

Оценка опыта учительства профессорами вузов

Научная статья

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-83-91

Попов Евгений Александрович – д-р филос. наук, проф., popov.eug@yandex.ru

Алтайский государственный университет, Барнаул, Россия

Адрес: 656049, г. Барнаул, пр. Ленина, 61

Аннотация. Проблема взаимодействия общеобразовательных школ и высших учебных заведений является одной из актуальных тем для междисциплинарного исследования. Целью статьи является не только оценка опыта работы профессоров вузов в современных школах, но и рассмотрение одного из возможных механизмов повышения интеллектуальной культуры школьников. Запрос вузов на интеллектуализм своих студентов трудно отделить от миссии школы, поэтому в статье анализируются некоторые возможности профессоров, работающих одновременно и в вузе, и в школе, повлиять на улучшение преемственности между школой и вузом. Опыт учительства профессоров рассматривается и как субъективный («желание почувствовать себя молодым»), и как объективный фактор, направленный на работу с одарённой молодёжью, со школьниками, готовыми в дальнейшем продолжить обучение в вузе. В статье был использован метод онлайн-опроса, в котором приняли участие 50 профессоров из классических университетов России. Основное требование к респондентам – совмещение должностей школьного учителя и профессора вуза в течение не менее пяти лет. Такой опыт имелся у 232-х профессоров, однако не все смогли дать согласие на участие в исследовании. Результатами исследования можно считать следующие основные положения: 1) опыт учительства оценивается профессорами как положительный не только для собственного развития, но и для решения вопросов преемственности образовательных стратегий школ и вузов и их конструктивного сотрудничества; 2) участие профессоров в школьной жизни существенно влияет на качество школьного обучения, а также способствует формированию принципа академизма в школьной среде; 3) опыт учительства профессоров имеет важное значение и для вузов (например, в адаптации студентов).

Ключевые слова: взаимодействие «школа – вуз», профессор, опыт учительства профессоров, преемственность школы и высшего учебного заведения

Для цитирования: Попов Е.А. Оценка опыта учительства профессорами вузов // Высшее образование в России. 2021. Т. 30. № 2. С. 83-91. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-83-91

How University Professors Assess Their Teaching Experience at Schools

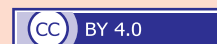
Original article

DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-83-91

Контент доступен под лицензией Creative Commons Attribution 4.0 License.

This work is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 License.

© Биричева Е.В. Фаттахова З.А., 2021.



Evgeniy A. Popov – Dr. Sci. (Philosophy), Prof., popov.eug@yandex.ru
Altai State University, Barnaul, Russia
Address: 61, Lenina prosp., Barnaul, 656049, Russian Federation

Abstract. The problem of interaction between general education schools and higher education institutions is one of the most relevant for interdisciplinary research. For this reason, the purpose of the article is not only to evaluate the experience of University professors in modern schools, but also to consider one of the possible mechanisms for improving the intellectual culture of schoolchildren. Universities' request for the intellectualism of their students cannot be dissociated from the mission of school. Therefore, the article analyzes some of the possibilities of professors working both at Universities and at schools at least five years, to improve the continuity between schools and universities. The professors' experience of working as school teachers is considered both as a subjective factor ("the desire to feel young") and as an objective one, aimed at working with gifted young people, with students who are ready to continue their studies at Universities in the future. The article used the method of online survey with the participation of 50 professors of the Russian classical universities. The main requirement for respondents was to combine the positions of school teacher and University professor for at least 5 years. 232 professors had such experience, but not all of them were able to take part in the study. The results of the study can be summarized in the following main provisions: 1) the professors evaluate their teaching experience as a positive not only from the perspective of one's personal development, but also as a contribution to the development of educational strategies ensuring continuity between schools and universities or their constructive cooperation; 2) the participation of professors in school life significantly affects the quality of schooling, and contributes to the formation of the academic principle in the school environment; 3) the professors' teaching experience is also important for universities (e.g., students).

Keyword: interaction "school – University", professor as a school teacher, teaching experience, continuity between schools and higher educational institutions

Cite as: Popov, E.A. (2021). How University Professors Assess Their Teaching Experience at Schools. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 30, no. 2, pp. 83-91, doi: 10.31992/0869-3617-2021-30-2-83-91 (In Russ., abstract in Eng.).

