

УДК 378.124:316.477

## ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КАРЬЕРА ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

*Тулегенова А.Г.*

*Таврический национальный университет имени В. И. Вернадского, Симферополь, Украина*  
*E-mail: [tylegenov@rambler.ru](mailto:tylegenov@rambler.ru)*

В статье рассматриваются некоторые аспекты становления профессиональной карьеры преподавателя вуза, раскрываются содержательные характеристики этого феномена.

**Ключевые слова:** преподаватель вуза, профессиональная карьера, личностно-профессиональное становление.

### ВВЕДЕНИЕ

Одной из основных характеристик процессов, происходящих сегодня во всех сферах общества, стала конкуренция. И хотя конкурсная система выборов является привычной для вузов, ситуация жесткого соперничества требует от преподавателей высшей школы развития их профессионально-трудового потенциала для продвижения по карьерным ступеням [13]. Современные социокультурные реалии делают необходимым понимание деятельности преподавателя как профессиональной карьеры. Но остается открытым вопрос о социально-психологических основах деятельности преподавателя, позволяющих ему приобретать профессиональную идентичность, рассматривать профессиональную карьеру как возможность выбора образовательных траекторий в соответствии с индивидуальными стремлениями и требованиями социума [10].

Как показывают исследования специалистов – Р. Берне, К. Левин, А. Маслоу, Д. Рейнор, Х. Хекхаузе [22], профессиональная успешность – одна из значимых социокультурных установок личности, критерий оценки профессиональной деятельности, универсальным мотивом самоидентификации.

Проблема успеха и успешности, в том числе в профессиональной деятельности, является востребованной в психологической науке, достаточно давно привлекая внимание зарубежных и отечественных ученых. Но, несмотря на целый ряд исследований в области психологии труда [6; 8; 12; 19] остается невыясненным, чем отличается профессионально успешный сотрудник от работников, не достигших успеха в профессиональной деятельности; из каких этапов состоит процесс становления профессиональной карьеры; какие движущие силы его определяют.

Профессиональная карьера преподавателя вуза является предметом исследования в работе А. Яшиной [22], но при этом она изучает социально-психологические аспекты деятельности преподавателя только на начальном этапе карьеры, не рассматривает весь процесс карьерного роста. То есть, задача раскрытия механизмов формирования и развития профессиональной карьеры преподавателя вуза еще не нашла своего окончательного решения.

Поэтому целью статьи явилось уточнение определяющих аспектов становления профессиональной карьеры преподавателя вуза.

## 1. ЗНАЧЕНИЕ ТЕРМИНА «КАРЬЕРА»

Термин «карьера» был экстраполирован педагогической наукой из экономики. Если в 70-х – 80-х годах XX века вопрос карьерных планов не актуализировался, то сегодня он рассматривается как жизненно-значимый. Эволюционировало и представление о карьерном росте, в трактовке которого современные исследователи проблемы образования взрослых выделяют понятия «вертикальной» и «горизонтальную» карьеры.

«Вертикальная» карьера предполагает продвижение человека в организационной иерархии, последовательное изменение рода занятий в течение жизни субъекта. «Горизонтальная» карьера подразумевает возможность смены функций, расширения поля деятельности, приобретения авторитета и уважения среди коллег. Если вертикальная карьера сопровождается повышением заработной платы, то для горизонтальной карьеры не менее важны другие приобретения – корпоративная принадлежность, профессиональные возможности, производственная осведомленность [10].

Профессиональная карьера преподавателя вуза, по мнению Т.Н.Крисковец, определяется как «горизонтальная» карьера внутри профессии. Она характерна для людей, выбравших педагогическую деятельность как основного занятия. При этом карьерное развитие педагоги понимают не только в аспекте повышения категории, изменения статуса, получения званий и наград («вертикальный» карьерный рост), но и как накопление профессионального капитала, что можно отнести к характеристикам «горизонтальной» карьеры. С последним связано понятие, распространенное среди американских ученых, – «период полураспада компетентности», означающее продолжительность времени после окончания вуза, когда по мере появления новой информации компетентность специалиста снижается на 50%.

