

тации, основанной на культурном сознании. Отметим, что отсутствующая «культуральная чувствительность» многих терапевтов привела к ошибочным диагнозам. Возникает и еще один вопрос: а какие способности имеют и готовы реализовывать сами психотерапевты – способность к «путешествиям»

или «стагнации»? Наконец, культуральная обусловленность психотерапии означает, что незавершенность мировых общественных изменений на Востоке и Западе не дает мировой психотерапии универсального метода и характеризуется сегодня неполной мерой возможностей.

Примечания

¹ Герцен А.И. О воспитании и образовании / Сост.: В.И. Ширяев; АПН СССР. М., 1990. С. 123.

² См.: Фукуяма Ф. Доверие: социальные добродетели и созидание процветания. М., 2004. С. 45.

³ Глухова И. Психотерапия в меняющемся мире // Existentia: психология и психотерапия. 2008. № 1. С. 37–51.

УДК 378.015.3

И.В. АРЕНДАЧУК

Педагогический институт Саратовского государственного университета

E-mail: arend-irina@ya.ru

Профессиональная деятельность преподавателя в системе высшего образования: психологический аспект

Выявлена психологическая структура субъектных свойств личности в научно-педагогической деятельности, условия формирования профессионально-личностной Я-концепции преподавателя и особенности его мотивации. Проанализирована личностная и социальная значимость профессии преподавателя высшей школы; рассмотрена специфика профессиональной среды, психологическое содержание деятельности и профессиональных компетенций в ней; определена функционально-уровневая организация научно-педагогической деятельности.

Ключевые слова: научно-педагогическая деятельность: субъектный и деятельностный уровни, компоненты, личностная и общественная значимость; преподаватель высшей школы: профессиональная Я-концепция и мотивация, профессиональные компетенции и функции.

I.V. ARENDACHUK

Professional Activity of the Teacher in the System of the Higher Education: the Psychological Aspect

The psychological structure of subject properties of the person in scientific and pedagogical activity, conditions of formation of the professional self-ideal of the teacher and feature of its motivation is revealed. The personal and social importance of a teaching profession of the higher school is analyzed; specificity of the professional environment, the psychological maintenance of activity and professional competences in it is considered; the functionally and levelly organization of scientific and pedagogical activity is defined.

Key words: scientific and pedagogical activity: subject and activity levies, components, persons and social importance; teacher of the higher school: professional self-ideal and motivation, professional competences and functions.

В современных психологических исследованиях деятельность преподавателя в системе высшего профессионального образования практически не изучается во взаимосвязи ее двух основных компонентов – научного и педагогического: в исследовательских работах показана специфика какого-либо одного из них. Причем в первом случае акцент делается на особенностях научного мышления и познания, на специфике научного обще-

ния и творчества, изучается личность ученого, проводится социально-психологический анализ деятельности современных ученых (А.Г. Аллахвердян, А.А. Бодалев, Е.А. Володарская, Л.А. Рудкевич А.В. Юревич, М.Г. Ярошевский и др.); во втором – педагогический труд рассматривается в основном в системе общего образования (Н. С. Глуханюк, Т.Д. Дубовицкая, Н.А. Загуменных, А.К. Маркова и др.). Психологические исследования отде-

льных составляющих профессиональной деятельности преподавателей высшей школы (Л.Ю. Донская, Т.А. Жалагина, О.Г. Полякова, Р.З. Сабанчиева, А.Ю. Швацкий и др.) также не позволяют рассматривать ее как целостную систему. Это затрудняет изучение основных закономерностей и специфики профессионального развития личности в научно-педагогической деятельности и актуализирует необходимость ее системного психологического анализа.

Ранее нами было показано, что успешность преподавателя высшего учебного образовательного учреждения обусловлена развитием его профессионализма на двух взаимосвязанных уровнях – субъектном и деятельностном. Субъектные показатели определяют цели личностного и профессионального развития, направленные на исполнение стремлений и ожиданий личности, на достижение профессиональной самореализации. Деятельностные связаны с целями профессиональной деятельности, которые обусловлены социальными требованиями к ее субъекту и реализуются в виде конкретных результатов. Степень соответствия профессиональной самореализации и результатов деятельности личным стремлениям и их совпадение с целями и ожиданиями профессиональной среды определяют профессиональную успешность субъекта, которая через систему реализации целей оказывает влияние на развитие его профессионализма. Мы считаем возможным рассматривать профессионализм как двухуровневое образование, базирующееся на общепсихологических принципах структурной организации¹.