Введение

Преемственность школ – общеобразовательной и высшей – рассматривается в самых различных аспектах: в связи с выбором выпускником школы жизненной траектории и получением им профессионального образования, в контексте взаимодействия школьных и вузовских педагогов в системе повышения квалификации, в рамках поддержки каких-либо совместных образовательных проектов и т.д. Нередко именно школа выступает объектом изучения самых разных научных дисциплин: студенты выполняют свои дипломные работы на базе школ, к ним примыкают соискатели учёных степеней. Но по-прежнему живым и довольно интерес-

ным феноменом является работа в современной школе профессора вуза. Конечно, сегодня это не столь уж частое явление, скорее исключение из общего правила, однако есть настоящие подвижники школьного образования в вузовской среде, которые становятся его флагманами, – это профессора, которые, продолжая активно работать в высшем учебном заведении, тем не менее остаются и на должности обычного школьного учителя. К таким людям возникает много вопросов, вероятно, среди них может быть и скептический: зачем вам это надо? А между тем нередко профессора вузов, однажды придя в школу, «находят себя». Кроме того, их высокий профессионализм школе просто необходим

и небесполезен. При этом вероятность того, что профессора вузов в разное время так или иначе имели опыт учительства, может быть вполне очевидной. Если про вузовского педагога можно сказать, что он «прежде всего Учитель, обучающий и воспитывающий молодое поколение специалистов» [1, с. 5], то школьный учитель поддерживает в молодом поколении силу ума, воспитания и важнейших человеческих качеств.

Проблема, которая рассматривается в настоящей статье, может быть сформулирована следующим образом: в условиях роста масштабов образования, повышения требований к компетенциям выпускников школ и их знаниям, школы в своей работе всё чаще ориентированы на поиск новых способов интеллектуализации образовательного пространства, а привлечение в школы профессуры могло бы увеличить потенциал сотрудничества вузов и школ в этом направлении. Кроме того, формирование педагогического опыта, необходимого для притока профессиональных компетенций как школьнику, так и студенту вуза, вряд ли может обойтись без преподавателей вузов и их лучшей когорты – профессоров. Ведь очевидно, что «педагогическая деятельность – это большое и трудное искусство, своеобразный “театр одного актёра”, а каждое занятие – своеобразный мастер-класс» [1, с. 7].

Таким образом, целью статьи определяется не просто формальная оценка опыта учительства профессорами вузов (хотя сама по себе эта задача не является тривиальной), но и выявить «острые углы» взаимодействия современной общеобразовательной школы и вуза прежде всего в аспекте кадрового потенциала, привлечения к преподаванию в школе высококвалифицированных специалистов из вузовской среды.

Эмпирическая база и методология исследования

В основу настоящей работы положены результаты проведённого научным коллективом Алтайского государственного уни-

верситета в течение 2019–2020 гг. эмпирического исследования с целью выявить оценки опыта учительства профессорами российских вузов. Был проведён экспертный онлайн-опрос 50 профессоров из классических университетов Российской Федерации, при этом выбор респондентов определялся наличием у респондентов более чем пятилетнего опыта работы в школе при одновременном занятии должности профессора на кафедре. При изучении опыта работы профессоров вузов в разделе «Руководство. Педагогический (научно-педагогический) состав», который имеется на сайтах всех вузов в открытом доступе, не всегда можно было выявить педагогический стаж работы в школе (поскольку сотрудники могли его по какой-то причине не указывать), однако в некоторых случаях такая информация отражалась, и такому респонденту направлялось приглашение принять участие в опросе. Всего были проанализированы сайты 121 классического университета России из всех регионов, была получена информация о 232-х профессорах, указавших имеющийся опыт работы в школе именно в тот период, когда они продолжали осуществлять деятельность и в качестве профессоров (рассматривалась формулировка: работа в школе «по настоящее время»). В ходе онлайн-опроса эти данные уточнялись. На приглашение принять участие в исследовании откликнулись 76 профессоров, но в процессе предварительного общения по электронной почте выяснилось, что не все из них имеют пятилетний опыт сотрудничества со школами или некоторые уже завершили такое взаимодействие. К слову сказать, предварительно изучалась карта не только классических университетов, но и других – технических, педагогических (что, вероятно, было бы более оправданным с точки зрения цели исследования), институтов культуры, однако обнаружилась устойчивая тенденция: именно в классических российских университетах чаще всего работали профессора, имеющие богатый опыт учительства. Это, по-видимому, можно связать с широтой

междисциплинарного взаимодействия именно в классических университетах, и нередко профессора преподают в школах спецкурсы или предметы лицейно-гимназического профиля, т.е. те, что не включены в обычную школьную программу, к примеру, социологию, мировое и отечественное искусство, теорию вероятностей, логику, антропологию, опытную физику и т.д.