Как результат выбора педагогом поведенческой стратегии, «профессиональная карьера способствует его самоопределению, развитию рефлексивных качеств, <...> является механизмом профилактики кризисных периодов и связанного с ними профессионального истощения...» [10, с. 199], что определяет конкурентоспособность педагогов в современных условиях.

По В. Шаповалову [21], подготовка будущего специалиста к карьерному росту состоит как минимум из четырех этапов.

*Первый этап – выбор профессиональной карьеры* – состоит в оценке личностью своих профессиональных склонностей, общих и специальных способностей, требуемых профессией, личных притязаний.

*Второй этап* карьерной подготовки – *планирование карьеры*, когда осуществляется прогнозирование, целеполагание и формирование карьерных планов на ближайшее и отдаленное будущее.

*Третий этап*, самый протяженный во времени, – *реализация плана карьеры*, что для студентов, прежде всего, требует осознанию того, что учеба в вузе стала началом осуществления их карьерных замыслов.

*Четвертый этап – оценка и коррекция карьеры* – предполагает умение оценить достигнутые результаты деятельности, проанализировать причин, их обусловившие, откорректировать поведенческие стратегии по реализации карьерного роста с учетом изменившихся условий и ресурсов.

## **2. УСЛОВИЯ КАРЬЕРНОГО РОСТА И ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ УСПЕШНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА**

Как верно отмечает Т. Крисковец [10], до недавнего времени актуальными были вопросы карьерного самоопределения молодого специалиста. Но современность требует анализа работы педагога, на любом временном этапе ее, как становления профессиональной карьеры. Исследователь выделяет комплекс внешних и внутренних условий этого процесса.

Внешние по отношению к педагогу условия карьерного роста определяются как «организационные». Среди них: наличие в учебном заведении научно-обоснованного карьерного пространства; организация непрерывной системы обучения персонала, ориентированной на модернизацию профессиональных знаний; согласование систем диагностики и рейтинговой оценки деятельности педагога; создание организационной структуры управления карьерой – службы карьерного развития; управление педагогическим коллективом с ориентацией на личностный успех каждого.

Также выделяются внутренние – личностно-ориентированные – условия карьеры. К ним Т. Крисковец относит: акцентирование на процессе горизонтального карьерного развития, ориентацию на накопление профессионального капитала посредством включения в научно-методическую деятельность коллектива и саморазвития; наличие системы контроля, обеспечивающей объективную оценку итогов работы; взаимосвязь личных результатов с деятельностью коллектива учебного заведения.

На наш взгляд, разработанная Т. Крисковец система организационно-педагогических условий карьерного роста учителя правомочна и по отношению к преподавателю вуза, так как ее выводы соотносимы с концепцией А. Киселева [7], по которой основной показатель степени инновационности и конкурентоспособности среды, созданной в вузе, – интеллектуальный капитал. Составляющие такого капитала: 1) человеческие активы (знания и мастерство педагогов); 2) интеллектуальные активы (стратегии, авторские методы обучения); 3) интеллектуальная собственность (патенты, издательские права); 4) структурные активы (организационные модели обучения студентов); 5) бренд-активы (рейтинг и имидж вуза).

Проведенный А. Киселевым анализ исследований по проблеме карьерного роста позволяет заключить, что успешность профессиональной карьеры зависит от целого ряда факторов: адаптивность субъекта к профессиональной деятельности, профессиональную пригодность личности, наличие профессиональной компетентности и мобильности.

И. Антипина [2] среди факторов профессиональной успешности преподавателя вуза выделяет психологический возраст, рефлексия, умение взаимодействовать со студентами и профессиональную компетентность.