Данный подход, а также концепция системогенеза профессиональной деятельности, разработанная В.Д. Шадриковым² и психологическая модель профессии, предложенная С.А. Дружиловым³ составили основу психологического анализа научно-педагогической деятельности, позволившего представить основные компоненты ее структуры как единое целое.

Преподаватель высшей школы рассматривается нами в качестве субъекта научно-педагогической деятельности, специфика которой раскрывается через ее анализ на субъектном и деятельностном уровнях. Анализ профессиональной деятельности на *субъектном уровне* направлен на рассмотрение психологической структуры субъектных

свойств личности в научно-педагогической деятельности, условий формирования профессионального самосознания и профессионально-личностной Я-концепции преподавателя и особенностей его мотивации в профессии. На *деятельностном уровне* анализ предполагает: выявление личностной и социальной значимости профессии преподавателя высшей школы; рассмотрение профессиональной среды по отдельным составляющим и в целом, с выделением объекта, предмета, психологического содержания деятельности и профессиональных компетенций в ней; определение функционально-уровневой организации научно-педагогической деятельности.

Рассмотрим более подробно особенности деятельности преподавателя высшей школы на каждом из указанных уровней. Анализ исследований, посвященных изучению *индивидуально-психологических и профессионально обусловленных свойств преподавателей высшей школы* позволил их систематизировать и выделить в структуре субъекта научно-педагогической деятельности следующие составляющие:

– когнитивный компонент, отражающий специфику познавательных процессов и включающий когнитивные функции и соответствующие им психические процессы, метакогнитивные способности, особенности интеллектуальной деятельности и познавательные интересы;

– регулятивный компонент, характеризующий особенности саморегуляции преподавателя высшей школы на эмоционально-волевом, рефлексивном и мотивационно-потребностном уровнях;

– социально-поведенческий компонент, включающий социальные качества субъекта, их проявление в особенностях поведения в соответствии с социальными требованиями и нормами, морально-нравственные качества и общекультурную компетентность (в широком смысле – в общении, во взаимовлиянии и взаимодействии субъектов научно-педагогической деятельности).

Раскрывая содержание социально-поведенческого компонента, отметим его мировоззренческую и общекультурную составляющие. Мировоззренческая позиция ученого-педагога проявляется в устойчивости его системы отношений к миру, труду, другим людям, к самому себе, а также в активности

его жизненной позиции. Так, по утверждению А. Касьяна, деятельность преподавателя любого ранга не является мировоззренчески нейтральной, в ней он интерпретирует результаты научного поиска (его методы, способы обоснования знания, формы организации), делает мировоззренческие обобщения и выводы, касающиеся науки в целом, и различных ее подразделений, поэтому попытки уйти от мировоззренческой (социальной) ответственности оборачиваются мировоззренческой безответственностью⁴. Значение общекультурной компетентности, как отмечает С.Д. Смирнов, к сожалению, недооценивается современными преподавателями, что приводит к низкому уровню культуры их общения (в том числе и речевой культуры), к односторонности личности и ограничению возможностей в воспитании студентов⁵.

Взаимосвязь когнитивного, регулятивного и социально-личностного компонентов в структуре профессионально обусловленных свойств личности определяет формирование профессиональной Я-концепции преподавателя высшей школы.

В широком смысле Я-концепция – это обобщенное представление о себе, система установок относительно собственной личности, «теория самого себя». Применительно к профессиональной деятельности, как показывает ряд исследований, она является (в трактовке разных авторов) фактором, детерминантой, условием, ресурсом, потенциалом, предпосылкой или средством развития личности и индивидуальности профессионала; регуляции деятельности, обучения, профессионального развития в целом. Я-концепция базируется на активном осмыслении субъектом своего профессионального предназначения, т.е. в ее основе лежит профессиональное самосознание⁶. Отмеченные тенденции, на наш взгляд, справедливы и для процесса становления профессионального самосознания и формирования профессионально-личностной Я-концепции субъекта научно-педагогической деятельности.

