

ОБРАЗОВАНИЕ ЗА РУБЕЖОМ

**И.Н. КИМ, профессор, проректор
Дальневосточный
государственный технический
рыбохозяйственный университет**

Практика Формирования состава и профессиональных компетенций преподавателей вуза за рубежом

Проблема оценки профессиональной пригодности профессорско-преподавательского состава (ППС) является базовой для всех вузов мировой системы образования. В США и странах ЕС существуют специальные исследовательские центры, разрабатывающие методические рекомендации с широким перечнем показателей, способствующих формированию объективной оценки научно-инновационного и педагогического потенциала преподавателя.

Применительно к РФ следует констатировать, что в рамках высшей школы у нас практически не используются критерии оценки профессионального уровня ППС. Поэтому для оценки эффективности деятельности преподавателя, его профессионального и должностного роста следует широко внедрять опыт ведущих стран в практику высшей школы нашей страны.

Ключевые слова: компетентность преподавателя, профессионализм, рейтинг, квалификационные требования, экспертиза, предметная специализация, педагогическое мастерство

Проблема профессиональной пригодности профессорско-преподавательского состава (ППС) является фундаментальной для всех без исключения вузов мировой системы образования, поскольку без квалифицированных, хорошо образованных, увлеченных своим делом преподавателей ни один университет не может работать успешно [1–3]. Ведущие исследовательские университеты формируют свой научно-педагогический контингент путем привлечения талантливых преподавателей со всего мира, а в «бакалаврских», или так называемых преподавательских, вузах отбор претендентов происходит на национальном, региональном уровне или даже внутри одного города [4–7]. Последняя ситуация типична для многих регионов РФ.

В системе высшего профессионального образования существует большое количество методик оценки личных и профессиональных качеств ППС, в которых анализи-

руются не только квалификация и уровень компетенций преподавателей, но и их умение передать эти компетенции студентам [2; 6; 8]. Залогом успешного функционирования любой системы аттестации преподавательских кадров является многофакторность критериальных оценок, способствующих формированию объективного интегрального заключения о деятельности преподавателя.

Базовым источником получения статистически достоверных данных о профессиональной деятельности преподавателей в практике зарубежных вузов принято считать результаты социологических опросов и рейтингов, которые составляются при непосредственном участии студентов [8; 9]. Важная роль в формировании комплексной оценки отводится экспертам [10; 11]. Полученные результаты предъявляются прежде всего преподавателю, чтобы он имел возможность оперативно вносить кор-

рективы в учебный процесс. Руководство факультета или ректорат используют данную информацию для принятия определенного решения относительно эффективности профессиональной деятельности преподавателя (например, могут заключить контракт на максимально возможный или на сокращенный срок или не заключить его вообще). И наконец, специализированные исследовательские центры, организации и министерства на основе этих данных формируют комплексную оценку функционирования всей системы образования и моделируют механизмы решения выявленных проблем.

Применительно к РФ следует констатировать, что состояние высшей школы характеризуется явными системными признаками кризиса, в том числе и ее основной фигуры – преподавателя [3; 4]. Это привело к деформациям его профессиональной деятельности, в связи с чем заметными факторами образовательного процесса стали *имитация и фальсификация* [12]. Для выхода из создавшегося положения следует тщательно изучать зарубежный опыт конкурсного отбора преподавателей при формировании кадрового потенциала вуза с целью его внедрения в практику высшей школы нашей страны

В мировой вузовской практике существует большое количество разнообразных методик оценки профессионального уровня преподавательских кадров. В общем виде их перечень включает следующие аспекты [1; 2; 13; 14].

Общие квалификационные требования

При оценке профессиональной пригодности ППС мы в основном будем ссылаться на опыт США, где существует довольно устойчивая и успешно функционирующая система конкурсного отбора и должностного роста преподавателя вуза. Классическим требованием для занятия постоянной преподавательской должности здесь явля-

ется наличие степени доктора [15; 16]. Российская степень кандидата наук приравнивается в США к степени доктора, а для нашей степени “доктора наук” американского эквивалента нет [2; 4]. Поэтому она считается специфически российской квалификацией и дополнительных преимуществ не дает.

