

## ОТНОШЕНИЕ ВУЗОВСКИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОБЛЕМЕ КАЧЕСТВА ПРЕПОДАВАНИЯ

*Раскрыто понимание, структура и специфика проявления профессиональной позиции у преподавателей вуза в процессе анализа проблем качества преподавания в контексте положений Болонской декларации. Содержательно раскрыта типологическая характеристика профессиональной позиции у преподавателей в отношении проблем качества преподавания на уровне реализации образовательной программы учебной дисциплины. Приведены данные опытно-экспериментальной работы, проводимой с преподавателями, организующими преподавание иностранных языков со студентами, для которых иностранный язык является общеобразовательной дисциплиной в системе профессиональной подготовки.*

**O. Rudenko**

## THE ATTITUDE OF UNIVERSITY FACULTY TO THE ISSUE OF QUALITY TEACHING

*An interpretation, structure and specific features of the professional position of university faculty based on the analysis of quality teaching in the context of Bologna Declaration are given. The content characteristics of the professional position of teachers regarding quality of teaching in the framework of the course offered are provided. Research findings are presented describing an experiment dealing with teachers conducting a Foreign Language Courses as a part general education programme.*

Модернизация высшей школы и реализация Болонской декларации в значительной мере зависят от человеческого фактора и, прежде всего, от вузовских преподавателей, их научной и психолого-педагогической подготовки, качества труда и отношения к студентам. Именно профессорско-преподавательский корпус отечественных вузов — главное зве-

но системы профессионального высшего образования и инициатор многих образовательных новаций.

Современный вузовский преподаватель решает многие задачи: он включен в разработку стандартов третьего поколения, в содержательное и методическое обновление учебных курсов, в освоение и разработку новых образовательных и

---

информационных технологий, в поиск новых форм работы со студентами, в оценку качества учебно-познавательной и научно-исследовательской деятельности студентов. И, безусловно, каждый имеет свое отношение к вузовским начинаниям, в том числе и к проблемам оценки качества преподавания и к опросу студентов, к необходимости переорганизовать систему организации самостоятельной работы со студентами в соответствии с принципом модульного построения учебного курса.

Однако анкетирование, проведенное среди 106 преподавателей пяти вузов Северо-Западного региона России, показало, что не все преподаватели ориентируются в кардинальных изменениях, происходящих в отечественной системе высшего образования (56,6%). Из них лишь небольшое число обоснованно и аргументированно высказали свою точку зрения по проблемам оптимального обеспечения и повышения качества образования с учетом специфики и контекста учебных дисциплин (12,3%). Достаточно большое число преподавателей не владеют современными методами работы со студентами (64,1%), приемами оценки качества преподавания (86,7%), большая часть не имеет опыта оценки оптимальности или продуктивности читаемых лекций и проводимых семинаров.

Несмотря на то, что ученые многие годы изучают особенности профессиональных ценностей, характер и степень их влияния на результаты профессиональной деятельности, в настоящее время пока еще нет специальных исследований, в которых бы раскрывалась типология вузовских преподавателей по признаку проявления профессиональной позиции в отношении проблем качества образования. Актуальность данной проблемы обусловлена тем, что современ-

ные изменения в системе профессионального высшего образования привели к разнообразию мировоззренческих и научных подходов во всех сферах профессиональной деятельности преподавателей, в том числе и в отношении методов работы со студентами, стиля и качества преподавания, форм и способов организации самостоятельной работы и проведения экзамена. В условиях расширения возможностей для творческой самореализации каждого субъекта вузовской среды очень важно формировать у молодых преподавателей на этапе их подготовки и профессиональной адаптации конструктивную позицию как убеждение в инновационном характере своей профессиональной деятельности в работе со студентами, в постоянном поиске новых методов и образовательных технологий.