Отметим, что онлайн-опрос не только «масштабирует» исследование в территориальном плане (охват различных региональных групп или их представителей), но и позволяет респондентам давать более пространные ответы на вопросы. Большая часть профессоров поделилась своими серьёзными, можно даже сказать концептуальными, ответами на предложенные вопросы в части развития сотрудничества школы и вуза как на современном этапе, так и в перспективе. В ходе исследования мы не раз возвращались к идее выяснить оценки школьными учителями опыта взаимодействия с профессорами вузов, чтобы картина была более широкой, но намеренно отказались от этой возможности, чтобы предложить самокритично оценить такое сотрудничество самим профессорам.

Эмпирические инструменты исследования разрабатывались в соответствии с принципами социологии профессий и социологии образования. В этих отраслях знания для реализации цели настоящей статьи важными представляются следующие положения. Во-первых, опыт профессионализации человека рассматривается в связке с его интеллектуальной культурой, что позволяет, с одной стороны, не детализировать особенности той или иной профессии, а прежде всего обращать внимание на специфику её воздействия на личность, а с другой – оценивать роль профессии в развитии личностной интеллектуальной культуры [2–6]. Во-вторых, в рамках социологии профессий нередко обозначен круг методологических вопросов, связанных с коммуникативно-когнитивным обменом, возникающим в результате взаимодействия представителей разных про-

фессиональных групп друг с другом, что влияет, например, на обогащение профессионального опыта, совершенствование тех или иных профессиональных компетенций и т.д. [7–10]. Кстати, вполне резонно представлять такое взаимодействие или обмен как «раскрытие» «социокодов учителей» [10, с. 66] и, вероятно, социокодов профессоров. В-третьих, обозначенная тема не может быть рассмотрена вне поля образовательных стратегий, поэтому потенциал социологии образования позволил сделать акцент на необходимости проблематизации современных трендов в школьном и вузовском образовании, при этом был важен не сугубо критический взгляд на сложившиеся проблемы, а рациональный, предполагающий способы выхода из сложных ситуаций [11–14]. К одной из таких сложных ситуаций можно отнести и взаимодействие школы и вуза: школы сосредоточены в последнее время на тренировках к сдаче ЕГЭ, а вузы вынуждены реально оценивать потенциал поступивших к ним выпускников школ, чьи знания не всегда или не в полной мере отражены в результатах единого экзамена.

Основываясь на данных соображениях, мы разработали оригинальный инструментарий, который и был предложен профессорам вузов. Все вопросы (всего 31) в анкете были разбиты на три блока: 1) оценка потенциальных возможностей школьного образования в повышении интеллектуальной культуры выпускников школ – будущих абитуриентов вузов и мнение об особенностях развития сотрудничества между вузами и школами на современном этапе; 2) отношение к опыту учительства в школе с учётом его влияния на личностные качества респондента; 3) оценка возможностей коммуникативного взаимодействия со школьными педагогами и учениками, включая проблему формирования образа (или социокода) «школьного» профессора. Большая часть вопросов была открытой, поэтому респонденты активно делились своими суждениями по поводу исследуемой проблемы.

Роль профессора вуза в школьной среде

Профессора вузов, работающие в школах России на протяжении длительного времени, чаще всего после получения высшего образования имели опыт учительства, но не столь продолжительный (как правило, перед поступлением в аспирантуру). Тем интереснее было сравнить их прошлый опыт, когда они становились учителями в возрасте 21–23 лет, и сегодняшний, при среднем возрасте 49 лет и среднем стаже работы в школах уже в звании профессора 5,5 лет. Важно было узнать, как, по их мнению, изменились содержание школьного образования и организация процесса обучения, взаимоотношения между педагогами и учениками, стандарты обучения в школе. Для «новичков» в школе, не имевших «молодёжного» опыта учительства, предлагался вопрос об имеющихся сложностях в оценках школьной среды и вузовского образовательного пространства, а также о том, не жалеют ли они о том, что так поздно пришли работать в школу, согласуются ли их действия или выбор с возможностью реализовать своё призвание школьного педагога и т.д.