Формальных различий между степенью доктора, полученной в США, Китае или России не существует, однако доктору из США, из-за знания специфических нюансов, несколько легче «набирать баллы» в других аспектах [7]. Важное значение имеет наличие магистерской степени у преподавателя, так как его деятельность предусматривает необходимость квалификации как в предметной, так и педагогической областях. При этом совсем не обязательно быть обладателем двух докторских степеней, важно иметь «правильное» соотношение магистратуры и аспирантуры. В последнее время преподаватели стремятся получить две магистерские степени: одну в своей профессиональной области, другую – в сфере образования. Российская квалификация специалиста может быть приравнена в США и к магистру, и к бакалавру.

Профессиональный рост и уникальные качества. При наличии конкуренции за вакантное место нескольких претендентов, у которых суммарные рейтинги находятся на одном уровне, необходимо придание используемым критериям определенных удельных весов [7; 15]. Обычно приоритет отдается научно-исследовательской работе, а внутри этого показателя – публикациям в ведущих журналах. Еще один подход – анализ уникальных качеств претендента и их сопоставление с позициями и потребностями факультета или кафедры. В частности, в таких областях, как финансы или экономика, дополнительным бонусом для преподавателя является хорошее знание количественных методов. Преподавателю менеджмента хорошо бы иметь производственную практику, например, в ка-

честве руководителя структурного подразделения в крупной корпорации. Для управления персоналом важен опыт работы в кадровой службе или рекрутинговом агентстве, а для работы со студентами-иностранцами – собственный опыт работы за рубежом.

Должностной рост и ученые звания. Система оценки работы ППС применяется не только для текущей аттестации, но и для должностного роста [14; 16]. Поэтому у преподавателя должен быть собственный, зафиксированный в документах и проверяемый план профессионального роста. Следует отметить, что траектория развития должностной карьеры преподавателя в зарубежной вузовской системе достаточно стабильна и характеризуется медленным, но неуклонным подъемом вверх по иерархической лестнице. Обычно преподавателей повышают в должности на основе квалификации или трудового стажа, а также в виде поощрения за полученные высокие ученые степени или исследовательскую активность. Довольно редко преподаватели получают признание за достижения собственно в преподавании. Рост преподавательской карьеры на основе научно-исследовательских достижений обычно характерен для исследовательских университетов, а в преподавательских вузах приоритетная значимость смещается в сторону других факторов [17].

Применительно к США следует констатировать, что должностной рост преподавателя представляет собой повышение в ранге: от Assistant Professor (аналог старшего преподавателя в российском вузе) до Associate Professor (аналог доцента), а затем до Full Professor (аналог профессора). При этом содержание работы и выполняемые поручения могут практически не меняться. Например, старший преподаватель вполне может быть заведующим кафедрой, в составе которой работают профессора. Кстати, заведование кафедрой является не должностью, а временным поручением,

хотя в отдельных случаях и весьма продолжительным. Поэтому аттестацию заведующие кафедрами проходят не как заведующие, а как обычные преподаватели.

Спецификой американской системы является отсутствие общегосударственных ученых званий. Приемы на должности старшего преподавателя, доцента и профессора вузы осуществляют самостоятельно, при этом они сами определяют критерии должностного продвижения. Основными факторами карьерного роста являются стаж работы, успешные предыдущие аттестации и профессиональные достижения.