В условиях высшей школы формирование психологического образования «Я-профессионал» обусловлено внутренними и внешними факторами. Внутренним содержанием профессионального становления выступает специфическая самоорганизация личностного образовательно-развивающего пространства, где преподаватель выступает

как субъект собственного развития на основе освоения и принятия норм профессиональной деятельности, «выработки индивидуально-творческого профессионального стиля. При этом личностный мир является специфическим источником профессионального развития, его ценностных, целевых, содержательных и процессуальных характеристик»⁷. Внешним содержанием профессиональной Я-концепции является ориентация на субъективный успех, на признание коллегами, на научное сообщество как профессиональную группу, которые, по мнению Е.А. Володарской, выступают когнитивной стратегией поддержания положительной самооценки.

В ее исследованиях выявлены основные составляющие Я-концепции ученых, заключающиеся в разных видах идентичности: человеческой (выраженной в чертах, общих со всеми представителями человеческого рода); социальной (описывающей принадлежность к социальной группе) и персональной (основанной на отличии себя как уникального индивида от других членов своей группы). Содержательный анализ профессиональной Я-концепции ученых позволил автору выделить в ее структуре три уровня. На первом внутренне связанными выступают индивидуально-психологические черты личности преподавателя-исследователя, проявляющиеся в проигрывании профессиональных ролей, с учетом особенностей научного общения. Причем личностные и научно-социальные особенности деятельности «нанизаны» на ценностный стержень науки, на ее когнитивный компонент. Второй уровень объединяет категории, описывающие предметное основание профессиональной деятельности ученых, которая конкретизируется через содержание исследовательской деятельности и особенности творческого мышления. Третий уровень вобрал в себя категории социального положения и обобщенные характеристики личности, самореализовавшейся в профессии, достигшей определенного статуса и накопившей профессиональные знания и опыт⁸.

Рассматривая мотивацию профессиональной деятельности как систему «факторов, вызывающих активность организма и определяющих направленность поведения человека»⁹, полагаем возможным выделить в структуре мотивов преподавателей высшей школы внутренние и внешние. При этом, как

показывают исследования В.В. Дубицкого, первые порождаются чувствами и желаниями субъекта, индивидуально-личностными предпочтениями и качествами, педагогическими и научно-исследовательскими ориентациями, удовлетворенностью работой, благодаря творчеству, общению с людьми; вторые представляют собой побуждения, которые находятся за пределами труда как такового и включают внешнюю положительную мотивацию – стремление к материальному достатку, карьерному успеху, одобрению своих действий окружающими, и внешнюю отрицательную мотивацию, связанную с системой наказаний, дисциплинарных взысканий и иных малоэффективных воздействий на человека. В целом труд преподавателей, по мнению ученого, является продуктивным и предполагает возможности созидания, научного поиска, увлеченности педагогическим процессом. Вместе с тем, интенсификация работы в вузе порождает однотипность учебных занятий, что наряду с перегрузками исключает импровизацию и творческий порыв, в целом понижая внутреннюю мотивацию¹⁰.

Систематизирование внутренних мотивов профессиональной деятельности преподавателей высшей школы по содержанию позволяет выделить: активность в самообразовании; стремление к саморазвитию, самосовершенствованию и самореализации; поиск смысла своей деятельности в индивидуальном и широком культурно-образовательном контексте; стремление к творчеству; познавательный интерес к предметам; удовлетворенность от работы со студентами, от общения в творческом коллективе. Среди внешних мотивов в исследованиях особо отмечаются социально-психологические: престижность профессии, ученых степеней и званий; возможность заниматься научной деятельностью и независимость труда от внешних факторов; гибкий режим работы; гармонизация индивидуальных целей с глубинными процессами и тенденциями, происходящими в социальной среде; социально-детерминированная установка на профессиональный успех как приоритетную ценность, на признание коллегами, которая выступает когнитивной стратегией поддержания положительной самооценки; ориентация на научное сообщество как свою профессиональную группу.

На деятельностном уровне личностную и общественную значимость профессии пре-

подавателя высшей школы рассмотрим в контексте подхода «человек – профессия – общество», предложенного Е.П. Ермолаевой. В нем акцентируется внимание на изучении профессии в соответствии с ожиданиями и требованиями к ней со стороны социума (с точки зрения той услуги, которую она оказывает обществу), профессионального сообщества (устанавливающего профессиональные функции, нормы и санкции за их невыполнение) и субъекта деятельности (интерпретирующего социальные и профессиональные требования на основе субъективной значимости профессии как средства самореализации, заработка, самоуважения, социального признания)¹¹.