Как основной фактор, обеспечивающий профессиональную успешность преподавателя, И. Антипина рассматривает психологический возраст – возраст «во внутренней системе отсчета», определяющийся особенностями хронологического возраста, стажем работы, субъективной реализованностью педагога. Исследователь утверждает, что психологический возраст влияет на карьеру в системной совокупности факторов (хронологический возраст, стаж работы, самооценка психологического возраста, показатель психологического возраста). Это влияние производит синергетический эффект, проявляющийся в профессиональной успешности педагога. Анализ гендерного аспекта проблемы профессиональной успешности в контексте психологического возраста позволил автору сделать вывод о том, что среди педагогов вуза различия по гендерному признаку в соотношениях величин психологического и хронологического возрастов малозаметны.

И. Антипина классифицировала признаки профессиональной успешности преподавателей вуза (96 признаков), сгруппировав их по содержанию. Было предложено пять категорий признаков профессиональной успешности: «личностные качества», «профессиональные качества», «признаки общественного признания», «социальные признаки», «результаты научно-исследовательской работы». При этом большее число признаков содержит категория «личностные качества» (39%), меньшее – «результаты научно-исследовательской работы» (5%). Как наиболее частые выделены признаки: «профессиональная компетентность», «материальный достаток», «признание», «авторитет в коллективе», «профессионализм», «высокая должность».

Посредством факторного анализа И. Антипина выделила такие факторы профессиональной успешности преподавателей вуза: F1 – «психологический возраст»; F2 – «рефлексия»; F3 – «умение взаимодействовать со студентами»; F4 – «профессиональная компетентность».

### **3. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ И СТУДЕНТОВ КАК ФАКТОР УСПЕШНОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КАРЬЕРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ**

Такой концептуальный подход потребовал рассмотрения феномена взаимодействия преподавателей и студентов как предметной области теории межличностных отношений. Исследование этого феномена влечет за собой изучение объективной обоснованности ожиданий субъектов, выступающих участниками взаимодействия (преподаватель/студент). Различия во взаимных ожиданиях преподавателей и студентов охватывают круг проблем – от первого впечатления и ценностных ориентаций до качества получаемых знаний и эффективности их усвоения.

Для первого впечатления и связанных с ним ожиданий характерны такие факторы: превосходство (есть или нет), привлекательность, «отношение к нам», социальные стереотипы [18]. В построении ожиданий преподавателя во

взаимоотношениях со студентами фактор его превосходства очевиден. Фактор привлекательности менее определен, то есть описать универсально привлекательный тип преподавателя невозможно. Знаками привлекательности можно назвать усилия человека выглядеть социально одобряемым образом. Фактор «отношения к нам» также немаловажен для первого впечатления о незнакомом человеке (мы симпатизируем тому, чье мнение соответствует нашему). Но важна и обратная связь: чем выше мы оцениваем человека, тем большее сходство взглядов обнаруживаем. Существенно влияют на первое впечатление при взаимодействии преподавателя и студента социальные стереотипы – устойчивые представления о социальном объекте. При развитии межличностных отношений стереотипы разрушаются, но устоявшиеся стереотипы могут стать серьезной помехой в общении. Жизненный опыт и стереотипы взаимосвязаны, поэтому их грузом более отягощен преподаватель.

Для анализа взаимодействия преподаватель/студент важны не только явные, но и латентные функции, выполняемые институтом высшего образования. Одним из базовых требований к образовательному процессу является готовность педагога удовлетворить «невысказанные» пожелания студента (расширение кругозора, приобретение научных знаний и другое).

Повышение степени удовлетворенности от процесса взаимодействия включает в себя обеспечение степени комфортности в системе взаимных действий. При этом главной проблемой взаимодействия преподавателя и студентов остается проблема отношений, так как участники образовательного процесса обладают личностным накопленным опытом и культурными характеристиками. Основой для их продуктивного взаимодействия являются общие для всех когнитивные и нормативные предпосылки [17].