Как отмечают исследователи (И. М. Агибова, А. В. Барабанщиков, Н. В. Бордовская, Ф. Н. Волков, Ю. В. Гаврилин, Е. В. Титова и др.), вузовский преподаватель — не только носитель и выразитель научных и профессиональных знаний, организатор образовательного процесса. Он — субъект профессиональной деятельности, выразитель своих научных интересов и позиций, проявляемых и реализуемых в работе со студентами, на кафедре и ученом совете, на лекциях и заседаниях диссертационного совета. Вот почему важную основу профессиональной деятельности преподавателей составляют аксиологические императивы. Именно они «регулируют» отбор научной и учебной информации при подготовке к лекции, определение стратегии действий в ходе взаимодействия со студентами, выбор стиля и методов преподавания.

Аксиологические характеристики преподавания в вузе связаны с профессио-

---

нальными ценностями, целями и смыслами [1]. Каждый преподаватель в постановке и решении образовательных задач, как правило, действует концептуально, ответственно, инициативно, выражая свое отношение к содержанию образования, к государственным образовательным стандартам, к организации учебного процесса и научно-исследовательской работы. В связи с этим мы обратились к уточнению современного понимания «профессиональной позиции».

В ходе теоретического анализа установлено значительное разнообразие в подходах и в определении содержания понятия «позиция» как социально-педагогического феномена. Понятие «позиция» имеет неустойчивый терминологический статус и рассматривается с разных точек зрения как явление весьма сложное и многогранное: в контексте понятий «роль» и «статус»; как система взглядов, установок, ценностей, мотивов [2], через которые выражаются отношения индивида к различным сторонам своей деятельности. Психолого-педагогическая трактовка категории «позиция», принятая в современных исследованиях, позволяет выделять разные аспекты ее рассмотрения:

- содержательный, включающий знания, взгляды и убеждения человека, основные ценности и установки, мотивы и желания,
- поведенческий как способ реализации позиции через стиль поведения и общения, способы своей деятельности и организации деятельности других,
- процессуальный, включающий систему мер по становлению и формированию той или иной позиции у человека.

«Профессиональную позицию» специалиста как профессионально-личностную характеристику ученые (А. Г. Гого-

беридзе, Е. Я. Городецкая, Л. А. Григорьева, А. В. Гуртова, М. И. Дьяченко, З. Ф. Есарева, Г. Е. Залесский, Г. А. Засобина, Л. А. Кандыбович, Е. А. Климов, К. А. Кормилицына, Н. Ф. Радинова, Э. П. Трубникова и др.) определяют по-разному. При этом подчеркивается возможность ее проявления в ходе решения профессиональных задач через выделение доминирующего типа ценностных ориентаций и стиля деятельности.

Анализ психолого-педагогических исследований позволяет сделать вывод о правомерности использования понятия «позиция» в ряду других интегральных профессионально-личностных характеристик специалиста и принять точку зрения:

- Н. В. Бордовской, Е. В. Титовой [3] — что преподаватель вуза выступает как субъект профессиональной деятельности и отношений, складывающихся в этой деятельности со студентами, а значит, он — носитель определенной позиции, которую выстраивает, проявляет, высказывает, отстаивает и реализует в своей профессиональной деятельности разными способами;

- А. Г. Гогоберидзе [4] — что специфика профессиональной позиции проявляется в направленности профессиональной деятельности, в ценностных ориентациях и мотивации ее субъекта.

В нашем исследовании **профессиональная позиция** преподавателя вуза рассматривается:

- как интегральная профессионально-личностная характеристика преподавателя вуза, выражающая ценностное отношение к профессиональной деятельности — к ее содержанию, к результатам и участникам, а значит, выполняющая определенные функции в процессе решения профессионально-значимых задач;

---

– как структурно-уровневое образование, отражающее характер связи компонентов профессиональной позиции, которые влияют на ее проявление у преподавателей, непосредственно в образовательных ситуациях и в ситуациях общения со студентами и коллегами, в ситуациях оценки образовательных результатов и в поиске путей обеспечения качества своей профессиональной деятельности, в частности — повышения качества преподавания.