Перед началом отбора на вакантную должность уточняется тип контракта [6; 18]. Это может быть временный контракт, с возможностью возобновления до нескольких раз, или контракт, предлагающий постоянную должность, после прохождения соответствующего испытательного срока. Испытательный срок обычно продолжается 6–7 лет, а продолжительность найма по первому контракту варьируется от 1 года до 3 лет. Традиционно график выглядит следующим образом: пять–шесть лет работы на должности старшего преподавателя, затем пять–десять лет на должности доцента, после чего преподаватель имеет право претендовать на должность профессора [16]. Новичков обычно принимают на должность старшего преподавателя, даже если они в другом вузе были на более высокой должности.

Анализ деятельности преподавателя проводится ежегодно на основе представляемых материалов [13; 14; 18]. В перечень материалов входят список публикаций, ксерокопии статей, глав из учебников и монографий, тезисы и материалы конференций. Кроме того, преподаватель представляет образцы студенческих работ, выполненных под его руководством, и самоотчет. Самоотчет представляет собой расширенное эссе, в котором он детально объясняет, каким образом его работа за отчетный период соответствует установленным критериям.

Для преподавателей, работающих по временным контрактам, этот контроль может проходить в несколько более мягком режиме – из-за возможных проблем их адаптации. Для ППС, претендующего на постоянные должности, оценивается уровень и степень продвижения к «постоянной» должности [17].

Научно-исследовательская работа

В университетах исследовательского типа активная научная деятельность является приоритетной, в связи с чем базовыми считаются такие показатели, как индекс цитирования, полученные премии и гранты, публикации в ведущих научных изданиях, приглашения для открытия международных или общенациональных симпозиумов и конференций [5]. В преподавательских университетах научно-исследовательская работа является важным, но не определяющим критерием оценки профессиональной деятельности ППС. В них при оценке научно-исследовательского потенциала преподавателя значение приобретают такие факторы, как частота и уровень журнальных статей и монографий, участие в конференциях и их значимость, способность получать гранты, научное руководство магистрантами и аспирантами, а также руководство проектами и лабораториями.

Система поддержки научной работы и повышения квалификации позволяет преподавателю в течение года участвовать в среднем в двух–трех внутривузовских, одной национальной и одной международной (зарубежной) конференциях [13; 14]. Кроме того, вуз оплачивает доступ к библиотекам и базам данных, а также доставку литературы по межбиблиотечному абонементу – в случае отсутствия электронной версии. Для преподавателя обычно достаточно два–три выступления на конференциях с публикацией материалов докладов, одной–двух журнальных статей, а также главы в коллективной монографии и учебнике.

Предметная специализация. Для того чтобы быть постоянным работником, обычно требуется иметь опыт преподавания учебных дисциплин в своей области на уровне бакалавриата или магистратуры в течение трех–пяти лет, а для исследовательских вузов необходимо наличие практики проведения занятий с аспирантами, руководства научной работой магистрантов и аспирантов [15]. Безусловно, от преподавателя требуется детальное знание основных учебников, концепций, подходов в своей области, а также систематическое отслеживание публикаций в ведущих научных журналах по данной проблеме. Кроме того, он должен принимать участие в научных и методических конференциях, быть членом нескольких профессиональных сообществ, а в некоторых случаях иметь профессиональную квалификацию. Преподаватели должны хорошо ориентироваться в запросах рынка труда на выпускников вузов со специализацией в той дисциплине, которую они преподают [14]. Для подтверждения своей квалификации в области специализации ППС использует написанные ими главы учебников, учебные веб-сайты, выступления на преподавательских конференциях, тезисы данных конференций, учебные программы дисциплин.

Профессионализм и мастерство в области специализации определяются прежде всего квалификационными показателями. Для преподавателей, имеющих степени магистра и доктора, речь идет о поддержании «формы» и получении новых квалификаций [6; 13]. В ряде специальностей требуется поддерживать сертификацию и членство в профессиональных ассоциациях. Обычно американские преподаватели состоят в трех–пяти профессиональных сообществах, участвуют в профессиональных симпозиумах, конференциях и круглых столах. Кроме того, довольно часто вузы спонсируют своих преподавателей для изучения специализированных дисциплин с целью получения дополнительных

квалификаций, особенно в области педагогики высшего образования и новых образовательных технологий.

