно из данных табл. 2, на первом месте с некоторым преимуществом над другими показателями закрепился № 5: «глубокое изучение учебной литературы, учебников, курсов лекций». На втором месте — тоже сугубо преподавательские показатели — № 10: «общение со студентами с целью глубокого объяснения отдельных проблем». Замыкает тройку показатель информационно-научной деятельности № 6: «обстоятельное изучение современных научных работ, монографий», что несколько отличает работу учителя средней школы от учительско-преподавательской деятельности в вузе. И лишь с VII по IX места занимают показатели научно-исследовательского характера и научно-исследовательских работ в области методики обучения № 1, 8, 9. Наиболее яркие различия в реальной деятельности преподавателей в «исследовательских» университетах и в остальных типах вузов сведены нами в табл. 3.

Таблица 3 Сравнение реальной деятельности преподавателей «исследовательских университетов» и других вузов

	Исследовательские университеты, %	Другие вузы, %
Поддержание своего научного уровня написанием статей, не претендующих на разработку новых идей, подходов	55,6	33,3
Обстоятельное изучение современных научных работ, монографий, журнальных статей по своему предмету (по его отдельным разделам)	50,1	40,6
Проведение (или участие) в научно-исследовательских, научно-технических проектах по проблемам, по которым Вы специализируетесь	46,9	24,9

Интересно сопоставить эти данные с моделями профессиональной деятельности, с которыми идентифицируют себя преподаватели вузов. Подавляющее большинство (55 из 100%) иденти-



фицируют себя с преподавателем, главное для которого — передать студентам научные знания и сформировать их профессионально. И лишь 30,8% респондентов считают, что занимаются синтетической и научной, и преподавательской деятельностью. Тех же, кто идентифицирует себя с ученым-исследователем, всего 11,8% (см. табл. 4).

Таблица 4 Как себя профессионально ощущают опрошенные преподаватели российских вузов (% ко всем опрошенным по единицам выборки)

Кем себя ощущают профессионально	Россия в целом	Москва в целом	Таблица № 26а Профиль вуза (университета, института, академии)											
			Университет классический				Технический				Социально-экономический, гуманитарный		Педагогический	
			Естественно-научные факультеты		Гуманитарные факультеты		Технические факультеты		Социально-экономические факультеты		Россия	Москва	Россия	Москва
			Россия	Москва	Россия	Москва	Россия	Москва	Россия	Москва				
В первую очередь преподавателем, главное для которого — передать студентам научные знания и сформировать их профессионально	55	59,1	39,7	27,7	45,9	50,8	61,4	70,8	60	84,8	58,6	54,0	53,3	86,0
В первую очередь ученым-исследователем, выдвигающим новые идеи и подходы, который к тому же и преподает	11,8	11,3	24,8	34,7	13,8	5,8	10,5	8,6	7,2	3,8	9,4	10,2	9,2	4,0
В аудитории со студентами — педагогом, который должен методически эффективно преподавать, хорошо организовать учебу, контроль, а при общении с коллегами — ученым, занимающимся исследованиями, разрабатывающим новые идеи	30,8	28,6	34,8	37,6	39,0	42,5	26,4	19,5	29,6	11,4	27,8	34,3	36,7	8,0
Видимо, оказались на этой работе случайно — так сложились обстоятельства. Поэтому вообще не ощущают себя настоящим работником вуза	2,3	1,0	0,7	0,0	1,3	0,8	1,7	1,1	3,2	0,0	4,2	1,5	0,8	2,0

На общем фоне достаточно благополучно с точки зрения гармонизации преподавательской и научно-исследовательской функций выглядят естественно-научные и гуманитарные факультеты классических университетов. Доля «синтетических» работников здесь достигает 35–39% и фактически выравнивается с «педагогической» опцией. Показатели по МГУ и здесь «вытянули» показатели университетов: МГУ оказался единственным вузом, где около половины опрошенных идентифицировали себя с «синтетическим» типом. А в совокупности «ученые» и «синтетический тип» составили здесь три четверти всех опрошенных. В социально-экономических вузах и факультетах (в технических вузах) таких всего треть (35%).

Таким образом, соотнося наиболее часто реализуемые формы деятельности преподавателей вузов с выделенными моделями профессиональной деятельности, можно следующим образом определить деятельность тех преподавателей, которые считают себя «учеными»: научно-описательная деятельность представлена во всех ее основных формах; научно-исследовательская деятельность также имеет место, по соответствующим параметрам «ученые» — безусловные лидеры среди опрошенных.

Те работники вузов, которые сами относят себя к категории «педагогов», осуществляют преимущественно учебно-методическую деятельность. Они в полной мере изучают учебную литературу, учебники, курсы лекций по соответствующим дисциплинам (54,4%), а также современные научные работы, монографии, статьи (40,8%); постоянно общаются со студентами, разъясняя им те или иные сложные вопросы (48%), в том числе с теми студентами, которые склонны к научной работе (33,6%); активно используют в своей деятельности методические разработки других авторов (35%).

Третья категория «синтетических» преподавателей вузов считает, что в аудитории со студентами они прежде всего педагоги, а в общении с коллегами чувствуют себя учеными. Анализ профессиональной деятельности этой категории преподавателей показывает, что существенное отличие в реальной модели их деятельности от предыдущей категории состоит лишь в том, что они поддерживают свой научный уровень написанием статей, не претендующих на разработку новых идей и подходов (42,2%). В остальном же их деятельность совпадает с учебно-методической деятельностью преподавателей-«педагогов».

Кроме того, данные табл. 4 позволяют сопоставить результаты исследования по различным единицам выборки, а также по России и по Москве. Сходство между данными по Москве и по России заметно лишь в безусловном опережении данных по естественникам. Если же рассматривать московский массив данных без естественников, то мы обнаруживаем абсолютное доминирование тех, кто считает себя чистым преподавателем, среди преподавателей из технических вузов (как технарей, так и гуманитариев), причем доминирование чистых преподавателей в данных единицах выборки гораздо сильнее, ощутимей, чем по России. Все это подводит нас к выводу о том, что в московских вузах (в особенности в педа-



гогических и технических) процесс самоидентификации преподавателей, в первую очередь, с педагогической функцией происходит гораздо быстрее, чем по России в целом. Иными словами, «учителлизация» московских вузов происходит сильнее и быстрее. Думается, такое опережение связано с более массовым вовлечением в процесс получения дополнительных заработков, которые в основном добываются путем расширения сугубо образовательной деятельности. Кроме того, в Москве быстрее, чем по России в целом, падает престиж преподавателя высшей школы, что порождает соответствующую реакцию — снижение, упрощение стандартов профессиональной деятельности.