Примечательно, что большая часть профессорского корпуса (62%) сознают свою роль в привитии интеллектуальной культуры обучающимся в школах. При этом в основном профессора работали со старшеклассниками, ориентированными в будущем на поступление в вуз, а следовательно, их деятельность могла заключаться прежде всего в том, чтобы «натаскать» будущих абитуриентов для успешной сдачи ЕГЭ. Но, как известно, примерно с этими же задачами могла связываться и работа обычных школьных педагогов. Предвидя этот момент, мы специально в анкете поинтересовались у респондентов, в чём видится их миссия в школе по сравнению с учителями. Только 12% профессоров признались, что они вместе с учителями вынуждены работать на единый экзамен, в особенности если они являются предметниками по школьной программе. И именно

в этом они видят своё предназначение. Но всё же в основной своей массе профессора преподают, как уже отмечалось выше, специальные дисциплины, не входящие в стандарт школьного образования, поэтому они не имеют отношения к ЕГЭ, а значит, могут реализовать важную для школ миссию. На этот счёт были получены разнообразные ответы, отражающие важнейшие функции профессоров в общеобразовательных школах: повышение качества образования (преподавание «по высшим стандартам»); поиск талантливой молодёжи, привлечение школьников к научной деятельности (выступление на конференциях, подготовка научных проектов и статей); помощь в профориентации по способностям и интересам; привитие академизма (интеллектуальной культуры, междисциплинарных знаний, научного подхода); формирование образа престижной (или даже элитной) школы, «школы будущего», которая для привлечения одарённых учеников заявляет о сотрудничестве с профессорами и конкретными вузами; участие в разработке стратегических программ развития школ и в проведении внеклассных мероприятий, в том числе социально значимого характера (волонтерство, взаимодействие с общественными организациями) и т.д.

Что касается преемственности школ – общеобразовательной и высшей, то профессора вузов единодушно высказались за необходимость расширения её границ. Рейтинг сложностей в этом направлении связывался со следующими обстоятельствами: 1) для поддержки одарённых школьников недостаточно только усилий школы, для этого в классы нужно привлекать талантливых педагогов из вузов; 2) качество подготовки школьников не должно зависеть от степени их вовлечённости в процесс ЕГЭ, а значит, нужно продолжать развивать научную деятельность обучающихся, в том числе на базе вузов; 3) зачастую школьные учителя не могут обеспечить должный уровень подготовки будущих выпускников к обучению в университете, поэтому вузы и школы должны

учитывать потребности школьников в получении большей информации о том, как и чем живёт современный вуз и какие актуальные проблемы решает. Профессорам вузов было предложено выбрать варианты из указанных в опроснике, и большая часть респондентов остановилась на этих трёх. Вместе с тем участники обследования обратили внимание и на другие сложности во взаимодействии высших учебных заведений со школами, например, отмечали, что «школы дистанцированы от вузов, и наоборот», «запас культуры абитуриентов невысок, и вузам приходится проводить активную воспитательную работу», «в школе недостаточно возможностей для поддержки талантливой молодёжи, а в вузе она запросто растворяется в общей массе в течение одного семестра» и т.д.