Педагогическое мастерство

До недавнего времени вузовское сообщество считало, что специалист с высшим образованием и тем более со степенью доктора по умолчанию должен владеть азами педагогики высшего образования [1; 5; 12; 19]. Теперь мнение изменилось, во многих странах преподаватели вынуждены в обязательном порядке получать дополнительную профессиональную квалификацию. В США в большей части вузов созданы специализированные центры повышения квалификации, многие университеты предлагают специальные магистерские программы и сертификаты для ППС высшей школы, которые призваны значительно улучшить их педагогическую подготовку. К числу основных направлений подготовки ППС относятся [4; 13; 14]:

- психология, социология и философия образования;
- методология и методы исследования образования как сферы деятельности;
- технологии образовательной деятельности и способы их оценки;
- социальные, этнические и кросскультурные факторы в высшем образовании;
- этические и правовые аспекты образования;
- педагогические методы и их сравнительная эффективность.

В дополнение к знаниям в своей предметной области преподаватели должны:

- знать современные требования к знаниям, умениям и навыкам выпускников в сфере их специализации;
- уметь провести исследование эффективности той или иной образовательной технологии;
- уметь дифференцированно обучать взрослых студентов и студентов традиционного возраста и отражать это в организации учебного процесса;

- знать специфику организации учебного процесса для студентов, страдающих хроническими заболеваниями;

- уметь организовать учебный процесс при наличии иностранных студентов в аудитории;

- уметь использовать активные методы обучения, включая дискуссии, командную работу, деловые и иные игры.

При текущей аттестации преподавателей ректорат активно использует данные анкетирования студентов [8; 9; 20]. В ситуации конкурсного отбора результаты анкетирования не входят в перечень обязательных критериев, но могут использоваться претендентами на вакантную должность в качестве дополнительного аргумента, подтверждающего уровень их педагогического мастерства. В некоторых университетах принято, чтобы преподаватели составляли пакет документов, в который входят описание индивидуальной философии преподавания, образцы рабочих программ всех преподаваемых дисциплин, типичные примеры учебных заданий, отзывы студентов и коллег и т.д.

Преподавательские навыки. Стремление преподавателя совершенствовать свои педагогические навыки и распространять эти знания среди коллег является важной характеристикой его профессиональной квалификации. Экспертиза определения уровня преподавателя представляет собой изучение его публикаций и публичных выступлений, посвященных разработке и внедрению инновационных решений в образовательный процесс, а также полученных грантов для исследования и решения этих проблем. Уровень профессиональной пригодности ППС формируется из следующих показателей [8; 14; 19]:

- степень осведомленности преподавателя о последних публикациях по технологиям преподавания;
- стремление преподавателя самосовершенствоваться и улучшать программы курсов;

- заинтересованность преподавателя в распространении и обсуждении собственных инноваций и наработок в своей предметной области среди коллег (например, выступления на симпозиумах, конференциях и круглых столах).

Несмотря на значимость преподавательских навыков, они не могут быть приоритетными, поскольку в высшем образовании знание преподаваемой дисциплины считается более важным, чем стиль его преподавания.

Педагогическое мастерство при работе со студентами заключается в оценке выполнения учебной нагрузки, разработке новых дисциплин, руководстве научной работой студентов, использовании новых технологий, в выполнении функций куратора, разработке методических материалов. В приложениях к отчету преподавателям рекомендуется вносить учебные программы преподаваемых дисциплин, его отзывы на студенческие работы, индивидуальные учебные программы для курируемых студентов, главы из учебников, материалы презентаций для преподавательских конференций, учебные веб-сайты, короткие видеозаписи лекций и т.д. Предполагается, что преподаватель должен активно интересоваться вопросами педагогики высшего образования в своей области и участвовать в соответствующих конференциях. Оценка работы преподавателя дается заведующим кафедрой, коллегами, руководителями методической службы и самими студентами.