Итак, подведем первые итоги нашего анализа реальной профессиональной деятельности преподавателей российского вуза. Его профессиональной и, более широко, личностной доминантой является систематическая подготовка к занятиям, сравнительно регулярное для двух третей преподавателей и менее регулярное для остальных знакомство с научно-популярной, научно-методической литературой. Для половины опрошенных эти исключительно педагогические доминанты дополняются систематическим ознакомлением с научной литературой. Для другой половины такое ознакомление является редкостью или вообще не происходит.

Что касается научно-исследовательских аспектов профессиональной жизни, то они развиты просто слабо. Особенно тревожно выглядит ситуация в социально-экономических вузах и на социально-экономических факультетах технических вузов. Здесь угрожающе низкие показатели не только по научно-исследовательским аспектам профессиональной деятельности, но и по научно-информационным показателям. Такое сочетание показателей говорит о том, что в деятельности этих факультетов и вузов явно доминирует чисто педагогический аспект.

Чтобы понять причины преобладания именно такого типа профессиональной деятельности, обратимся к анализу мотивации преподавателей вузов.

Реальная практика деятельности преподавателя российского вуза сформировалась под влиянием многих факторов и процессов, но, так или иначе, все это слилось, спрессовалось в представлениях о том, каким должен быть современный российский преподаватель вуза. Именно эти представления выступают нормой, на которую ориентируется рядовой преподаватель вуза. Поэтому для нас важно понять, какой конвенционально-ролевой образец профессиональной деятельности сложился в сознании наших коллег. В этом виделся один из ключевых моментов нашего исследования (см. табл. 5).

Результаты свидетельствуют о том, что больше 60% (почти две трети) абсолютно необходимыми считают элементы научно-описательной (репродуктивной) профессиональной деятельности и ведущие элементы учебно-методической работы. Что касается си-

3. Мотивация профессиональной деятельности преподавателей российского вуза

3.1. Ролевой образец профессиональной деятельности преподавателя российского вуза как конвенциональная норма

Таблица 5

Мнения респондентов о том, что должно быть присуще хорошему преподавателю вуза (% ко всем ответившим по единицам выборки)

Что должно, на Ваш взгляд, характеризовать хорошего преподавателя Вашего профиля, специальности?	Абсолютно необходимо	Желательно, но необязательно	Фактически этого не требуется
1. Знание и свободная ориентация в современных учебниках, методических пособиях	70,8	27,3	2,0
2. Обстоятельное и глубокое знание научных основ курса	85,3	13,5	1,3
3. Достаточно систематическое проведение научных исследований	37,2	52,8	10,1
4. Знание зарубежного опыта преподавания данной науки	31,4	49,8	18,8
5. Подготовка серьезных научных публикаций (монографий, статей, в том числе на иностранных языках)	26,0	57,0	17,0
6. Создание новых учебников, новых программ курсов	58,0	37,2	4,8
7. Подготовка статей, тезисов для поддержания определенного научного уровня	60,7	34,7	4,7
8. Наличие собственных методических разработок	44,3	47,8	7,8
9. Использование в рамках преподаваемого курса современных методик ведения занятий	61,0	35,5	3,5
10. Умение излагать трудные вопросы ясно	91,3	7,6	1,1
11. Склонность к работе с молодежью	74,8	21,9	3,3

стематического проведения научных исследований, подготовки серьезных научных публикаций, то эти параметры научно-исследовательской деятельности сочли абсолютно необходимыми соответственно 37,2 и 26% опрошенных. Больше же половины считают это желательным, но не обязательным. Сильнее всего нормативная недооценка научно-исследовательской составляющей ощущается у обеспечивающих кафедр (что предсказуемо), в мелких городах (что, в общем-то, объяснимо организацией научных исследований в стране), на социально-экономических факультетах технических вузов. В меньшей степени это ощущается в Москве и в «исследовательских университетах». Но даже в их представлениях о профессиональной норме безусловный приоритет отдан сугубо преподавательским аспектам деятельности. Доминирование сугубо педагогической деятельности как на практике, так и в норме подтверждается и доминированием определенного типа вузовского работника, который видит себя прежде всего преподавателем, о чем шла речь выше.

Таким образом, результаты исследования, к сожалению, дают основание считать, что сегодня в среде вузовской общественности доминирует именно такой, по сути, деструктивный ролевой



стандарт. Это является непосредственной причиной кризиса высшего образования как института, делает вузы во многом неспособными формировать высококомпетентных, творчески развитых специалистов, способных ответить на вызовы XXI в. Остается выяснить, каковы же внешние условия, способствующие развитию этого профессионального кризиса?

Обратимся теперь к анализу ориентации на внешние условия, внешние вознаграждения. И начнем свой анализ с одного из важнейших условий формирования устойчивой позитивной мотивации любой профессиональной деятельности — материального положения преподавателей.

Для анализа уровня благосостояния преподавателей в данном исследовании применялись различные подходы и показатели: как обобщенно качественные, так и количественные. Количественные показатели, при всей своей простоте и кажущейся конкретности, в условиях значительной инфляции, распространенности серых схем зарплат, отсутствия у респондента точной информации, какую и когда кто-то из членов его семьи получил зарплату, компенсации, надбавки и т.д., носят приблизительный, а нередко искаженный характер. Поэтому анализ уровня материального положения семьи проводим на основе, во-первых, качественных оценок самим респондентом своего общего материального положения (портрет уровня жизни семьи); во-вторых, количественно-цифровых свидетельств респондентов о среднемесячном доходе на одного человека в семье, личном среднемесячном доходе, включая все подработки. При этом качественный показатель — портрет уровня жизни семьи — выступает как основной (интегральный), а количественно-цифровые — как вспомогательные. Качественный интегральный показатель уровня жизни семьи был описан по методу «портрета». Всего выделено пять портретов, выстроенных в ранговой шкале. Можно отметить, что если в отношении профессиональной деятельности преподавателей основные различия наблюдаются при выделении двух типов вузов («исследовательские университеты» и остальные вузы), то в отношении внешних условий этой деятельности особое значение приобретают факторы расположения вуза (московские и региональные вузы), а также профиль вуза (факультета). Именно здесь проходят основные «водоразделы», которые можно увидеть в табл. 6 и 7.