Опираясь на общее понимание профессиональной позиции, профессиональную позицию преподавателя вуза в образовательной среде можно определить как феномен, связывающий внутренний мир преподавателя и реальный процесс решения профессиональных задач в сфере вузовского образования. Позиция преподавателя в вузовском образовательном процессе является *профессиональной в том смысле*, что вменяется ему спецификой профессии педагога высшей школы и проявляется в процессе реализации учебной программы и обеспечения образовательных результатов высокого качества, организации учебных занятий и стимулирования студентов к самостоятельной поисковой образовательной деятельности. В большей мере нас интересовали способы проявления профессиональной позиции у преподавателя к качеству преподавания учебных дисциплин, читаемых курсов и проводимых консультаций, а не в профессии в целом.

Раскроем специфику профессиональной позиции преподавателя вуза, ее состав, функции и структуру, а также особенности ее проявления в вузовской образовательной среде при решении проблемы обеспечения или сохранения образовательных результатов высокого качества, а также в ходе поиска путей

повышения их качества на уровне реализации своей учебной программы.

В ходе исследования установлено, что специфика профессиональной позиции у преподавателя может проявляться в работе со студентами на лекциях, практических занятиях, консультациях и на экзамене через «мотивацию», «ориентацию» и «стратегию действий».

А) Мотивация в выборе или поиске наиболее эффективных путей:

- обеспечение более высокого качества образовательных результатов при реализации целей и задач учебной программы;
- поддержание и сохранение выявленного качества образовательных результатов;

- повышение качества преподавания.

Б) Ориентация:

- на «идеальное» представление о качестве преподавания в вузе;
- на мнение и оценки студентов;
- на свой опыт работы со студентами в вузе.

В) Стратегия действий в отношении изменения или сохранения выявленного уровня качества своей деятельности:

- ничего не делать или ситуативные пробы;
- выбор путей повышения качества преподавания из предложенных (или самостоятельно найденных) вариантов;
- самостоятельный поиск новых путей и способов повышения качества преподавания своей учебной дисциплины.

Перечисленные функции профессиональной позиции преподавателя вуза в ситуациях анализа качества преподавания учебной дисциплины раскрывают моменты ориентации, мотивации и регуляции деятельности преподавателя в ходе решения этой проблемы.

---

Наряду с функциями специфика профессиональной позиции у преподавателя вуза раскрывается через ее структуру. В плане рассмотрения такой структуры у преподавателей вуза мы придерживались традиционной логики, основанной на выделении гносеологического, аксиологического и праксиологического компонентов в структуре личности преподавателя. То есть профессиональная позиция преподавателя вуза в ситуациях анализа проблем качества преподавания включала:

- идеальное представление о качестве преподавания в вузе, об обязанностях лектора и экзаменатора, организатора практических занятий и консультаций, о мере своей ответственности за качество образовательных результатов и предпочитаемых способах профессионального роста как педагога высшей школы (гносеологический аспект);

- отношение к результатам оценки качества своей деятельности в рамках учебной дисциплины, к мнению студентов о качестве его лекций и других видов работы по конкретному курсу (ценностный аспект);

- готовность сохранить или изменить качество своей деятельности на уровне учебной дисциплины как определение стратегии своих действий в образовательном процессе с пониманием того, что и как надо делать (поведенческий аспект).

Профессиональная позиция преподавателя проявляется по отношению к образовательным результатам и к процессу их достижения, а также к участникам — к студентам и к самому себе как педагогу высшей школы, а значит, характеризуется свойством *локальности*. Свойство *целостности* в оценке позиции преподавателя проявляется через выявление в ее структуре доминирующего типа

связей между всеми элементами, а значит, возможности коррекции. *Субъективность* профессиональной позиции характеризуется тем обстоятельством, что преподаватель выступает как «носитель» индивидуальной профессиональной позиции, которая опосредуется и проявляется в ходе решения профессиональных задач в условиях конкретной образовательной среды. Именно это свойство служит предпосылкой появления разных стилей преподавания и рефлексивно-оценочных действий при выявлении состояния и уровня преподавания, проектно-прогностических действий в поиске наиболее оптимальных и эффективных путей повышения его качества.