В сфере высшего образования преобладает установка одинакового подхода ко всем студентам, что закреплено институционально, как и уважительное отношение к преподавателю. Обоюдное осмысление и отражение социальных норм и ценностей в реальных действиях преподавателей и студентов выступает доминантой их взаимодействия образовательной деятельности. При этом педагог выступает не только в роли носителя знаний, но и в роли воспитателя, наставника, психолога, психотерапевта.

Своеобразие профессиональной деятельности современного преподавателя заключается в том, что возвращается истинный смысл его деятельности: «ведение», «сопровождение» обучающегося. Помочь каждому студенту осознать собственные возможности, войти в мир выбранной профессии, найти жизненный путь – таковы приоритеты педагога.

В традиционной модели образования такие атрибуты личности, как сознательность, активность, субъектность, мотивированность, установки, оказываются не совсем востребованными, независимо от того, идет ли речь о педагоге или о студенте. Поэтому в последнее время все чаще рассматривается явление «фасилитации» – стимулирования развития сознания людей, их независимости, их свободы выбора. Фасилитация – феномен межличностного общения, усиливающий продуктивность обучения или воспитания субъектов

образовательного процесса за счет их особого стиля общения и личности педагога [4].

Явление фасилитации было раскрыто в трудах К. Роджерса [16], который пришел к пониманию того, что именно фасилитирующие личностные установки преподавателя, а не методы его работы, не содержание образования, составляют основу осмысленного, продуктивного и независимого обучения.

Реализация человекоцентричного подхода К. Роджерса к процессу обучения возможна только при условии создания психологического климата фасилитирующих установок, обеспечивающих рост и развитие личности. Существуют три условия, которые образуют такой климат, применимые в любой ситуации, целью которой есть развитие человека.

Первый элемент – конгруэнтность (подлинность, искренность), означающий, что педагог на самом деле переживает те или иные чувства и установки, открыт себе и другим людям. Вторая по значимости установка для создания климата, благоприятного фасилитации, – безусловное позитивное принятие личности студента. Третий фасилитирующий фактор – эмпатическое понимание, то есть адекватное восприятие педагогом чувств, личностных смыслов, переживаемых студентом.

Анализируя педагогическую деятельность как процесс управления, В. Гинецинский, Я. Коломинский, А. Реан, В. Ширшов [5] указывают, что ее составляют факторы межличностного взаимодействия, создающие оптимальные условия для учебно-профессиональной мотивации, повышающие профессионально-педагогический потенциал педагога, реализующие цели образования. Это позволяет рассмотреть фасилитационную функцию педагогического взаимодействия, охарактеризованную Р. Димухаметовым [5].

По мнению Р. Димухаметова, фасилитация выполняет функции стимулирования педагогической деятельности, управления образовательным процессом, способствует конструктивному взаимодействию его субъектов.

Преподаватель-фасилитатор оказывает педагогическую поддержку студентам, которая повышает продуктивность их деятельности. Мягкая, «неимперативная», она определяет изменения в личности студента, повышают уровень креативности и перцепции, являются катализаторами сдвигов в эмоциональных проявлениях молодых людей.

Преподаватель-фасилитатор относится к студентам как к помощникам, союзникам в поиске совместных решений, предоставляет студентам полную свободу в этой деятельности. Фасилитационная функция преподавателя реализуется как педагогическая поддержка самопознания студентов.

Помимо позиции фасилитатора, представители Санкт-Петербургской, Московской, Киевских научных школ [9, 14, 3] выделяют модели поведения преподавателя при сопровождении и поддержке деятельности студента:

*Преподаватель-консультант* – отсутствует традиционное изложение материала преподавателем, обучающая функция реализуется через консультирование в реальном и/или дистанционном режиме, которое сосредоточено на решении

конкретной проблемы. Цель преподавателя в такой модели обучения – научить студента учиться.