Профессорам было предложено отметить и положительные стороны сотрудничества школ с вузами. Респонденты указывали на предоставление возможностей работать с одарёнными детьми не для сдачи ЕГЭ (хотя почти 16% респондентов вынуждены были в этот процесс включаться вместе со школьными педагогами), а для привития интеллектуальной культуры и качественных знаний. 80% профессоров расценили опыт учительства как положительный, только 10% высказались по поводу неудачного сотрудничества (однако всё же достаточно продолжительный пятилетний опыт учительства вряд ли, с нашей точки зрения, можно признать неуспешным в целом). Среди ответов на вопрос о том, какие личностные качества необходимы профессору для работы в школе, можно выделить такие позиции, как «желание работать с одарёнными детьми», «активная жизненная позиция» и «интеллектуализм». В то же время из предложенного перечня личностных качеств, развитию которых опыт способствовал, профессорами были отмечены открытость, зазорность, работоспособность, искренность, позитивность и др. Логично в этой связи предположить, что профессорская должность в вузе ассоциируется у них с закрытостью, элитарностью,

возможно, чувством некоторого превосходства по отношению к студентам, что ведёт к установлению дистанции между преподавателями и обучающимися. По мнению экспертов, оценивающих имидж преподавателя вуза глазами студентов, «немаловажным фактором является поведенческий аспект, связанный с саморегуляцией, решением конфликтных ситуаций во время проведения занятий. Наименее значимыми факторами для студентов стал внешний вид преподавателя и его активность в социальных сетях» [13, с. 50]. Но саморегуляция для профессоров вполне способна сформировать качество открытости/закрытости во взаимодействии со школьниками и студентами.

Нас как исследователей интересовал вопрос о том, как профессора понимают смысл учительской профессии и её соотнесённость с их собственной миссией в деле подготовки будущих студентов. Полученные ответы позволили обнаружить бескомпромиссность позиции вузовских педагогов в оценке опыта учительства: он крайне необходим для профессоров, поскольку позволяет сблизить функции высшей и общеобразовательной школ по обучению и воспитанию молодёжи. Вместе с тем школьный учитель, по мнению профессоров, это «медиатор при вхождении молодых людей во взрослую жизнь», «символ перемен в образовании» (но в то же время он «часто далёк от необходимости поддерживать своих учеников», «не готов смотреть в будущее», «зациклен на технологиях ЕГЭ») и т.д. Соотнесённость профессий школьного учителя и вузовского преподавателя видится ими в том, что они, например, «готовы дать студентам то, чего недодала школа», «в школе более свободны, чем в вузе», настроены «расположить школьников к своему предмету, чтобы затем у них не было сложностей с его изучением в вузе» и др. А те профессора, которые признают возможность перейти работать в школу насовсем (12%), в качестве наиболее значимой причины указали сохраняющийся потенциал творчества наряду со свободой, возможностью почувствовать

себя молодым, «работой по душе». Из отрицательных сторон современной школы профессорами были названы такие, как отдалённость учебной программы от передового опыта науки (42%), игнорирование творческого подхода в преподавании (32%), стимулирование подготовки к ЕГЭ (18%).

Существенным аспектом исследования являлась оценка проблем коммуникативно-когнитивного взаимодействия со школьными педагогами и учениками, включая проблему формирования образа (или социокода) «школьного» профессора. Один из вопросов, заданных респондентам, был направлен на выявление образа вузовского профессора в представлениях школьников. Этот вопрос задавался самим профессорам, а не их ученикам, т.е. речь шла о восприятии своего собственного образа. Респонденты отнюдь не спешили оценивать самих себя глазами обучающихся излишне критически. По их мнению, этот образ соотносится с высоким качеством знаний, с интеллектуальной культурой, с морально-нравственными принципами; в наименьшей степени он может быть связан, как полагают профессора, с излишней требовательностью, сложностями в подаче учебного материала и т.д. Действительно, если бы мы спросили у профессоров, какие они в школе, а не в аудитории, заполненной студентами, то вероятность получения примерно таких же мнений, по нашему мнению, была бы высокой. В оценке общения с учениками респонденты ставят на первое место возможность влиять на их интеллектуальную культуру, затем называют: создание благоприятной атмосферы в классе, возможность общаться на равных, поддерживать взаимодействие с родителями и др. Между тем в общении с педагогами школ профессора ведут себя довольно сдержанно: только 20% респондентов отметили активное общение со школьными коллегами. Очевидно, что «социокод» (понятие условное, но отражающее социальную функцию) профессора вуза в школе состоит в решении главной задачи – адаптировать школьника

к будущей студенческой жизни, помочь ему осознать необходимость дальнейшего образования для повышения интеллектуальной культуры. Некоторые исследователи полагают, что сегодня «происходит трансфер образовательной неуспешности учащихся от школы к колледжу и вузу, и далее она транслируется на рынок труда. В этой связи очевидно, что проблема неуспешных образовательных общностей должна рассматриваться в качестве ключевой на уровне как общего, так и профессионального (среднего и высшего) образования» [14, с. 39]. Это серьёзная проблема преемственности высшего и школьного образования, и как раз возможность привлечения вузовских преподавателей в школу может рассматриваться как один из способов её решения, возможно, локальный, но действенный.