В изучении профессиональной позиции и выявлении ее специфики у преподавателей вузов мы опирались на метод типологической классификации. Типологический анализ использовался в ходе организации самооценки качества и определения стиля преподавания учебной дисциплины конкретным преподавателем. Диагностическими критериями в оценке проявления профессиональной позиции у преподавателей вузов в ситуациях самооценки, сравнения результатов самооценки с мнениями студентов и принятия решения о дальнейших действиях выступили уровень развития элементов и своеобразие структуры, доминирование и полнота функций профессиональной позиции.

С целью определения профессиональной позиции у преподавателей вузов и распределения их в разные группы были построены индивидуальные профили. На их основании были составлены типологические характеристики проявления профессиональной позиции у преподавателей — конструктивная, конформно-исполнительская, индифферентная.

---

**Первый «тип»** преподавателя при доминировании «конструктивной» позиции характеризуется интересом и информированностью в проблемах качества образования, знанием разных способов ее решения в отечественных и зарубежных вузах в рамках положений и требований Болонского процесса. Такой преподаватель старается вникнуть в сущность проблемы обеспечения качества современного высшего образования, стремится понять возможности своего вуза и своей дисциплины в повышении качества подготовки специалистов инновационными и традиционными методами, образовательными и информационными технологиями. У него ярко выражен интерес к проблеме качества деятельности студентов и ко всем образовательным новациям в высшей школе. Он ищет и читает современную литературу по этой проблеме, пытается ее обсуждать с коллегами, имеет свою точку зрения в отношении предлагаемых идей и рекомендаций. К ситуациям оценивания качества преподавания испытывает непосредственный интерес, склонен к рефлексии и критической оценке своей деятельности, к поиску оптимальных и эффективных способов повышения качества образовательных результатов. Легко ориентируется в системе профессиональных ценностей, сам выбирает и планирует изменения в работе со студентами, быстро овладевает новыми методами и образовательными технологиями. Он ориентирован на профессиональное развитие, самообразование, обеспечение самого высокого уровня качества образовательных результатов у своих студентов.

Это тип смелого и инициативного преподавателя, который не ограничивается приспособлением к внешним обстоятельствам или требованиям, а пыта-

ется их видоизменить сообразно своим представлениям в соответствии с мировыми тенденциями развития высшей школы. Он убежден в справедливости своих намерений в отношении обеспечения качества преподавания и концентрируется на поиске лучшего варианта. Он осознает свою ответственность за качество не только образовательных результатов, но и качество своих лекций, консультаций и экзаменов. Для него характерны конструктивные приемы выбора преобразовательной стратегии, направленной на повышение качества своей работы со студентами. В целом деятельность у данного типа преподавателя направлена на повышение качества проведения своих занятий и повышение своей профессиональной квалификации для достижения более высоких образовательных результатов. В вузовской практике возможны три проявления такой позиции, которые различны по направленности преподавателя: на развитие себя и повышение своего профессионального мастерства, на студентов и их профессионально-личностное развитие, на более качественную реализацию профессиональных обязанностей при выполнении роли лектора, консультанта и экзаменатора.

В первом случае преподаватель склонен к рефлексии, проявляет желание повысить свою квалификацию в качестве педагога высшей школы, но болезненно воспринимает критику в свой адрес. Во втором случае для преподавателя характерна коммуникативная активность, ориентация на студентов и удовлетворение их образовательных интересов, запросов и пожеланий. Для него значимым является мнение студентов о качестве своих учебных занятий и других форм взаимодействия в образовательной среде. Третий случай характерен для пре-

---

подавателей, ориентированных на реализацию своих профессионально-ролевых ценностей в образовательном процессе. Его характеризует неформальный, творческий и оригинальный подход в поиске путей повышения качества преподавания, свой стиль преподавания и своя дидактическая система. Он сам склонен к поиску и к применению образовательных новаций в работе со студентами.