3.2. Внешние условия реализации профессиональной деятельности

Таблица 6 Оценка респондентами материального положения своей семьи (% ко всем опрошенным в сравнении с соответствующими результатами других исследований)

Как оценивают материальное положение своей семьи за последний год	Преподаватели вузов России, 2004 г.	Преподаватели вузов Москвы, 2004 г.	Преподаватели вузов Москвы, 1996 г.
1. Часто не хватает средств на самое необходимое, даже на нормальное питание	5,2	1,8	21,2

Окончание табл. 6

Как оценивают материальное положение своей семьи за последний год	Преподаватели вузов России, 2004 г.	Преподаватели вузов Москвы, 2004 г.	Преподаватели вузов Москвы, 1996 г.
2. Удастся лишь сводить концы с концами, нормально питаются, приобретают только самую необходимую одежду. Но даже ремонт бытовой техники ставит в затруднительное положение	21,3	17,1	49,8
Итого неудовлетворительный уровень: п. 1 + п. 2	26,5	18,9	71,0
3. Живут неплохо, нормально питаются, покупают кое-что из модной одежды, приобретение новой бытовой техники, мебели могут позволить себе только в случае острой необходимости (поломка холодильника и т.п.)	60,8	67,5	26,7
4. Живут обеспеченно, удается хорошо питаться и модно одеваться, не стесняются при приобретении понравившейся бытовой техники, других товаров длительного пользования, делают денежные накопления на приобретение недвижимости, особо дорогих товаров (автомобиль и т.п.)	12,3	13,3	2,2
5. Ни в чем себе не отказывают: ни в еде, ни в одежде, ни в приобретении дорогостоящей бытовой техники и недвижимости. Отпуск проводят, как правило, за границей, имеют значительные средства, вложенные в ценные бумаги, банки	0,4	0,4	0,1

Таких, кто мог бы признать, что «часто не хватает средств на самое необходимое, даже на нормальное питание», всего по выборке лишь 5,2%. Но среди работников педагогических вузов так по-нищенски оценил уровень жизни своей семьи каждый восьмой (13,3%), в малых городах, на обеспечивающих кафедрах, кафедрах **иностранного языка** — каждый десятый. «Сводит концы с концами» каждый пятый опрошенный, а среди естественников из университетов, преподавателей педвузов, преподавателей вузов, расположенных в малых городах, чуть ли не 30%, т.е. примерно одна треть (см. табл. 7). Важным показателем является суммарный индекс недостаточного уровня благосостояния (уровень бедности), складывающийся из тех, кто оценил свой уровень жизни как «не хватает даже на самое необходимое» и тех, кто считает, что им удастся «сводить концы с концами». В целом по выборке на уровне бедности (по самооценке) живет каждый четвертый респондент. Итак, по критерию бедности ощущается серьезное различие между преподавателями, с одной стороны, технического и социально-экономического, гуманитарного профилей и, с другой стороны, естественно-научного и иностранных языков (процентное соотношение 22:38), выпускающими и обеспечивающими кафедрами (24:34); Москвой, большими городами и малыми городами (13:21:40).



Таблица 7 Оценка преподавателями уровня жизни своей семьи в зависимости от профиля вуза в исследованиях (% ко всем опрошенным)

Как оценивают материальное положение своей семьи за последний год	Россия	Москва	Профиль вуза (университета, института, академии)											
			Университет классический				Технический				Социально-экономические гуманитарные		Педагогический	
			Естественно-научные факультеты		Гуманитарные факультеты		Технические факультеты		Социально-экономические факультеты					
2004 г.	2004 г.	Москва	Россия	Москва	Россия	Москва	Россия	Москва	Россия	Москва	Россия	Москва	Россия	
1. Часто не хватает средств на самое необходимое, даже на нормальное питание	5,2	1,8	2,0	6,4	1,7	5,0	0,5	3,4	2,5	6,4	2,6	3,1	2,0	13,3
2. Удастся лишь сводить концы с концами, нормально питаются, приобретают только самую необходимую одежду. Но даже ремонт бытовой техники ставит в достаточно затруднительное положение.	21,3	17,1	15,9	29,1	10,8	19,5	23,2	20,3	8,9	17,6	13,2	18,3	18,0	29,2
Итого уровень бедности: п. 1 + п. 2	26,5	18,9	17,9	35,5	12,5	24,5	23,7	23,7	11,4	24,0	15,8	21,4	20,0	42,5
3. Живут неплохо, нормально питаются, покупают кое-что из модной одежды, но приобретение новой бытовой техники, мебели могут позволить себе только в случае острой необходимости (поломка холодильника и т.п.)	60,8	67,5	71,3	56,7	68,3	62,3	67,6	65,1	73,4	60,8	60,0	61,1	66,0	52,5
4. Живут обеспеченно, удается хорошо питаться и модно одеваться, не стесняются при приобретении понравившейся бытовой техники, других товаров длительного пользования, делают денежные накопления на приобретение недвижимости, особо дорогих товаров автомобиля и т. п.)	12,3	13,3	9,9	7,1	19,2	13,2	8,1	11,2	15,2	15,2	17,7	16,1	14,0	5,0

Окончание табл. 7

Как оценивают материальное положение своей семьи за последний год	Россия	Москва	Профиль вуза (университета, института, академии)											
			Университет классический				Технический				Социально-экономические гуманитарные		Педагогический	
			Естествен-но-научные факультеты		Гуманитар-ные факультеты		Техниче-ские факультеты		Социально-экономические факультеты					
2004 г.	2004 г.	Москва	Россия	Москва	Россия	Москва	Россия	Москва	Россия	Москва	Россия	Москва	Россия	
5. Ни в чем себе не отказывают: ни в еде, ни в одежде, ни в приобретении дорогостоящей бытовой техники и недвижимости. Отпуск проводят, как правило, за границей, имеют значительные средства, вложенные в ценные бумаги, банки	0,5	0,4	1,0	0,7	0,0	0,0	0,5	0,0	0,0	0,0	0,4	1,4	0,0	0,0

Наиболее представительна группа респондентов, которые свое материальное самочувствие выразили словами «живем неплохо». Это типичный «советский» средний уровень: при нормальном питании, удовлетворительной одежде, новая бытовая техника приобретается не тогда, когда она морально устарела, а когда она физически устарела (сломалась). Так живут две трети преподавателей российских вузов, при этом среди педагогов, естественников, преподавателей иностранного языка, работников обеспечивающих кафедр, вузов из малых городов этот показатель опускается до половины (напомним, по этим единицам выборки относительно велика доля тех, кто отнес уровень жизни своей семьи к одному из портретов «бедности»).