*Преподаватель-модератор* – осуществление модерирования, направленного на раскрытие потенциальных возможностей студента, в котором используются специальные технологии, помогающие организовать процесс свободной коммуникации, подводящие студентов к принятию решения путем реализации внутренних возможностей. Преподаватель-модератор использует методы, которые побуждают студентов к деятельности; выявляют существующие у них проблемы и ожидания; организуют дискуссионный процесс; создают атмосферу товарищеского сотрудничества. Преподаватель-модератор – посредник, устанавливающий отношения между студентами.

*Преподаватель-тьютор* – осуществление педагогического сопровождения студентов, разработка групповых заданий, организация коллективных обсуждения научной проблемы. Деятельность преподавателя-тьютора направлена на работу с субъектным опытом студента, когда педагог анализирует познавательные интересы, потребности, личные устремления каждого. Взаимодействие с тьюторами осуществляется через тьюториалы, дневные семинары, группы взаимопомощи, компьютерные конференции. Задача преподавателя-тьютора – помочь студентам получить максимальную отдачу от учебы, поддерживать их заинтересованность в обучении на протяжении всего изучения дисциплины, использовать разные форм контакта с ними (личные встречи, электронная почта, компьютерные конференции).

*Преподаватель-тренер* – обучение не просто специальности, а мастерству овладения будущей профессиональной деятельностью через систему знаний. Преподаватель-тренер помогает студентам в изучении программных дисциплин, в подготовке к семинарским и практическим занятиям, к выступлениям с докладами и сообщениями на конференциях.

Эти профессиональные модели преподавателя вуза способствуют развитию образовательного взаимодействия педагога со студентами и, следовательно, являются факторами его профессиональной успешности.

Обобщение изысканий отечественных и зарубежных ученых в области психологической основы карьерного роста позволяет заключить, что успешность профессиональной карьеры зависит от: 1) адаптивности субъекта к профессиональной деятельности; 2) профессиональной пригодности; 3) профессионального здоровья личности; 4) профессиональной компетентности; 5) мотивации профессиональной деятельности; 6) личностной активности; 7) профессиональной мобильности [18].

Как отмечает Ю. Сорокопуд, определяющим в преподавательской деятельности является высокая аутопсихологическая компетентность – «готовность и способность личности к целенаправленной психической работе по изменению личностных черт и поведенческих характеристик...» [18, с. 501]. В ее основе лежит умение использовать личностные психологические ресурсы, изменять свое внутреннее состояние, перестраиваться в непредвиденных обстоятельствах, создавая благоприятную для деятельности ситуацию.

Современная ситуация в высшей школе стимулирует преподавателя к переходу от адаптивной, ориентированной на настоящее, к креативной, направленной в будущее, форме активности. Поэтому аутопсихологическая компетентность так важна для успешного преподавателя. По мнению Н. Кузьминой, она складывается из умений, направленных на самодиагностику; самокоррекцию; саморазвитие; самомотивирование; на действенную работу с информацией, предполагающую анализ текста, создание контекстно-адекватных фраз, целенаправленное использование моделей языка [13].

#### **4. МОДЕЛИ, СТРАТЕГИИ, ЭТАПЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ САМОРЕАЛИЗАЦИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Профессиональная самореализация личности педагога является суммой уже реализованного и того, что может быть реализовано. При этом Ю. Сорокопуд выделяет две модели личностной самореализации преподавателя вуза: прогрессивную и регрессивную модели.

*Прогрессивный вариант* личностной самореализации заключается в самосозидании педагогом собственной личности. Он реализуется в разных сферах (нравственной, эмоциональной, эстетической) путем самоотрицания при оценке итогов профессионально-преподавательской деятельности.

*Регрессивный вариант* личностной самореализации характеризуется уходом в индивидуалистические сферы самореализации, когда преподавателя отличает самоуспокоение, нежеланием меняться как иллюзия неисчерпаемости прошлого опыта. Стремление сохранить прежний уровень развития (нравственного, интеллектуального, дидактического) не позволяет таким педагогам самореализоваться в полной мере.