**Второй «тип»** преподавателя — «конформно-исполнительный». У такого преподавателя интерес к проблемам качества преподавания и образования в вузе в целом ярко не выражен. Содержательные вопросы по этой проблеме не актуализируют проявление личностного отношения. Предпочтение отдается конкретной, буквальной интерпретации рассматриваемых проблем о качестве образовательных результатов или о качестве конкретных видов учебных занятий. Этот «тип» стремится избежать спорных вопросов, по которым склонен придерживаться общепринятых представлений. Он беспокоится о соответствии требованиям, сложившимся в вузовской практике, склонен соблюдать образовательные традиции и руководствоваться в своей практике вузовскими, хорошо и всем известными нормами. Стремится к одобрению своих мнений со стороны коллег. В какой-то мере зависим от мнений окружающих. Тем самым у преподавателя такого типа отмечается конформный характер использования приемов в решении проблемы повышения или сохранения выявленного качества своей профессиональной деятельности, что приводит к блокированию механизмов развития или коррекции профессиональной позиции посредством «выпадения» ориентирующего и регулирующего компонентов.

Преподаватель рассматриваемого типа более результативно работает на репродуктивном уровне, требующем следования сложившимся в отечественной высшей школе образцам и традициям. При этом пассивно относится к новациям в вузе, мало что знает о Болонской декларации. В ситуациях коллективного обсуждения проблемы качества преподавания такой преподаватель осторожен в оценках и склонен к компромиссам при оценке качества преподавания конкретных учебных дисциплин или преподавателей.

«Конформно-исполнительский» тип преподавателя с доминирующей направленностью на себя реализует свой потенциал в вузовской образовательной практике как догматичный, следующий стереотипам. Недостаточная компетентность в проблемах модернизации и оценки качества образования не позволяет такому преподавателю свободно высказывать свои суждения и делать оценки, но, как правило, при этом у него нет желания разобраться в этих вопросах и повысить свою информированность. Результаты самооценки качества преподавания не вызывают сомнений, и он в результате не актуализирует движущие силы профессионально-личностного саморазвития и повышения своей профессиональной компетенции в этих вопросах.

При доминирующей ориентации на мнение студентов в процессе оценки качества преподавания такой преподаватель выступает в каком-то смысле как зависимый от этих оценок, для него характерна заниженная самооценка. Поэтому отсутствие инициатив и действий, направленных на повышение качества образовательных результатов, может привести к снижению ответственности такого преподавателя за качество препода-

---

давания своих дисциплин. Для преподавателей этого типа характерно непостоянство мнений в отношении повышения или сохранения качества своей работы со студентами на лекциях или экзамене. Он не склонен учитывать мнение и пожелания студентов или коллег. Он уклоняется от принятия решений в отношении возможных изменений и внесения новаций в свою деятельность на лекциях или экзамене, ориентируясь на поддержку и помощь в решении этой проблемы со стороны других, в частности, администрации кафедры или факультета.

С доминирующей направленностью на выполнение профессиональных обязанностей в образовательном процессе преподаватель предсказуем в своих планах и намерениях при обсуждении проблемы качества преподавания. Он хорошо «вписывается» в стандарт соответствия вузовским нормам и требованиям. В решении проблемы качества преподавания он стремится к соблюдению корректности и правил и вполне может удовлетвориться точным выполнением предлагаемых рекомендаций без дополнительных обсуждений или дискуссий.

Для **третьего «типа»**, названного «индифферентным» преподавателем, характерно упрощенное понимание проблемы качества преподавания и образования в целом, которое проявляется через избегание любых попыток изменить свою работу со студентами, так как это требует серьезной дополнительной работы, приложения дополнительных усилий и времени. Отсутствие интереса и равнодушное отношение к проблемам качества образования в вузе обусловлено «выпадением» преподавателей этого типа из личностного включения в реальный процесс развития своего родного

вуза, что сопряжено с поверхностным отношением к своей работе, с отсутствием системы повышения своего профессионализма или профессиональным выгоранием. Специфической особенностью безразличного отношения к содержательным аспектам проблемы преподавания довольно часто становится доминирование в сознании такого преподавателя материальных ценностей — зарплаты и условий работы, которые должны создавать руководители вуза, факультета или кафедры. Доминантой в иерархии ценностных предпочтений выступают материальные ценности. Преподаватель данного типа живет проблемами повседневной работы и своей личной жизни, не поднимаясь до глубокого осмысления и анализа происходящих процессов в вузовской образовательной практике, событий, связанных с перестройкой в высшей школе, поиском путей реализации основных положений Болонской декларации. Этот «тип» далек от стремления к самосовершенствованию. У него наблюдается «выпадение» мотивирующего, гносеологического и аксиологического компонентов профессиональной позиции в решении проблемы обеспечения высокого качества образовательных результатов, что блокирует механизмы ее развития. Значит, такой преподаватель не будет проявлять активность и инициативу в поиске новых средств и путей решения вузовских проблем, в том числе и вопросов повышения качества преподавания своих учебных дисциплин.