В настоящее время в разряд обязательных требований входит владение преподавателем современными информационно-коммуникационными технологиями [15]. ППС необходимо иметь опыт использования различных систем управления учебными курсами, систем записи и редактирования лекций, средств синхронных коммуникаций, организации групповой работы в виртуальной среде. Проведение презентации для коллег-преподавателей является

хорошей возможностью продемонстрировать свои умения и навыки, а также обсудить эффективность использования новых технологий для улучшения образовательного процесса.

Навыки работы в коллективе

Нанимая ППС на постоянную позицию, ректорат рассчитывает на их отдачу в течение всего рабочего дня [1; 6]. Поэтому преподаватель получает рабочее место, компьютер, а также набор обязанностей, далеко выходящий за рамки проведения занятий и научной работы.

Организационная деятельность преподавателя представляет собой работу в составе кафедры, членство во всевозможных комитетах, работу в составе аттестационной комиссии, временных комиссий по приему новых коллег, подготовке к аккредитации, открытию новых программ, решению текущих проблем и т.д. [16]. На уровне факультета постоянно действует несколько преподавательских комитетов, в том числе по качеству учебного процесса, разбору жалоб студентов, утверждению программ новых учебных дисциплин и аттестации преподавателей. На уровне вуза постоянно действуют комиссии ученого совета по программам бакалавриата, магистратуры и докторантуры, новым технологиям в учебном процессе, международным программам и аттестации преподавателей. Права и обязанности преподавательских комиссий закреплены уставом вуза, поэтому без положительного решения данной комиссии ректорат не вправе реализовывать новые образовательные программы.

Обычно в течение года преподаватель является членом двух постоянно действующих комиссий и одной-двух временных комиссий. Деятельность в некоторых временных комиссиях может быть достаточно продолжительной. Так, работа в комиссии по приему на вакантную должность преподавателя при большом количестве претендентов потребует несколько рабочих дней.

Таким образом, преподавательские коллективы заинтересованы в том, чтобы новые коллеги были хорошими «командными игроками», могли брать на себя инициативу и добросовестно выполняли поручения. Поэтому навыки командной работы, коммуникаций с коллегами, деятельность в различных общественных организациях за пределами вуза входят в перечень критериев отбора.

Рейтинги

Студенческие рейтинги являются одной из самых распространенных форм оценки профессиональной деятельности преподавателя и стали широко применяться с 70-х годов прошлого века [2; 8; 20]. Студенческие рейтинги всегда были и до сих пор являются предметом бурных дискуссий по поводу их релевантности, т. е. даже при анонимности проведения этих исследований студенты могут завышать или чрезмерно занижать баллы исключительно по психологическим причинам. Например, обучающиеся склонны повышать баллы преподавателям мужского пола и занижать женщинам, а также выставлять меньшую оценку преподавателям-иностранцам, чем их американским коллегам. Известны случаи, когда студенты более активно оценивали не объем и уровень полученных знаний, а личные качества преподавателя или атмосферу в аудитории. Более того, при составлении рейтинга студенты могут обвинять преподавателей во всех учебных проблемах, забывая про роль руководства учебного заведения или влияния инфраструктуры [8]. В этой связи преподаватели часто высказывают вполне справедливые сомнения в объективности и компетентности студентов при формировании рейтингов.

В различные студенческие рейтинги обычно входят следующие индикаторы [9]:

- персональные характеристики;
- владение предметом обучения;
- взаимодействие со студентами;

- профессионализм;
- стиль преподавания;
- управление аудиторией.

В каждом из этих пунктов содержатся различные конкретные показатели, которые оцениваются студентами по балльной шкале. На основе данных шкал выводятся средние показатели и рассчитывается общий рейтинг.