Тех, кто мог сказать об уровне жизни своей семьи «живем обеспеченно», среди наших коллег оказалось лишь 12,3%, т.е. каждый восьмой. Причем таких особенно мало можно встретить среди естественников (7–8%), педагогов (5%), преподавателей кафедр иностранных языков (9%), в вузах, расположенных в малых городах, где всего 2–3 вуза (8%). Почти вдвое выше доля тех, кто мог так завидно оценить свой уровень жизни, среди преподавателей социально-экономических вузов, факультетов, жителей больших вузовских центров. Думается, именно этот уровень жизни способен быть материальной основой высококвалифицированной деятельности вузовского преподавателя, притягивать к этой работе наиболее умных, одаренных, открывая перед ними пути к интересной и увлекательной карьере. Именно он порождает мотивацию, ответственность за постоянный рост своего профессионального уровня и т.д. Но ниже мы посмотрим, как достигается такой уровень



жизни, насколько он обеспечивается за счет основной зарплаты, требует ли сочетания с научной работой, или главное условие реализации этой модели — профессорская «поденщина» и т.п.

Попытаемся дать общую оценку нарисованной картины. Уровень жизни основной массы (двух третей) преподавателей стабилизировался на «советском» среднем уровне. Как мы покажем ниже, анализируя дополнительные заработки, подобная стабилизация на достаточно непритязательном уровне дается самому преподавателю вуза огромным трудом, как на работе, так и вне нее. Вторая по численности группа — те, кто отнес себя к бедным, кому или «не хватает средств на самое необходимое» или «удается сводить концы с концами». Особую тревогу вызывает тот факт, что к этой группе принадлежит чуть ли не каждый третий на кафедрах естественно-научного профиля.

У большинства (64,5%) респондентов зарплата по основной работе обеспечивает более половины их заработков. Вместе с тем данные исследования свидетельствуют о том, что дополнительные заработки (вторичная занятость) приобретают массовый характер. Рост числа преподавателей, имеющих дополнительные заработки, весьма значителен.

Дополнительные заработки могут как способствовать развитию профессионального уровня, обеспечивая гармонизацию научного и преподавательского вектора развития преподавания, так и тормозить, а в некоторых случаях и разрушать уровень профессионального развития. Все зависит от характера, интенсивности и мотивации дополнительных заработков и т.д. Из чего же складываются дополнительные заработки преподавателей российских вузов, насколько распространены среди них разные виды подработок? Об этом можно узнать из табл. 8.

Таблица 8 **Виды дополнительных заработков преподавателей вузов**
 (% ко всем имеющим дополнительный заработок)

Какой деятельностью занимались во время подработок за последний год	Москва в целом	Россия в целом
Образовательные услуги (чтение лекций, проведение занятий на курсах, репетиторство)	76,4	73,1
Научные, научно-проектные, проектно-технические услуги по договорам	29,5	25,2
Проведение (участие) научных исследований, научно-проектных работ, финансируемых за счет разного рода грантов	24,6	15,7
Административная, хозяйственная работа на кафедре, факультете, подразделениях своего или другого вуза	7,1	10,1
Работа по совместительству в государственных и частных организациях (в том числе больницах, поликлиниках, издательствах, муниципальных учреждениях)	11,0	15,9
Обслуживание, ремонт техники, электронного оборудования; архитектурно-проектные строительные, ремонтные работы; услуги, продажа, распространение, реклама техники, оборудования	1,7	3,0
Производство и продажа товаров кустарного (в том числе собственного) изготовления	0,3	0,8
Имеют собственное (с напарником или без) дело	1,7	4,1
Другое	2,9	3,2

Фактически 80% опрошенных имеют те или иные дополнительные заработки. Иными словами, подработки не просто массово распространены, а стали обязательной частью, чертой жизнедеятельности современного преподавателя вуза. Респонденты, имеющие хоть какие-либо дополнительные заработки (внутри и вне вуза), живут в среднем лучше других. Половина этих подработок осуществляется вне вуза. Но пропорции подработок по критерию «вне вуза — в самом вузе» не везде одинаковые. На гуманитарных факультетах университетов, социально-экономических и гуманитарных вузов число тех, кто зарабатывает на стороне, несколько выше числа тех, кто зарабатывает в своем вузе. Другая картина на естественно-научных факультетах университетов, технических факультетах, кафедрах — здесь приоритет безоговорочно отдается своему вузу. Безусловным лидером в подработках является оказание образовательных услуг: 73,1% из тех, кто имеет подработки, занимаются именно этим. Что касается научных, научно-проектных работ по договорам или же по грантам, то они резко отстают, составляют соответственно 25,2 и 15,7%. Гуманитарные факультеты университетов, социально-экономические факультеты технических вузов, социально-экономические и гуманитарные вузы, соответствующие кафедры, педагогические вузы занимаются преимущественно чисто преподавательскими подработками. Доля респондентов из этих единиц выборки, вовлеченных в научные работы или по договорам, или по грантам (приблизительно 18 и 11%) в несколько раз меньше, чем на естественно-научных факультетах университетов (37,7%; 46,2%), технических факультетах, кафедрах (37,4%; 12,7%). Гранты оседают в ощутимой степени на естественно-научных факультетах классических университетов.

Следующий по массовости тип подработок — это работы по совместительству в государственных и частных организациях (15,9%). Причем университетские преподаватели мало вовлечены в такую деятельность, но в подобного рода подработках активно участвуют преподаватели социально-экономических, гуманитарных вузов, кафедр, преподаватели социально-экономических факультетов технических вузов.

Насколько эффективными оказываются различные виды подработок? Данные свидетельствуют, что подработкам в сфере оказания дополнительных образовательных услуг удается лишь несколько снизить долю тех, кто живет на уровне бедности. Научные же услуги (как по договорам, так и по грантам) не только более ощутимо (в 1,5 раза по сравнению с образовательными услугами) уменьшают долю бедных, но и увеличивают долю тех, кто «живет хорошо». Иными словами, данный вид дополнительных заработков существенно меняет ситуацию: в 1,6 раза уменьшается по сравнению со средней доля бедных (с 26,5 до 16,4%) и в 1,6 раза увеличивается доля «живущих хорошо».