Основной вывод

Оценка опыта учительства профессорами вузов – далеко не праздный вопрос; он связан с давно существующими трудностями в области взаимодействия или даже преемственности высших учебных заведений и общеобразовательных школ. Школа ведёт к знаниям, но не готова стимулировать развитие интеллектуальной культуры в той степени, в какой это необходимо студенту. У вуза существует серьёзный запрос на интеллектуализм, а школы не всегда этот запрос готовы удовлетворить. Именно поэтому опыт учительства профессоров вузов – это реальный инструмент, который может изменить в лучшую сторону ситуацию трансфера знаний в образовательном пространстве «школа – вуз».

Литература

1. Розов Н.Х. Профессия – преподаватель // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2016. № 2. С. 3–9.
2. Мансуров В.А., Юрченко О.В. Социология профессий. История, методология и практика исследований // Социологические исследования. 2009. № 8. С. 36–46.

3. *Абрамов Р.Н.* Социология профессий и занятий в России: обзор текущей ситуации // Социологические исследования. 2013. № 1. С. 99–117.
4. *Романов П.В., Ярская-Смирнова Е.Р.* Социология профессий: аналитические перспективы и методология исследований. М.: Вариант, 2015. 234 с.
5. *Балакирева Э.В., Роботова А.С.* Учитель как профессия (поговорим о терминах) // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 5. С. 73–83. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-73-83>
6. Преподаватель – основная фигура в реализации инновационной системы образования / Под ред. М.А. Эскиндарова, Б.М. Смитиенко, С.М. Ермакова. М: Финансовый университет, 2011. 213 с.
7. *Александрова Н.М.* Методологические принципы профессиологии педагогического образования // Человек и образование. 2009. № 3. С. 55–59.
8. *Александрова Т.А.* Методологические проблемы социологии профессий // Социологические исследования. 2000. № 8. С. 11–17.
9. *Кораблева Г.Б.* Становление подходов к социологии профессий в России // Социологические исследования. 2013. № 1. С. 109–117.
10. *Донских О.А., Логунова Л.Ю.* Учитель и ученик: счастье человеческого общения // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 4. С. 60–71. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-60-71>
11. *Кожевникова М.Н.* Самоосвобождение учителя: гуманитарная рефлексия и критическое педагогическое мышление // Социология образования. 2017. № 6. С. 103–109.
12. *Латишов В.А.* Социальные типы преподавателей отечественного вуза в условиях глобализации: основы социологического исследования // Социология образования. 2017. № 1. С. 51–61.
13. *Лукашенко М.А., Ожгихина А.А.* Имидж преподавателя вуза: мнения и приоритеты студентов // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 1. С. 46–56. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-46-56>
14. *Зборовский Г.Е., Амбарова П.А.* От образовательной неуспешности – к социальной успешности // Высшее образование в России. 2019. Т. 28. № 11. С. 34–46. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-11-34-46>