Социальная значимость профессиональной деятельности преподавателя вуза обусловлена тем, что она не только детерминирована состоянием общества, но и оказывает влияние на состояние и развитие общественного сознания. Реализуя научную деятельность, преподаватели высшей школы способствуют развитию системы знаний о мире, а их педагогическая деятельность направлена на профессиональную подготовку специалистов для различных сфер функционирования общества, на их личностное и профессиональное развитие. При этом преподаватель не только транслирует знания и умения, необходимые для овладения профессией, но и является носителем культуры, норм поведения, особенностей сознания и самосознания определенной профессиональной группы, наряду с передачей социальных и культурных образцов создает условия самоопределения. И в этой связи, как отмечает Н. Солнцева, назначение преподавателя высшей школы видится в установлении новых жизненных и семантических правил, этоса интеллектуальной честности и профессионального призвания обучающихся¹². Таким образом, научно-педагогическую деятельность можно отнести к незаменимой в иерархии общечеловеческих ценностей, а преподавание в высшей школе рассматривать как форму общественной службы, которая требует от преподавательских кадров экспертных знаний и специализированных навыков, приобретаемых благодаря упорной учебе и исследовательской работе на протяжении всей жизни.

В целом, анализ научно-педагогической деятельности позволил выделить в ней

личностный, профессионально-групповой и социокультурный уровни, психологическую основу которых составляют, описанные выше компоненты: когнитивный, регулятивный, социально-поведенческий. При этом когнитивная переработка субъектом требований и ожиданий, предъявляемых к нему со стороны референтной профессиональной группы и общества, сопровождается различными регулятивными процессами, формирует мотивацию деятельности и обуславливает разнообразные действия.

Определение профессиональной среды в научно-педагогической деятельности предусматривает выделение объекта и предмета труда, профессиональных компетенций и функций современного преподавателя высшей школы и психологический анализ их содержания.

Научная составляющая в структуре деятельности вузовского преподавателя предусматривает в качестве объекта труда актуальную научную проблему, определяемую спецификой профессиональных интересов преподавателя или отрасли науки, которую он изучает при осуществлении исследовательской работы. В педагогической составляющей объектом становится учебно-воспитательный процесс, следовательно, объектом труда преподавателя высшей школы является процесс обучения и воспитания студентов в поле определенной научной проблемы. При этом «исследовательская работа обогащает внутренний мир преподавателя, развивает его творческий потенциал, повышает научный уровень занятий», в то время, как «педагогические цели часто побуждают к глубокому обобщению и систематизации материала, к более тщательному формулированию основных идей и выводов»¹³.

Продуктом педагогического труда являются педагогические изобретения, идеи, новые способы побуждения студентов к поисковой деятельности¹⁴, а предметом научного труда становятся разработки по результатам решения конкретной научной проблемы¹⁵. Таким образом, научно-педагогическая профессиональная среда обладает познавательным характером, в которой совместно развивается творческий потенциал, как самих преподавателей, так и обучаемых, что обеспечивает «опережающий» характер образовательного процесса. Исследования показывают, что преподаватели, сочетающие

научную и педагогическую деятельность, отлично понимают важность со-творческой работы «в единой команде» со студентами, которая способствует повышению их профессионально-педагогической подготовки¹⁶.

Профессиональная среда формируется ее субъектом, обладающим комплексом профессиональных компетенций, которые можно объединить в три основные группы:

1) *индивидуально-личностные*, которые включают: владение специальными знаниями, способность к исследованию и разработке научных и педагогических проблем и инноваций, навыки построения образовательного процесса (в том числе его моделирование и проектирование), стремление к саморазвитию, повышению специальной и психолого-педагогической квалификации;

2) *предметно-деятельностные*, содержанием которых являются: навыки эмоциональной саморегуляции профессионального поведения и деятельности; умение управлять познавательной деятельностью и мотивацией обучаемых, распознавать их потребности и оказывать им индивидуальную помощь; способность гибко реагировать на изменения условий деятельности, создавать творческий настрой на учебных занятиях; самоанализ и оценка результатов;

3) *социально-коммуникативные компетенции*, включающие: общекультурные умения и навыки общения и взаимодействия; умение убеждать и понимать других; способность к формированию средствами научной дисциплины морали, этики, мировоззрения, установок на профессионально-личностное развитие у субъектов научно-педагогического процесса; наличие личностных позиций в области целей и норм деятельности; умение устанавливать эффективные коммуникации с обучаемыми и коллегами; дисциплинарная ответственность.