Студенческие рейтинги не следует использовать как самостоятельные и тем более единственные способы оценки профессионализма преподавательских кадров, однако на данный момент во многих странах они являются основным способом аттестации преподавателей. По мнению экспертов, составление студенческого рейтинга должно проходить несколько фаз: создание опросника, пилотный опрос группы студентов с целью уточнения наиболее значимых показателей, корректировка опросника и проведение основного опроса, в котором не могут участвовать студенты, принявшие участие в пилотном опросе [20]. Разработка опросника требует особого внимания, поскольку в нем должен содержаться перечень вопросов, позволяющих оценить профессиональную компетентность преподавателя. Кроме того, в опроснике следует использовать только общепринятую терминологию, а вопросы должны обеспечивать однозначное толкование и исключать смысловую неопределенность.

Опрос студентов проводится персонально и только в устной форме, что позволяет обучающимся коллективно составить мнение о тех или иных качествах преподавателя [9]. Как правило, выделяют три типа подобных исследований: кружки контроля качества, аудиторские интервью и опрос выпускников, недавно закончивших учебное заведение.

Кружки контроля качества предполагают сбор небольшой группы студентов-добровольцев для обсуждения и критического анализа учебного процесса, механизма аттестации, выделения других проблем-

ных областей, а также разработки планов по их разрешению. Такие кружки организуются непосредственно преподавателем и помогают ему оперативно вносить коррективы в процесс обучения. Преподаватель, в зависимости от требований учебного заведения, может или должен предоставлять результаты работы кружков контроля качества руководству или экспертам.

Аудиторное интервью проводится профессиональным интервьюером или, в редких случаях, коллегой преподавателя, а присутствие самого преподавателя исключается. Интервью представляет собой обсуждение заранее подготовленных тем и вопросов.

Целью группового опроса выпускников является получение отдельных сведений, не включенных в различные рейтинги, например, выявление худшего и лучшего преподавателя, учебного курса, общей оценки качества обучения и др. Результаты интервьюирования могут гармонично дополнить студенческие и экспертные рейтинги.

Экспертные рейтинги являются наиболее распространенной формой оценки профессиональной деятельности преподавателя и включают в себя посещение проводимых им лекций, семинаров и других аудиторных занятий, а также анализ учебных, научных и методических материалов и пособий, составленных преподавателем в рамках читаемого курса [10]. Безусловно, эксперты должны иметь высокий квалификационный уровень в предметной области и обладать хорошей общей эрудицией, уметь мыслить перспективно и иметь исследовательский опыт в оцениваемой сфере.

В рамках экспертной оценки могут использоваться различные критерии, выбор которых обусловлен текущими или перспективными потребностями вуза, например [11]:

- критерии, оценивающие вклад преподавателя в улучшение результатов обучения студентов – в приобретение и применение знаний, исследовательские навыки, в формирование у них критического мыш-

ления, грамотности и вычислительных способностей, а также таких качеств, как лидерство и коммуникабельность;

- критерии, сфокусированные на измерении непосредственно преподавательских навыков (способность преподавателя продемонстрировать уровень владения предметом преподавания, осведомленность о последних достижениях в профессиональной области и степень подготовки к занятиям);

- критерии, оценивающие эффективность обучения студентов (высокий уровень вовлеченности студентов в процесс обучения, дифференцированный подход к студентам с различными сферами интересов, а также наличие обратной связи с обучающимися для возможности вносить с их стороны предложения по улучшению учебного процесса);

- критерии, оценивающие этическую составляющую процесса обучения (обеспечение взаимной корректности в отношениях между преподавателем и студентами).

Экспертные рейтинги проводятся группой экспертов для получения более объективной оценки [16].

Рейтинги выпускников, работодателей и руководства во многом аналогичны студенческим рейтингам, однако выпускники способны сопоставить качество образования с требованиями, которые предъявляют им на рабочем месте [14]. Следует отметить, что студенческие рейтинги и рейтинги выпускников имеют высокую степень корреляции между собой.