М. Плугина [15] выделяет такие стратегии профессионального становления преподавателя высшей школы:

– *стратегия примитивного функционирования*, которая формируется под влиянием жизненных обстоятельств. В рамках такой стратегии преподаватель проявляет активность по мере необходимости, не выходит за рамки предписанных функций, которые строго выполняет, не определяет перспективы развития и самосовершенствования. При этом разрыв между представлением о реальном и оптимальном образе преподавателя высшей школы значителен.

– *карьерная стратегия*, при которой преподаватель ориентирован на характеристики оптимального образа безотносительно к уровню возможностей и способностей, то есть наблюдается заметный разрыв между представлениями о реальном и оптимальном образе. Педагог активен при отсутствии творческой направленности, адекватной самооценки, потребности в изменении.

– *стратегия актуализации себя в профессии*, когда преподаватель ориентируется на характеристики образа оптимального с высоким уровнем потребности последующего преобразования в образ идеальный. При этом отсутствует адекватная оценка реального образа. Ориентация на требования

профессии существует, но вероятность разрыва между реальным и оптимальным образом достаточно высока.

– *стратегия творческого самовыражения*, основанная на потребности преподавателя в самосовершенствовании; его желании и умении преодолевать факторы, препятствующие профессиональному росту. В рамках этой стратегии педагог создает баланс между адекватно оцениваемыми атрибутами реального образа, развитием их в направлении образа оптимального и последующим преобразованием в характеристики, присущие идеальному образу.

Как установила М. Плугина, на формирование стратегий профессионального становления преподавателя высшей школы влияют: адекватная самооценка, соответствие индивидуальных притязаний результатам деятельности, активность личности в процессе профессионального становления, способность и готовность личности к развитию и саморазвитию. По степени проявления активности можно говорить об активной или пассивной самореализации личности педагога. Однако инициатива должна быть подкреплена ответственностью за результаты своей деятельности, умением предвидеть трудности и создать условия для достижения поставленной цели.

Объективным и обязательным условием развития карьеры преподавателя высшей школы, по мнению Т. Крисковец [10], является правильно организованный, целенаправленный, непрерывный процесс обучения персонала, восполняющий дефицит между имеющимися у преподавателей знаниями и теми знаниями, которыми они должны обладать. Расширение сферы знаний позволяет преподавателю моделировать личностное профессиональное «эго», что является и залогом самореализации как формы профессионального самоутверждения педагога. Если самоутверждение совпадает с самореализацией, то профессиональная самореализация состоялась. Самоутверждаться педагог может и за пределами профессиональной сферы, но при этом профессиональная самореализация отсутствует [18].

Анализ исследований по вопросу самореализации как условия построения профессиональной карьеры [2; 15] позволяет выявить несколько схем реализации этого процесса. Например, А. Бусыгин, предлагает такую градацию ступеней профессиональной карьеры преподавателя высшей школы [2]:

1. Первая ступень карьерной лестницы – ассистент. Это уровень репродуктивной педагогической деятельности, когда преподаватель знает «свой» предмет и сообщает лишь то, что знает сам.

2. Вторая ступень карьерной лестницы – старший преподаватель. По характеру педагогической деятельности она представляет концептуальный уровень, предполагающий, что преподаватель обладает концептуальной подготовкой, возможностью профессионально конструировать систему знаний.

3. Третья ступень карьерной лестницы – доцент. Она соответствует продуктивному уровню педагогической деятельности, когда педагог обладает психолого-педагогической подготовкой, позволяющей профессионально мотивировать систему знаний и развивать мышление студентов.

4. Четвертая ступень карьерной лестницы – профессор. Это – интегративный уровень педагогической деятельности, который требует обладания высшей степенью продуктивного уровня, когда профессиональная компетентность педагога определяет его участие в коллективном процессе интеллектуального развития студентов и аспирантов.

Следовательно, наличие ученой степени, как отмечает А. Бусыгин, далеко не всегда гарантирует высокую степень профессионального роста. Это свидетельствует о том, что преподаватель высшей школы не должен останавливаться в своем развитии, даже получив высокое ученое звание.