Психологический анализ научно-педагогической деятельности также позволил разработать и описать ее функционально-уровневую структуру. *Личностный уровень* профессиональной деятельности преподавателя высшей школы содержательно может быть описан через такие ее функции, как гностическая и проектно-конструктивная.

Гностическая функция заключается во владении преподавателем системой профессиональных и научных знаний, включающих мировоззренческий, общекультурный уровни

и собственную познавательную активность (в том числе умение строить и проверять гипотезы, проводить исследовательские и экспериментальные работы, критически оценивать результаты). При этом уровень специальных знаний не ограничивается предметом преподавания, он предполагает осведомленность в области педагогики, психологии и методики преподавания, что обуславливает наличие глубоких знаний о средствах и закономерностях педагогического общения, психологических особенностях обучающихся в вузе, о слабых и сильных сторонах собственной деятельности и о профессионально важных чертах своей личности. Деятельность по приобретению новых знаний составляет ядро гностического компонента и, как отмечает С.Д. Смирнов, у всех категорий преподавателей российской высшей школы отмечается в целом высокий уровень развития познавательных способностей независимо от возраста, стажа, должности. Этот факт внушает оптимизм, он позволяет надеяться, что умение учиться поможет скорректировать, в том числе, и недостаточный уровень психолого-педагогического и общекультурного образования вузовских педагогов¹⁷.

Проектно-конструктивная функция связана с формированием направленности преподавателя на научную и педагогическую деятельность (проектирование научных исследований и содержания обучения – учебных программ, курсов, учебных материалов любого уровня во взаимосвязи с другими дисциплинами; проектирование знаний и умений как результатов обучения; моделирование и конструирование научных и учебных текстов); с выполнением деятельности по моделированию воспитательно-образовательного процесса и психолого-педагогического взаимодействия с обучаемыми.

Основу *профессионально-группового уровня* научно-педагогической деятельности, реализуемой вузовским преподавателем, составляют такие функции, как информационно-обучающая, организационная и контролирующая. Информационно-обучающая содержательно связана с обеспечением мобильности информационной емкости занятий; управлением педагогическим процессом и учебно-познавательной деятельностью, направленном на трансляцию знаний, удовлетворение познавательной потребности обучаемых; с совместной де-

ятельностью преподавателя с учащимися по достижению педагогических целей, овладению знаниями, умениями и навыками, определенными учебными планами и программами.

Организационная функция определяется построением процесса обучения на принципе единства учебной и научно-исследовательской деятельности студентов совместно с преподавателем на основе общей ответственности за успехи обучаемых; формированием у них готовности и установки на овладение знаниями, профессиональными умениями, навыками и способностями. Отметим, что в основе организации обучения в высшей школе «должна быть любовь к студентам, основанная на уважении их как субъектов учебной деятельности. Преподавателям следует любить студентов как своих будущих коллег и как своих сегодняшних «учителей», задающих иногда непростые вопросы, заставляющие самих преподавателей постоянно находиться в состоянии «непрерывно обучающихся» специалистов и в каком-то смысле сохранять в самих себе молодой творческий и душевный настрой»¹⁸.

Контролирующая функция представлена такими аспектами профессиональной деятельности, как осуществление текущего и итогового контроля за усвоением учащимися знаний, умений и навыков, за формированием у них профессиональных компетенций.

Современная дискуссия о функциях обучения и контроля в деятельности преподавателя высшей школы ведет к формированию мнения о субъект-субъектности педагогического взаимодействия преподавателя и учащихся. Так, Л. Романкова пишет, что фундаментальным условием освоения научных и практических знаний являются методы преподавания, строящиеся на принципе единства учебной, научно-исследовательской и проектно-конструкторской деятельности студентов совместно с преподавателями¹⁹. Созвучна этому и позиция Э. Самерхановой о том, что вместо схемы «субъект – объект», в соответствии с которой преподаватель занимает позицию «над обучаемым», «ведет учащегося за собой», предпочтительной становится другая – «субъект-субъектного», равноправного учебного сотрудничества, когда педагог меняет традиционную для процесса обучения позицию и начинает действовать

«вместе с обучаемым». Поэтому все более очевидным становится тот факт, что информационно-контролирующие функции преподавателя должны уступить место координационным²⁰.