Статья поступила в редакцию 17.08.20

Принята к публикации 20.12.20

References

1. Rozov, N.Kh. (2016). A Profession Is a Teacher. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 20. Pedagogicheskoe obrazovanie = The Moscow University Bulletin. Series 20. Pedagogical Education*. No. 2, pp. 3-9. (In Russ., abstract in Eng.).
2. Mansurov, V.A., Yurchenko, O.V. (2009). Sociology of Professions. Research History, Methodology and Practice. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 8, pp. 36-46. (In Russ., abstract in Eng.).
3. Abramov, R.N. (2013). Sociology of Professions and Occupations in Russia: Overview of the Current Situation. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 1, pp. 99-117. (In Russ., abstract in Eng.).
4. Romanov, P.V., Yarskaya-Smirnova, E.R. (2015). *Sotsiologiya professii: analiticheskie perspektivy i metodologiya issledovaniy* [Sociology of Professions: Analytical Perspectives and Research Methodology]. Moscow: Variant Publ., 234 p. (In Russ.).
5. Balakireva, E.V., Robotova, A.S. (2019). Teacher as a Profession (Let's Talk about the Terms). *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 5, pp. 73-83, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-5-73-83> (In Russ., abstract in Eng.).
6. Eskindarov, M.A., Smitienko, B.M., Ermakov, S.M. (Eds). (2011). *Prepodavatel' – osnovnaya figura v realizatsii innovatsionnoi sistemy obrazovaniya* [Teacher Is the Main Figure in the Implementation of Innovative Education System]. Moscow: Financial University Publ., 213 p. (In Russ.).
7. Aleksandrova, N.M. (2009). [Methodological Principles of Professiology Applied to Teacher Education]. *Chelovek i obrazovanie = Man and Education* No. 3, pp. 55-59. (In Russ.).

8. Aleksandrova, T.L. (2000). Methodological Problems of the Sociology of Professions. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 8, pp. 11-17. (In Russ., abstract in Eng.).
9. Korableva, G.B. (2013). Formation of Approaches to the Sociology of Professions in Russia. *Sotsiologicheskie issledovaniya = Sociological Studies*. No. 1, pp. 109-117. (In Russ., abstract in Eng.).
10. Donskikh, O.A., Logunova, L.Yu. (2019). Teacher and Student: Happiness of Interaction. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 4, pp. 60-71, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-4-60-71> (In Russ., abstract in Eng.).
11. Kozhevnikova, M.N. (2017). Teacher's Self-Liberation: Humanitarian Reflection and Critical Pedagogical Thinking. *Sotsiologiya obrazovaniya = Sociology of Education*. No. 6, pp. 103-109. (In Russ.).
12. Lapshov, V.A. (2017). Social Types of Russian University Teachers in the Context of Globalization: Fundamentals of Sociological Research. *Sotsiologiya obrazovaniya = Sociology of Education*. No. 1, pp. 51-61. (In Russ.).
13. Lukashenko, M.A., Ozhgikhina, A.A. (2019). Image of a University Teacher: Students' Views and Priorities. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 1, pp. 46-56. DOI: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-1-46-56> (In Russ., abstract in Eng.).
14. Zborovskiy, G.E., Ambarova, P.A. (2019). From Educational Failure to Social Success. *Vysshee obrazovanie v Rossii = Higher Education in Russia*. Vol. 28, no. 11, pp. 34-46, doi: <https://doi.org/10.31992/0869-3617-2019-28-11-34-46> (In Russ., abstract in Eng.).

The paper was submitted 17.08.20

Accepted for publication 20.12.20

Сведения для авторов

К публикации принимаются статьи с учетом профиля и рубрик журнала объемом до 0,8 а.л. (30 000 знаков), в отдельных случаях по согласованию с редакцией – до 1 а.л. (40 000 знаков).

Оригинал статьи должен быть представлен в формате Document Word 97-2003 (*.doc), шрифт – Times New Roman, размер шрифта – 11, интервал – 1,5). Название файла со статьей содержит фамилии и инициалы авторов. Таблицы, схемы и графики должны быть представлены в формате MS Word (с возможностью редактирования) и вставлены в текст статьи. Подписи к рисункам, графикам, диаграммам, таблицам должны быть продублированы на английском языке.

Рукопись должна включать следующую информацию на русском и английском языках:

- название статьи (не более шести-семи слов);
- сведения об авторах (ФИО полностью, ученое звание, ученая степень, должность, адрес электронной почты, название организации с указанием полного адреса и индекса);
- аннотация и ключевые слова (отразить цель работы, методы, основные результаты и выводы, объем – не менее 250–300 слов, или 20–25 строк);
- литература (15–25 наименований) дается в порядке упоминания. В целях расширения читательской аудитории и выхода в международное научно-образовательное пространство рекомендуется включать в список литературы (References) зарубежные источники. Важно: при оформлении References имена авторов должны указываться в оригинальной транскрипции (не транслитом!), а название источника – в том виде, в каком он был опубликован. Подробные указания относительно оформления References смотрите в последних номерах журнала и на сайте: <https://vovr.elpub.ru/jour/about/submissions#authorGuidelines>