Спецификой данного метода следует считать, что здесь в большей степени оценивается эффективность отдельных курсов и дисциплин, а в меньшей – индивидуальные качества преподавателя.

Рейтинг руководства факультета представляет собой оценку преподавателя по трем категориям: процесс преподавания, научная деятельность и практические достижения. В итоге получается ежегодный отчет о всесторонней деятельности препода-

давателя, которая пополняет его личное дело.

Видеоматериалы выступлений преподавателя способствуют объективному составлению экспертного рейтинга, при этом наблюдается значительная экономия средств, т. к. эксперт имеет возможность изучить данный материал удаленно [16]. Более того, видеоматериалы крайне полезны самому преподавателю для самосовершенствования.

Самооценка преподавателя обычно проводится на основании отчетного листа, куда вносятся данные о непосредственно педагогической, научной, административной и других видах деятельности [2]. Этот отчет используется руководством для оценки объема и уровня проведенной работы. Впрочем, в некоторых исследованиях отмечается, что собственные преподавательские оценки, как правило, оказываются несколько выше по сравнению со студенческими и экспертными рейтингами [9; 13].

Результаты обучения. В зарубежной практике оценка преподавателей по результатам обучения студентов является весьма популярным и надежным методом [10; 19]. Основой этой методологии выступает «модель добавленной ценности», включающая три вида моделей: прямую, косвенную и прикладную.

Прямая модель добавленной ценности предполагает непосредственное сравнение объема знаний студента при поступлении и при окончании высшего учебного заведения. В случае если первый этап этой программы не проводился, то конечный результат обучения сравнивается с ожидаемым уровнем знаний. Основным достоинством этой модели следует считать прямое количественное измерение результатов обучения, а главным недостатком – отсутствие единых требований к этой модели из-за многообразия действующих стандартов. Более того, при одинаковом качестве преподавания у студентов с пониженным начальным уровнем знаний наблюдается больший добавленный прирост уровня образо-

вания, чем у изначально лучше подготовленных обучающихся.

В косвенной модели добавленной ценности исследуются такие характеристики, как умение работать в команде, творчески мыслить, увлеченность учебным процессом и другие показатели. Данная методика не предполагает получения строго структурированных количественных оценок, однако позволяет создать представление о стремлении и умении преподавателя вовлечь студентов в учебный процесс и научить их разносторонним подходам при решении различных проблем.

Прикладная модель добавленной ценности по большому счету не отличается от рейтингов выпускников, в ней преимущественно оцениваются применимость в реальной практике тех знаний, умений и навыков, которые были получены в процессе обучения.

Заключение

Анализ зарубежной системы конкурсного отбора ППС при формировании кадрового состава вуза показывает наличие широкого спектра критериев, позволяющих объективно оценить профессиональный уровень преподавателей на входе в вуз и разработать рациональную схему их должностного и профессионального роста [2; 3; 9; 10; 11]. Кроме того, к характерным отличиям конкурсных отборов, применяемых в зарубежных вузах, следует отнести тщательную детализацию требований, а также прозрачность и открытость процедуры конкурса.

В нашей стране система оценки профессиональных качеств преподавателей высшей школы существует на довольно низком уровне [12; 18]. Более того, во многих вузах уровень ППС практически не оценивается, а конкурсная процедура проходит формально, без «жесткой» экспертизы со стороны коллег и ректората. Для кардинального изменения сложившейся ситуации следует, прежде всего на базе зарубежного опыта,

создать эффективный комплекс форм и методик оценки профессионального уровня преподавателя [3; 13; 14; 17; 20]. В данном комплексе целесообразно использовать все вышеперечисленные критерии, поскольку каждый из них обладает определенным набором достоинств. Внедрение данного комплекса в практику высшей школы РФ позволит объективно определять профессиональный уровень ППС при прохождении конкурсного отбора и эффективно формировать и развивать их научно-инновационный и педагогический потенциал.