М. Плугина [15] определяет три основных этапа профессионального становления преподавателя высшей школы: 1) этап адаптации; 2) этап профессионально мастерства; 3) этап профессионализации.

На первом этапе происходит осмысление сущности научно-преподавательской деятельности как феномена, освоение новой социальной роли, формирование профессионально значимых личностных характеристик. Для этого этапа характерно достижение личных узконаправленных целей; преобладание аффективного компонента в преподавательской позиции.

Второй этап характеризуется осознанным принятием требований профессии; высоким уровнем компетентности в сфере преподавательской и научной деятельности; стремлением к выполнению деятельности на уровне образцов; сформированностью профессионально значимых личностных характеристик и преподавательской позиции; направленностью на достижение социально значимых целей; гибким стилем педагогической деятельности.

Третьему этапу присущи такие характеристики: принятие профессии как миссии; высокий уровень профессионализма; устоявшийся индивидуальный стиль деятельности; способность адекватно оценивать свои индивидуально-психологические характеристики и умение корректировать их в соответствии с требованиями профессии; способность передавать свой опыт другим.

Такую схему профессионального становления и определяемого им карьерного роста преподавателя высшей школы можно рассматривать как процесс развития профессионально-личностного потенциала преподавателя. Как отмечает О. Шабанова [20], эволюция личностного и профессионального потенциала ученого-преподавателя зависит от таких условий: 1) наличие парадигмы университетского образования; 2) наличие научной школы, в рамках которой происходит становление профессиональной деятельности ученого-преподавателя; 3) наличие сформированной академической среды; 4) благоприятный социально-психологический климат вуза; 5) высокий уровень личностной самоорганизации преподавателя высшей школы.

## **ВЫВОДЫ**

Профессионально-личностное развитие преподавателя, лежащее в основе его карьерного роста, – это сложный многофакторный процесс, одним из важнейших

факторов которого является личностная мотивировка на постоянное повышение уровня профессионализма.

Исследование сложного по структуре и многообразного по условиям проектирования и реализации процесса становления профессиональной карьеры преподавателя высшей школы лежит в плоскости рассмотрения многих проблем: личностно-профессиональное становление педагога, межличностные отношения и взаимодействия преподавателя и студентов в сфере образования, характер педагогической деятельности.

Поэтому дальнейшее теоретическое изучение вопроса профессиональной карьеры преподавателя вуза, как и практическая разработка технологии ее планирования невозможны без комплексного решения поставленных вопросов. Это тем более важно, что на современном этапе развития высшей школы становление профессиональной карьеры преподавателя рассматривается как обязательный содержательный компонент его деятельности.