Социокультурный уровень деятельности преподавателя высшей школы может быть раскрыт через содержание коммуникативно-стимулирующей и воспитательной функций. Коммуникативно-стимулирующая подразумевает установление педагогически целесообразных взаимоотношений с обучающимися и профессионально-личностного контакта с коллегами в научно-педагогическом коллективе; управление мотивацией обучаемых с опорой на перцептивную и эмоционально-чувственную сферы (эмоциональное заражение, возбуждение интереса, побуждение к совместной деятельности и т.п.). Воспитательная функция – воздействие на личность обучаемых, направленное на формирование потребности в самопознании и саморазвитии (индивидуальном, социальном, профессиональном); форми-

рование научного мировоззрения, системы ценностей, установок, действенных отношений к миру в процессе приобретения знаний, выявление и развитие профессиональных способностей обучаемых.

Таким образом, общая тенденция в динамике профессионального развития преподавателя высшей школы как субъекта научно-педагогической деятельности сводится к количественному и качественному усложнению когнитивных, регулятивных и социально-поведенческих подструктур, на основе которых формируется профессиональная Я-концепция личности и система ее внутренней и внешней мотивации. Кроме того, проведенное исследование позволило определить в структуре научно-педагогической деятельности личностный, профессионально-групповой и социокультурный уровни, соотнести их с субъектными компонентами, и на их основе содержательно описать профессиональные компетенции преподавателя высшей школы, функционально-уровневую организацию его профессиональной деятельности.

Примечания

¹ См.: Арендачук И.В. Системный психологический анализ профессионализма личности в научно-педагогической деятельности // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. 2007. Т. 7. Вып. 2. С. 104–113.

² См.: Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека. М., 1998. С. 27.

³ См.: Дружилов С.А. Профессионалы и профессионализм в новой реальности: психологические механизмы и проблемы формирования. // Сибирь. Философия. Образование / Сибирское отделение Российской академии образования. Институт повышения квалификации. Новокузнецк, 2001. Вып. 5. С. 45–56.

⁴ См.: Касьян А. Образование и встреча мировоззрений // Alma mater (Вестник высшей школы). 2006. № 4. С. 30.

⁵ См.: Смирнов С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 2003. С. 274.

⁶ См.: Деркач А.А., Москаленко О.В., Пятин В.А., Селезнева Е.В. Акмеологические основы профессионального самосознания. Астрахань, 2000. С. 69.

⁷ Ольховая Т. «Я – будущий профессионал» // Высшее образование в России. 2003. № 6. С. 99.

⁸ См.: Володарская Е.А. Профессиональная идентичность ученого и имидж науки в обществе // Наукоеведение и новые тенденции в развитии российской науки / Под ред. А.Г. Аллахвердяна, Н.Н. Семенович, А.В. Юревича. М., 2005. С. 194–196.

⁹ Верещагина Л.А., Карелина И.М. Психология потребностей и мотивация персонала. Харьков, 2005. С. 61.

¹⁰ См.: Дубицкий В.В. О мотивации деятельности преподавателей вузов // Социс. 2004. № 1. С. 119–124.

¹¹ См.: Ермолаева Е.П. Социальные функции и стратегии реализации профессионала в системе «человек – профессия – общество» // Психол. журн. 2005. Т. 26. № 4. С. 31.

¹² См.: Солнцева Н. Проблема мотивации: концептуальные основания // Высшее образование в России. 2003. № 6. С. 97.

¹³ Смирнов С.Д. Указ. соч. С. 272.

¹⁴ См.: Иванов В., Гурье Л. Проектная культура преподавателя вуза // Высшее образование в России. 1998. № 3. С. 23–26.

¹⁵ См.: Болотин И., Березовский А. Кадры современной высшей школы // Высшее образование в России. 1998. № 2. С. 22–27.

¹⁶ Жураковский В., Сазонова З. Подготовка преподавателя высшей школы – стратегическая задача // Высшее образование в России. 2004. № 4. С. 38–44.

¹⁷ См.: Смирнов С.Д. Указ. соч. С. 274.

¹⁸ См.: Пряжников Н.С., Пряжникова Е.Ю. Психология труда и человеческого достоинства. М., 2001.

¹⁹ См.: Романкова Л. Элитное образование для инновационной экономики // Высшее образование в России. 2003. № 11. С. 86–92.

²⁰ См.: Самерханова Э. Принцип организации единого образовательного пространства в вузе // Alma mater (Вестник высшей школы). 2006. № 4. С. 54–56.