Литература

1. *Альтбах Ф. Дж.* Прошлое, настоящее и будущее исследовательских университетов // Дорога к академическому совершенству. Становление исследовательских университетов мирового класса. М.: Весь Мир, 2012. С. 11–34.
2. *Гретченко А.И., Гретченко А.А.* Болонский процесс: интеграция России в европейское и мировое образовательное пространство. М.: КНОРУС, 2013. 430 с.
3. *Ким И.Н.* Кадровая политика при переходе на ФГОС // Высшее образование в России. 2011. № 6. С. 9–15.
4. *Прахов И.* Академические контракты и заработная плата профессора: преподавать, исследовать, управлять? // Контракты в академическом мире. М.: Изд-во ВШЭ, 2011. С. 303–331.
5. *Салми Д.* Дорога к академическому совершенству: извлеченные уроки // Дорога к академическому совершенству. Становление исследовательских университетов мирового класса. М.: Весь Мир, 2012. С. 341–366.
6. *Финкельштейн М. Дж.* Зарплата в системе высшего образования США: влияние типа вуза и дисциплинарной области // Как платят профессорам? Глобальное сравнение систем вознаграждения и контрактов. – М.: Изд-во ВШЭ, 2012. С. 315–328.
7. *Vair J.* Hiring Practices in Finance Education: Linkages among Top-ranked Graduate Programs // Journal of Economics and Sociology. 2003. Vol. 62. № 2. P. 429–443.
8. OECD. The path to quality teaching in higher education, 2008. P. 1–50.
9. *Calaguas G.M.* Teacher effectiveness scale in higher education; development and psychometric properties // International Journal of Research Studies in Education. 2012. Vol. 1. № 1. P. 1–18.
10. *Berk R.A.* Survey of 12 Strategies to Measure Teaching Effectiveness // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2005. Vol. 17. № 1. P. 48–65.
11. *Spooren P., Mortelmans D., Denekens J.* Student evaluation of teaching quality in higher education: development of an instrument based on 10 Likert – scales // Assessment and Evaluation in Higher Education. 2007. Vol. 32. № 6. P. 667–679.
12. *Розин В.М.* Образование в условиях модернизации и неопределенности. М.: ЛИБРОКОМ, 2013. 80 с.
13. *Юревич М.А.* Зарубежная практика оценки профессиональной деятельности преподавателей системы высшего профессионального образования // Наука. Инновации. Образование. М.: Языки славянской культуры, 2012. Вып. 12. С. 115–128.
14. *Юревич М.А.* Методики оценки педагогических кадров в высшей школе в Европе, США и Австралии // Образовательные технологии. 2013. № 2. С. 104–115.
15. *Чухломин В.Д.* Конкурсный отбор и требования к преподавателям. Из опыта американской школы бизнеса // Бизнес-образование. 2011. № 1. С. 81–85.
16. *Чухломин В.Д.* Аттестация преподавателей. Из опыта американской школы бизнеса // Бизнес-образование. 2012. № 1. С. 48–51.
17. *Twombly S.B.* Values, Policies and Practices Affecting the Hiring Process for Fulltime Arts and Sciences Faculty in Community Colleges // Journal of Higher Education. 2005. Vol. 76. № 2. P. 423–447.
18. *Альтбах Ф., Райсберг Л., Пачеко И.* Академическое вознаграждение и контракты: мировые тенденции и реалии // Как платят профессорам? Глобальное сравнение систем вознаграждения и контрактов. М.: Изд-во ВШЭ, 2012. С. 15–35.
19. American Association of State Colleges and Universities (AASCU). Value – Added Assessment: Accountability’s New Frontier. – Perspectives, 2006. P. 1–16.
20. *Weinberg B.A., Belton M.F., Masanori H.* Evaluating Teaching in Higher Education // Journal of Economic Education. 2009. Vol. 40. № 3. P. 227–261.