Интересно, что те, кто «имеет собственное (с напарником или без) дело», демонстрируют нам благоприятную структуру потреб-



ления: 90%(!) имеющих данный вид подработок живут как минимум неплохо. И это очень характерный момент, на который мы хотим обратить внимание: он показывает, что в современной России доходы, которые могут обеспечить оптимальные материальные условия для профессионального развития вузовских преподавателей, — это доходы качественно иного уровня и иной природы, чем те, которые сегодня получает большинство из них. В рамках видов дополнительных заработков, массово используемых преподавателями вузов, данный уровень жизни в сегодняшней России принципиально не достижим. Для этого необходимо в корне менять не только технологию общественного производства (и как следствие, производительность труда), но и институциональную структуру общества, а вместе с тем престижизацию и иерархию статусов, связанных с различными видами деятельности (в том числе престижизацию научно-педагогического труда в вузе). При современной же структуре общества, сложившейся иерархии статусов и профессий достижение такого материального уровня, который мы сочли бы оптимальным для профессионального развития преподавателей вузов, вряд ли возможно.

Итак, выявленная тенденция некоторого повышения уровня материального благосостояния преподавателей российских вузов, приведшая к уменьшению нищеты и бедности, к росту неплохого, но еще ограниченного уровня жизни, объясняется ростом дополнительных заработков преподавателей московских вузов. При этом безусловным лидером по массовости распространения является оказание образовательных услуг, т.е. виды подработок, которые решают для преподавателя сугубо социально-экономическую задачу, позволяя справляться с материальными проблемами за счет предельной интенсификации труда. В то же время научные виды вторичной занятости, способствующие росту научной квалификации и приросту новых знаний, умений, развиты слабее, а если исключить из выборки МГУ, то просто фрагментарно.

Вместе с тем материальные условия (вознаграждения) деятельности как одна из движущих сил деятельности преподавателей проявляются достаточно противоречиво. Лишь для каждого четвертого (26,3%) в среднем по выборке фактор «небольшого, но стабильного заработка» оказался значимым. Но, с другой стороны, на второе место уверенно вышел такой материальный фактор (часто недооцениваемый): «условия работы: гибкий график работы, длительный летний отпуск» — 53,4% опрошенных выделили его как значимый для себя. Что касается социальных вознаграждений, то на них реагируют (по причине их неразвитости, а потому и неэффективности) минимальное число респондентов. То, что «работать преподавателем вуза почетно и престижно», мотивирует всего 20,5% опрошенных, причем среди преподавателей естественно-научных факультетов и кафедр в этом серьезно сомневаются еще больше респондентов: среди них признали для себя значимым это вознаграждение лишь 14–16%, т.е. на треть меньше, чем в среднем по выборке. На наличие четкой социально-статусной пер-

спективы (обеспечивается продвижение по карьерной лестнице: доцент, профессор) отреагировало как на значимый для себя приоритет лишь 10%, причем это вознаграждение наиболее значимо для социально-экономических факультетов технических вузов.

Итак, подводя итог анализа внешних условий мотивации профессиональной деятельности преподавателя, следует обратить внимание на то, что в мотивационной структуре обнаружен явный дефицит ориентации на внешние вознаграждения. Кроме одного — гибкий режим работы, летний отпуск. Дефицит ориентации на внешние вознаграждения есть чаще всего свидетельство их недостаточной развитости и эффективности. Подобная зарплата, престиж и карьера не могут заинтересовать в массовом порядке. На их фоне куда более зрими те вознаграждения, которые преподаватель получает благодаря «гибкому режиму работы».

Дефицит внешних условий мотивации профессорско-преподавательского персонала вузов может неблагоприятно сказаться на деятельности всего высшего образования как социального института по нескольким причинам. Внешние материальные, социальные вознаграждения есть результат реализации социально-экономических, политических стратегий. Ими можно в тех или иных пределах управлять. И тот факт, что подавляющая масса опрошенных не реагируют на эти условия ввиду их неразвитости, говорит о том, что деятельность высшей школы в ее сегодняшнем виде слабо мотивирована, она держится или на энтузиазме (самореализации) или на удобстве предоставляемого графика работы. Дефицит внешних вознаграждений означает, что на серьезные социальные задания, работая в высшей школе, рассчитывать нельзя. Можно сказать, что из-за невозможности привлечения, удержания, развития квалифицированных кадров происходит деформация внутренних факторов развития профессионального потенциала, внутренней мотивации (самореализации). Эта деформация сказывается как на составе всего преподавательского корпуса (снижается планка отбора кадров, а в результате происходит снижение потенциала работников высшей школы в целом), так и на процессе профессионального развития преподавателей, уже работающих в вузе: по мере «старения» работников снижается уровень их научно-исследовательской ориентированности, начинает безусловно преобладать чисто педагогический вектор профессионального развития. Иными словами, дефицит внешних социально-материальных условий (вознаграждений) осуществления профессиональной деятельности ведет к деформации внутренней мотивации, ориентации на самореализацию, уродует ее, нарушает гармонию научной и преподавательской составляющих и т.д.

4. Выводы и возможности решения проблем

Итак, подытожим главные тенденции развития материального благосостояния и профессионального уровня вузовских преподавателей. На наш взгляд, речь идет о следующих ведущих тенденциях развития высшей школы России и ее главной фигуры — преподавателя — в последние 8–10 лет. За этот период материальное



положение преподавателей российских вузов имело некоторую тенденцию к улучшению. Острый кризис материального положения середины 1990-х годов в целом преодолен. Более того, финансовые инвестиции в высшее образование в последние годы позволяют говорить об устойчивости этой тенденции, внешние условия деятельности преподавателей стабилизировались и улучшаются. Но, как показывает теоретический и эмпирический анализ проблемы, возможны несколько путей преодоления кризиса материального положения.

В одном случае улучшение материального положения преподавателей могло произойти в результате институциональной трансформации советского высшего образования, оздоровления высшей школы как института, углубления и обновления ее связей с обществом, с бизнесом, государственным управлением. Обретение высшим образованием приоритетного положения в функционирующей модели политико-экономического развития страны повлекло бы ряд институциональных изменений в функционировании и внутри самих вузов, в методах их административной регуляции, улучшило бы материальные основы деятельности высших учебных заведений, сопровождалось бы повышением требований к качеству выпускаемых специалистов, повышением престижа высшего образования, социального статуса профессоров и доцентов.