### **Список литературы**

1. Антипина И. Ю. Психологический возраст как фактор профессиональной успешности преподавателя вуза: дисс. ... канд. пед. наук: 19.00.13. / Антипина Ирина Юрьевна. – Таганрог, 2007. – 166 с.
2. Бусыгин А. Л. Профессия – профессор / А. Л. Бусыгин. – М. : «Перспектива», 2003. – 176 с.
3. Витвицкая Л. А. Субъекты образовательного процесса университетов / Л. А. Витвицкая // Высшее образование сегодня. – 2009. – № 8. – С. 72–74.
4. Димухаметов Р. С. Ключевые идеи образования в XXI веке / Р. С. Димухаметов // Ученые записки Российского государственного социального университета. – 2010. – № 6 (82). – С. 49–53.
5. Димухаметов Р. С. Фасилитация в системе повышения квалификации педагогов: дисс. ... док. пед. наук: 13.00.08 / Димухаметов Рыфкат Салихович. – Магнитогорск, 2006. – 398 с.
6. Зеер Э. Ф. Психология профессий: учебное пособие для вузов / Э. Ф. Зеер. – М. : Академический проект, Фонд «Мир», 2008. – 336 с.
7. Киселев А. С. Инновационная система опережающего образования в контексте социологической перспективы инновационного общества / А. С. Киселев. – СПб. : ООО «Книжный дом», 2007. – 220 с.
8. Климов Е. А. Введение в психологию труда / Е. А. Климов. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 199 с.
9. Компетентностный подход в педагогическом образовании / В. А. Козырев, Н. Ф. Радионова, А. П. Тряпицина и др.; [под ред. А. П. Тряпициной]. – СПб. : Издательство РПГУ им. А. И. Герцена, 2005. – 392 с.
10. Крисковец Т. Н. Организационно-педагогические условия управления профессиональной карьерой учителя: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. / Крисковец Татьяна Николаевна. – Оренбург, 2005. – 208 с.
11. Кузьмина Н. В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М. : Просвещение, 1990. – 285 с.
12. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : РАГС, 1996. – 308 с.
13. Моисеева Ю. Л. Использование электронного портфолио в процедуре аттестации преподавателей вуза / Ю. Л. Моисеева // Информационная среда вуза XXI века : материалы IV Международной научно-практической конференции (20–24 сентября 2010 г., Петрозаводск). – Петрозаводск : ИТО, 2010. – 104–113.
14. Новые роли преподавателя в условиях современного вуза [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://docs.Google.com>.

15. Плугина М. И. Акмеологическая модель профессионального становления преподавателя высшей школы: учебно-методическое пособие / М. И. Плугина. – Ставрополь : ГОУВПО СевКавГТУ, 2008. – 48 с.
16. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия / К. Роджерс; [пер. с англ.]. – М. : Рефл-бук, Ваклер, 1997. – 78 с.
17. Смирнов С. Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / С. Д. Смирнов. – М. : Издательский центр Академия, 2001. – 304 с.
18. Сорокопуд Ю. В. Педагогика высшей школы / Ю. В. Сорокопуд. – Ростов н/Д : Феникс, 2011. – 541 с.
19. Толочек В. А. Современная психология труда: учебное пособие / В. А. Толочек. – СПб. : Питер, 2005. – 479 с.
20. Шабанова О. В. Социально-педагогические условия становления научно-педагогической деятельности преподавателя высшей школы (на примере классического университета): дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Оксана Владимировна Шабанова. – Воронеж, 2002. – 210 с.
21. Шаповалов В. Этапы «карьерной подготовки» в вузе / В. Шаповалов, А. Ивашкин // Высшее образование в России. – 2006. – №4. – с. 110–112.
22. Яшина А. А. Профессиональная идентичность молодого преподавателя вуза: дисс. ... канд. психолог. наук: 19.00.05, 19.00.03. / Яшина Алина Александровна. – Волгоград, 2007. – 213 с.

**Тулєгєнова А.Г. Профєсїйна кар'єра викладача вищої школи / А.Г.Тулєгєнова // Вченї записки Таврїйського національного унїверситету іменї В.І.Вернадського. Серїя: Проблеми педагогїки середньої і вищої школи. – 2013. – Т.26 (65), №1. – С. 153-164.**

У статтї розглядаються деякі аспекти становлення профєсїйної кар'єри викладача вищого навчального закладу: розкриваються змістовні характеристики цього феномену.

**Ключовї слова:** викладач вищого навчального закладу, профєсїйна кар'єра, особово-профєсїйне становлення.

**Tulegenova A.G. Higher school teacher professional career / A.G. Tulegenova // Scientific notes of Taurida National V.I. Vernadsky University. - Series: Issues of Secondary and Higher School Education. – 2013. – Vol. 26 (65), No.1. – P. 153-164.**

Some aspects of lecturer's professional career becoming are examined in the article: rich in content descriptions of this phenomenon open up; necessary terms over and factors of professional career forming are brought, the stages of this process are distinguished.

**Keywords:** lecturer, professional career, achievement of personhood, professional achievement.

*Поступила в редакцію 11.02.2013 з.*