При доминирующей направленности на себя «индифферентный» тип преподавателя проявляет себя как избегающий принятия конкретного решения в ситуации обсуждения проблем качества преподавания. Он старается избежать



---

ответственности за качество образовательных результатов и не обсуждает проблему качества своих занятий. Он доволен состоянием преподавания и работой студентов, не обращая внимания на их мнения и пожелания. «Индифферентный» тип преподавателя при доминирующей направленности на студентов характеризуется стремлением к изменению мнения о себе и своих занятиях в глазах студентов. В ситуациях обсуждения проблем качества преподавания ощущает себя успешным и при выборе стратегий дальнейшей работы, направленной на повышение качества преподавания, стремится сделать такой выбор, чтобы повысить свой авторитет среди студентов. При доминирующей направленности на дело — качественное выполнение своих функционально-ролевых обязанностей в образовательном процессе, преподавателя «индифферентного» типа характеризует формальное отношение ко всему, что противоречит его желанию сохранить свой профессиональный статус. Развитая прагматическая направленность может принять позитивный характер в том случае, когда преподаватель корректирует свои намерения в отношении изменения качества своей работы со студентами профессиональными нормами и традициями вуза или государственным образовательным стандартом, пытаясь повысить свою карьеру в вузе.

Результаты опытно-экспериментальной работы показали, что «конструктивная» позиция выражена у 38% преподавателей иностранного языка, второй по выраженности является «консервативная» позиция, она представлена у 34% преподавателей, в меньшей степени выражена в этой группе преподавателей «индифферентная» позиция, свойственная 28% преподавателей, участвующих в

исследовании. Эти данные позволили сделать выводы.

Стиль преподавания является плодом длительного поиска и закрепления в образовательной практике ценностей и идеалов преподавателя. Это делает стиль преподавания одним из инерционных элементов вузовского образовательного процесса, не подверженных быстрым изменениям и подвижкам. Устойчивость их ценностных оснований позволяет преподавателю выдерживать разные формы введения новаций в вузовскую образовательную практику. Преподаватели с разным стилем преподавания и сложившейся профессиональной позицией, опираясь на устоявшиеся профессионально-образовательные ценности, предпочитают иметь свою позицию и мнение в отношении проблемы повышения качества преподавания, опираясь преимущественно на привычные для себя методы работы. Это значит, что вузовская образовательная среда выступает объективной основой становления профессиональной позиции у преподавателей, его установок и оценочных суждений.

В связи с этим в вузах целесообразно:

- расширять информационное пространство по проблемам качества образования в России и за рубежом;
- создавать возможность для широкого коллективного обсуждения проблем качества преподавания в вузе;
- ставить задачу развития инновационной образовательной среды, включая в этот процесс самих преподавателей и студентов;
- в рамках системы повышения профессиональной квалификации преподавателей проводить семинары по проблемам образовательных технологий, вузовских новаций и качества преподавания.

---

## Список литературы

1. *Засобина Г. А.* Исследование педагогической деятельности преподавателя высшей школы. Иваново, 1997.
2. *Галактионова Т. Г.* Становление педагогической позиции студентов в условиях педагогического колледжа: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 1997.
3. *Бордовская Н. В.* Методика оценки качества деятельности преподавателей вуза: Метод. рекомендации. СПб.; Архангельск, 2003.
4. *Гогоберидзе А. Г.* Теоретические основы развития субъектной позиции студента в условиях высшего профессионально-педагогического образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. СПб., 2002.