Однако решение материальных проблем преподавателей высшей школы в последние 15 лет шло во многом по другому сценарию, оказавшемуся достаточно опасным для качества высшего образования, профессионального уровня преподавателей вузов. Были реализованы (как и во всем обществе) экстремистски-либеральные принципы «спасайся, кто и как может», «рынок все сам отрегулирует». В результате произошел бесконтрольный рост частного сектора в высшем образовании одновременно с увеличением числа государственных вузов и квот приема в них. В том числе активно размножились филиалы, представительства крупных вузов; активно создавались непрофильные социально-экономические, юридические факультеты в технических вузах, и т.д. и т.п. Массовизация высшего образования сопровождалась снижением уровня требований к диплому о высшем образовании. Все это неминуемо вело к росту спроса на образовательные услуги, к расширению объема дополнительных образовательных услуг, оказываемых преподавателями вузов. Спрос по многим направлениям носил ажиотажный характер. В результате во много раз выросли подработки преподавателей вузов, прежде всего дополнительные образовательные услуги. Дополнительные заработки стали играть ведущую роль в бюджете семей преподавателей вузов.

Избранный путь трансформации высшей школы привел не к повышению качества, профессионального уровня высшего образования, научной квалификации преподавателей, но к формированию явственных элементов саморазрушения высшего образования, снижения его качества, квалификации и авторитета препода-

вателей. Становится ясно, что пройденный высшей школой за последние 8–10 лет путь отчасти решил материальные проблемы преподавателей не вместе с решением других насущных для развития высшего образования проблем (демографической, развития научных исследований, совершенствования структуры высшего образования, улучшения административной регуляции внутри-вузовской жизни), а вместо них. Эти важные проблемы остались нерешенными, а может быть, еще усугубились.

Результаты исследования демонстрируют явные признаки кризиса, охватившего профессиональную деятельность центральной фигуры высшей школы — ее преподавателя. В современной высшей школе и с точки зрения осуществления процесса профессиональной деятельности (насколько регулярно, какими видами профессиональной деятельности занимается преподаватель вуза), и с точки зрения результата (какие монографии, статьи удалось написать, какие учебные курсы подготовить и т.д.) и, что еще важнее, с точки зрения нормативно-мотивационной (каков, по мнению большинства, ролевой стандарт профессиональной деятельности, какой модели профессиональной самоидентификации оно придерживается) налицо безусловное доминирование сугубо образовательного (в чем-то «учительского») типа профессиональной деятельности. Научно-исследовательская составляющая не только на практике, но даже и в ролевой норме представлена явно скромно, второстепенно, в том числе и на выпускающих кафедрах, призванных обеспечить креативно-исследовательскую подготовку выпускника вуза, его овладение современными научными знаниями.

Откровенное пренебрежение научно-исследовательской составляющей, безусловное доминирование сугубо учебно-образовательной, помимо прочего, исказило нормативно-ролевые представления о профессиональной деятельности преподавателя. В результате под институт высшего образования подведена деструктивно-кризисная основа. Ведь повседневная жизнь вузовских коллективов, взаимоотношения на кафедре, личные цели и приоритеты преподавателей, их представления о желательном учебном процессе и т.д. формируются на атомарном уровне. Способен ли преподаватель с такими приоритетами и мотивацией профессиональной деятельности воспитать в студенте требуемые интеллектуально-творческие способности, мышление, помочь овладеть современными знаниями, т.е. подготовить компетентного специалиста XXI в.?

Проанализировав влияние уровня жизни преподавателей вузов на их профессиональную деятельность, исследовав сложившиеся конвенционально ведущие ролевые образцы профессиональной деятельности и модели профессиональной самоидентификации, мы обратили внимание на ряд обстоятельств, на наш взгляд, крайне важных для точной диагностики ситуации, понимания кризисных проблем, их причин и поиска путей выхода из них. Проведенное исследование показало, что современная российская высшая



школа испытывает серьезнейшие трудности с обеспечением научно-педагогической квалификации своего профессорско-преподавательского состава.

Главное, и об этом свидетельствуют полученные в ходе исследования эмпирические факты, — это безусловное доминирование сугубо преподавательского компонента в профессиональном развитии работников отечественных вузов. Доминирующие модели профессиональной деятельности наших коллег далеки от идеалов эпохи Просвещения, гумбольдтовской модели профессиональной деятельности преподавателя университета, в которой гармонизация научно-исследовательской и учебно-педагогической составляющих достигается при безусловном лидерстве научно-исследовательской. Явное доминирование педагогического компонента на фоне отставания научно-исследовательского обнаружено как при анализе реальной профессиональной деятельности респондентов, основных моделей их практической работы, их мотивации и самоидентификации, так и, что особенно тревожно, в понимании ими ролевого образца профессиональной деятельности, который конвенционально сложился в сознании профессоров, доцентов современной российской высшей школы как норма.

Первое, из чего мы должны исходить, — это глубокий, достаточно массовый кризис профессиональной деятельности преподавателей вузов, кризис гумбольдтовской модели профессиональной деятельности. И соразмерно этому кризису мы должны предпринимать управленческие решения. Впрочем, речь идет не об отдельных недостатках, а о кризисе системном, затрагивающем сами первоосновы профессиональной деятельности работников вузов. Сегодня гумбольдтовская модель профессиональной деятельности локализована лишь в некоторых сегментах российской высшей школы: в ряде классических университетов, и прежде всего на естественно-научных факультетах; противоположная, чисто учебно-педагогическая модель распространена фактически на всем остальном пространстве высшего образования, становясь чуть ли не всеобъемлющей в социально-экономических вузах, и на социально-экономических факультетах технических вузов.

Господствующая модель профессиональной деятельности преподавателей вузов неизбежно приводит к тому, что господствует определенный тип выпускаемого современной высшей школой специалиста. В результате, и это второе, мы сегодня имеем крайне разнородное по модели деятельности преподавателей, их профессиональным установкам и возможностям, а значит, и по уровню компетенции выпускников высшее образование. В то же время юридический и социальный статус различных типов вузов и их выпускников остается одинаковым. Данное противоречие между различиями в уровне профессиональной деятельности преподавателей вузов, квалификации их выпускников и равенством их юридического и социального статуса взрывает изнутри современную систему высшего образования России, становится еще одним пре-

пятствием для ее дальнейшего развития. Произошла непомерная массовизация высшего образования при сохранении равенства юридических и социальных последствий этого образования.

Вообще-то в системе (высшего) образования часто имеет место ситуация, в которой различающиеся по уровню даваемого образования вузы выдают одинаковые в смысле юридического и социального статуса дипломы. Но эти различия носят относительный характер, они обнаруживают себя в рамках какого-то единого уровня. В современной же России различия между вузами качественные, и это качество прежде всего определяется уровнем квалификации преподавателей, доминирующей в данном вузе моделью их профессиональной деятельности. Как показало исследование, современные преподаватели российских вузов — многослойное социальное образование. Выявлены устойчивые, очень ясно прослеживаемые линии водоразделов по качественным признакам профессиональной деятельности преподавателей. Это качественное расслоение в рамках единой по своим юридическим последствиям системы образования не может сохраняться долго, оно разрушает институциональные основы функционирования высшего образования, искажает ролевые стандарты, мотивационную структуру деятельности преподавателей, наносит непоправимый ущерб престижу их деятельности. Все это вместе ведет к разрушению высшего образования — решающего фактора прогресса российского общества.

Каковы же пути преодоления кризиса профессиональной деятельности преподавателя, приводящего к недостаточному уровню подготовки специалистов? Есть, как нам видится, несколько основных путей, сценариев действия.

Первый. При сохранении количественных масштабов государственного высшего образования, его структуры, выровнять, поднять отстающих за счет огромных вложений в высшее образование, и прежде всего финансирования вузовской науки, системы повышения квалификации. Есть серьезные сомнения в целесообразности реализации подобного сценария. Он потребует огромных ресурсов, не давая никаких гарантий эффективности их использования. Главное сомнение обусловлено тем, что данный подход в принципе не способен кардинально изменить профессиональный уровень деятельности высших учебных заведений. Как показало исследование, среди их преподавателей утвердилась педагогическая модель профессиональной деятельности. Данный контингент не может (так как не имеет необходимых знаний, умений, навыков, интеллектуального потенциала) освоить гумбольдтовскую модель преподавания в высшей школе, сочетающую научно-исследовательский и учебно-педагогический виды деятельности при ведущей роли первого, и не видит в этом необходимости (вспомним принятый ролевой стандарт профессиональной деятельности).

И еще одно сомнение. Есть ли сегодня в обществе, государстве, бизнесе средства для финансирования вузов, и прежде все-



го вузовской науки? Не лучше ли финансировать ту науку, которая даст результат, а не науку вузов, которая в большинстве случаев заведомо не может конкурировать по своему уровню, научной квалификации, срокам проведения научных работ и т.д. со специальными научными организациями?

Второй вариант: существенно сократить число вузов и перераспределить высвободившиеся средства таким образом, чтобы обеспечить более или менее равный уровень квалификации преподавателей и подготовки специалистов.

Что вызывает сомнения в этом варианте? Во-первых, резкое сокращение числа вузов может привести к другой крайности: высшее образование станет уделом избранных, приобретет характер элитарности. Мы выступаем за разумную массовизацию высшего образования, это глобальная тенденция развития человечества в эпоху высоких технологий. Другое дело, что в нашей стране массовизация высшего образования приобрела откровенно уродливый характер, высшее образование стало фактически всеобщим. Во-вторых, сокращение числа вузов, адекватное по своим масштабам поставленной задаче, будет иметь самые серьезные социальные последствия для наших коллег, для вузов и регионов.

В основе **третьего** пути лежит идея легализации разнородности уровня профессиональной подготовки, в основе которой лежит разнородность моделей деятельности преподавателей высшей школы. Тем самым разрешается одно из главных противоречий современной высшей школы между разнородностью профессиональной подготовки и равенством юридического и социального статуса выпускников разных вузов. Выделение двух относительно самостоятельных уровней высшего образования требует дифференциации:

- 1) двух уровней подготовки студентов;
- 2) двух уровней квалификации преподавателей вузов;
- 3) двух уровней повышения квалификации преподавателей вузов.

Первая часть этих преобразований — выделение в структуре высшего образования бакалавриата и магистратуры — осуществляется на наших глазах. Но выделение двух уровней высшего образования и соответственно двух категорий образовательных структур (вузов, факультетов) подводят нас к выделению различных нормативных образцов профессиональной деятельности преподавателей в зависимости от уровня высшего образования (магистр и бакалавр).

1. Кардинальное совершенствование традиционной модели аттестации предполагает прежде всего формулирование общественно-государственных требований к квалификации преподавателей, претендующих на подтверждение своей должности (или занятия более высокой) по основным параметрам профессиональной деятельности в зависимости от должности, типа кафедры, престижности (категории) вуза.

Отметим, что сегодня отсутствуют четкие содержательные критерии и соответствующие общегосударственные требования к определению квалификационного уровня преподавателей высшей школы. Это в существенной степени ослабляет общественно-государственный контроль за квалификацией работников высшей школы, снижает планку требований к ним, что во многом ведет к размыванию профессионально-ролевого стандарта работника высшей школы и соответственно снижению качества высшего образования.

Следует отдавать себе отчет в том, что формулирование общественно-государственных требований не только повысит планку требований к преподавателям вузов, определив минимальный уровень требований к преподавателям вузов различных статусных позиций, типов кафедр, категорий вузов. Не менее, если не более, важно то, что общественно-государственные требования будут иметь статус легитимных требований, поэтому скорее всего станут основой формирования более точных и социально-эффективных ролевых образцов профессиональной деятельности преподавателей вузов. Они будут способствовать конвенциональному утверждению таких образцов, которые смогут стать основой социальной структуры преобразования высшей школы как социального института, профессионально-нравственной первоосновой новой академической культуры. Это задаст новый ритм, новые исходные принципы функционирования высшего образования.

В основу общественно-государственных требований мы предлагаем положить модели профессиональной деятельности, **первая** из которых является достаточным условием для профессиональной педагогической деятельности в магистратуре. В ней сочетаются осуществление научно-исследовательской деятельности, направленной на получение новых знаний, использование результатов своей научно-исследовательской деятельности в учебном процессе, приобщение студентов (исследовательской) магистратуры к научно-исследовательской деятельности (подключение их к тем исследованиям, которые проводит преподаватель), разработка новых учебников, учебных пособий. В этой «магистерской модели» профессиональной деятельности преподавателя вуза четко прослеживается ведущая роль научно-исследовательского вектора профессиональной деятельности.

Вторая модель является достаточным условием для профессиональной педагогической деятельности в бакалавриате. В этой модели может отсутствовать научно-исследовательский вектор профессиональной деятельности, но научно-описательный представлен как в виде достаточно глубокого изучения и владения современной **научной** литературой, журнальными статьями, монографиями, знания учебной литературы, так и в виде подготовки тезисов, статей, докладов на конференциях. Хотя эти публикации в основном воспроизводят уже известные научные решения, не обладают новизной, но они содержат определенный интеллекту-



альный и креативный материал, и тем самым поддерживают научную квалификацию, достаточную для подготовки бакалавра.

Третья модель достаточна для преподавателей обеспечивающих и общепрофессиональных кафедр, занятых в бакалавриате. В ней может отсутствовать не только научно-исследовательская, но и научно-описательная деятельность, доминировать изучение преподавателем преимущественно учебных изданий, в том числе на иностранных языках, научно-популярной и методической литературы.

Каждая из этих моделей, положенная в основу общественно-государственных требований, должна не только получить свое операционально-количественное выражение в виде требований аттестации, но и быть материально-финансово обеспечена: например, первая модель — как объемами НИР, грантов, так и развитием научно-производственной базы, наличием соответствующих штатов научных работников и т.д.

2. Помимо формулирования общественно-государственных квалификационных требований, государство как собственник высших учебных заведений должно создать новую систему взаимоотношений субъектов высшего образования по поводу профессионального развития кадров (в том числе повышения квалификации).

В сложившихся социально-экономических и организационно-управленческих условиях фактически ни один из субъектов институционального взаимодействия не имеет достаточной заинтересованности и не несет достаточной ответственности за повышение квалификации. Сам преподаватель в условиях отсутствия конкуренции со стороны желающих работать в высшей школе, явно недостаточного материального вознаграждения и т.д., как правило, утрачивает интерес к профессиональному развитию. Его кафедра, вуз никак не контролируются государством по поводу уровня требований, предъявляемых вузом к квалификации своих работников. Государство не может в достаточной мере финансировать систему повышения квалификации преподавателей и снимает конкретные профессиональные требования к преподавателям. Тем самым фактически создана ситуация всеобщей незаинтересованности и практической безответственности по вопросам повышения квалификации.

Повышение квалификации, по сути, стало не столько общей и совместной институционально скоординированной задачей и государства, и вуза, и кафедры, и преподавателя, сколько моральным пожеланием, не подкрепленным ни реальными материальными ресурсами, ни организационно-управленческой системой ответственности. В этой ситуации единственный, кто как-то может быть заинтересован в профессиональном развитии, — это сам преподаватель. Причем этот интерес носит преимущественно морально-творческий характер, в меньшей степени социально-статусный, еще в меньшей степени социально-экономический. Что касается ответственности, преподаватель фактически не несет ее, если не считать угрызений собственной совести.

Итак, требуется формирование новой системы взаимоотношений субъектов высшего образования по поводу повышения квалификации, профессионального роста работников высшей школы. Это подразумевает ряд параметров:

а) требуется изменение системы прав, полномочий, ответственности, приоритетов деятельности всех субъектов, в том числе государства, в лице соответствующего министерства. В деятельности последнего по мере развития рыночных, конкурентных механизмов развития экономики высшей школы все большее значение будут приобретать другие, неэкономические задачи. Задачи, продиктованные прямой ответственностью перед обществом за качество высшего образования, и прежде всего задачи контроля и обеспечения квалификации профессорско-преподавательского персонала вузов. Из важных, но не главных данные задачи должны переместиться в разряд приоритетных, ведь от их решения зависит способность высшей школы выполнять свои социальные функции в обществе;

б) важно увязать категорию вуза, позволяющую вести ту или иную программу образовательной деятельности (бакалавр, магистратура, аспирантура, докторантура) и рассчитывать на то или иное финансирование, с результатами аттестации преподавателей за пять лет деятельности. При этом главный акцент делается не только на числе остепененных, но и на приростах в профессиональном развитии, в повышении квалификации за эти годы. Требуется проработки и вопрос определения государством доли внебюджетных средств, расходуемых вузом на повышение квалификации;

в) следует разрабатывать меры по повышению ответственности и заинтересованности кафедр в повышении квалификации, профессиональном росте своих работников. В этом деле должна расти взаимная поддержка и взаимная требовательность.

3. Одним из важнейших условий повышения эффективности системы аттестации, всей системы повышения квалификации является переход к практике комплексного использования процедуры аттестации, сочетания в этом процессе контрольно-стимулирующего и партисипативного (формирующего) подходов.

В первом случае целью аттестации является оценка квалификационных показателей (знаний, навыков и умений) по непосредственным результатам деятельности; аттестующий выполняет здесь роль судьи, он (они) определяет вознаграждение, рассматривает вопрос о дисциплинарных мерах (если это необходимо); результатом такой аттестации является фактический контроль уровня профессионального развития. Во втором случае целью является содействие в профессиональном развитии, формировании, аттестующий выполняет роль советника; центральными вопросами при обсуждении являются обучение, развитие, карьера, возможности продвижения по результатам деятельности, формирование определенного плана профессионального развития («маршрута карьеры»). На выходе принимается решение о том или ином развитии



работника, необходимости различных форм повышения квалификации и т.д.

В процессе аттестации каждый педагог с помощью своих коллег, экспертов должен сделать для себя вывод, в чем заключаются его сильные стороны, в каком направлении ему нужно совершенствоваться, может ли он это сделать сам, или ему необходимы специальные курсы, стажировки, ФПК, и какие именно. Причем реализация партисипативного подхода должна приобрести организационно-управленческий обязывающий характер. Выполнение «маршрута карьеры» должно стать взаимным многосторонним юридическим обязательством. Государство в лице министерства выделяет вузу необходимые средства на профессиональное развитие, повышение квалификации. Вуз, помимо распределения между кафедрами выделенных министерством средств, обязан определенный процент своих внебюджетных поступлений затрачивать на повышение квалификации. Кафедра обязана в те сроки, которые определила в «маршруте карьеры», освободить своих преподавателей от учебной нагрузки и затрачивать определенную часть своих внебюджетных средств на повышение их квалификации. Для преподавателя повышение квалификации, прохождение определенных форм переподготовки, написание диссертации, монографии становится профессиональным моральным долгом, закрепленным юридически, обеспеченным материально и организационно.

Таким образом, переход к двухуровневому образованию, реализация которого начата в последние годы, дает возможность надеяться на преодоление кризиса в высшем образовании. С одной стороны, как показало исследование, данный вариант преобразований базируется на реалистической оценке сложившейся в российской высшей школе ситуации, легализует реальную практику, и в то же время пресекает, блокирует опасные деформации, уродующие отечественное высшее образование (качественное различие уровня квалификации выпускников при равенстве их юридического статуса). С другой стороны, он соответствует общеевропейской тенденции перехода вузов к двухуровневому высшему образованию (Болонский процесс). Но успех этого перехода будет во многом зависеть от того, насколько успешно удастся включить в этот процесс преподавателей высшей школы.