

7. Abramjan G. V., Fokin R. R., Abissova M. A., Emel'janov A. A. Adaptatsija elektronnyh uchebnikov k individual'nym osobennostjam studentov pri razrabotke servisov obuchenija informatike // Pis'ma v Emissija. Offlajn (The Emissia. Offline Letters): elektronnyj nauchnyj zhurnal. Maj, 2012. ART 1788. SPb., 2012. — URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1788.htm> . — Gos. reg. 0421200031. 0.5 p. 1. [data obraschcenija 05.06.2012].
8. Abramjan G. V., Fokin R. R., Abissova M. A., Emel'janov A. A. Servisy obuchenija informatike i novaja nauka o servisah, upravlenii i inzhiniringe kak osnovy innovatsionnoj dejatel'nosti v sovremennoj vysshej shkole // Pis'ma v Emissija. Offlajn (The Emissia. Offline Letters): elektronnyj nauchnyj zhurnal. Aprel', 2012. ART 1783. SPb., 2012. — URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1783.htm>. — Gos. reg. 0421200031. 0.5 p. 1. [data obraschcenija 05.06.2012].
9. Abramjan G. V., Fokin R. R., Abissova M. A., Emel'janov A. A. Sinergeticheskiy podhod v servisnyh i informatsionnyh tehnologijah nelinejnogo razvitija vuzovskogo menedzhmenta kachestva, samoupravlenija i inzhiniringa sovremennyh obrazovatel'nyh resursov na osnove POS/PUS paketov SSME servisov // Pis'ma v Emissija. Offlajn (The Emissia. Offline Letters): elektronnyj nauchnyj zhurnal. Oktjabr', 2012. ART 1893. SPb., 2012. — URL: <http://www.emissia.org/offline/2012/1893.htm> . — Gos. reg. 0421200031. 0.5 p. 1.
10. Fokin R. R. Metamodel' obuchenija informatike v vysshej shkole: Dis. ... d-ra ped. nauk. SPb., 2000, 408 с.

Е. Н. Глубокова

ВАРИАТИВНОСТЬ ПОДГОТОВКИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ВУЗА К РЕШЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЗАДАЧ

В статье рассматриваются пути подготовки преподавателя современного университета к решению профессиональных задач, появление которых обусловлено системными изменениями высшего образования.

Ключевые слова: современный университет, деятельность преподавателя, профессиональные задачи преподавателя вуза.

Е. Glubokova

Variety of Approaches to Training HEI Teachers for solving professional Problems

The article discusses the ways of preparation of the teacher of modern university for solving of professional problems, the emergence of which is caused by systemic changes in higher education.

Keywords: the modern university, activities of the teacher, university teacher's professional tasks.

Российская высшая школа на современном этапе своего развития переживает этап системных изменений, которые проявляются на всех уровнях профессионального об-

разования, становятся контекстом его жизни и в дальнейшем будут оказывать влияние на деятельность всех субъектов системы высшего образования. В первую очередь

изменения отражаются на миссии высшего образования (ориентация на личностно ориентированное обучение) и на развитии уровневого образования, при этом акценты в целях образовательных программ смещаются в сторону подготовки не к конкретной профессии, а к профессиональной деятельности в условиях неопределенности. Следствием становятся открытость, гибкость и разнообразие образовательных программ; повышение их доступности за счет развития академической мобильности; усиление внимания к качеству образования, стандартизация, аккредитация вузов. Рассмотрим, что в этой связи происходит в профессиональной деятельности преподавателя современного вуза.

По мнению целого ряда исследователей (Р. Ф. Абдеева, Д. Белла, Б. С. Гершунского, В. Л. Иноземцева, Ж. Ф. Лиотара, И. Масуда, Б. З. Мильнера, Е. В. Пилипенко, Б. Санто, А. И. Субетто, Э. Тоффлера, Ж. Фурастье, Ю. Хабермаса, М. Шелера и других), основной причиной системных изменений является трансформация знания и его понимания человеком. Наряду с известными тезисами о знании как базисе современной экономики — ключевом факторе успеха как человека, так и организации, страны, общества — становится признанным утверждение и о более широком смысле феномена «знание». В трудах А. Т. Каюмова, Н. Лумана, И. Е. Москалева, М. Кастельса, М. Полани, О. С. Разумова, П. Сенге, Н. Штер и других исследователей получают развитие идеи о том, что знание не является абстрактным конструктом, оно всегда личностно-субъективно. Общество знания включает в себя в качестве системообразующего элемента самого субъекта как носителя ценностей и универсалий культуры, рекурсивно замыкает на себе все взаимодействия между человеком и миром, а также межличностные взаимодействия, создавая интерсубъективную социально-коммуникативную реальность. Работа со знанием становится реальной проблемой на всех

уровнях высшего образования и связывается с отбором содержания образования, с междисциплинарностью и с практической направленностью образовательных программ разного уровня, с необходимостью построения образовательного процесса в вузе на основе сочетания принципов фундаментальности, доступности и открытости образования, интеграции науки и образования, ориентации на компетентность как результат образования. Эти тенденции нашли свое закрепление в образовательных стандартах на всех уровнях образования.

Происходящие изменения оказывают существенное влияние на позицию субъектов образовательного процесса, актуализируют их ответственность за свою компетентность и квалификацию, а также вызывают усложнение трудовой функции профессорско-преподавательского состава вузов, что обусловлено появлением новых задач в профессиональной деятельности. Изменения, наиболее яркими из которых стали реализация в системе отечественного высшего образования идеологии Болонского процесса и введение новых стандартов, носящих рамочный характер, расширили поле свободы деятельности и творчества преподавателя, одновременно с этим существенно усложнив традиционные трудовые функции и поставив принципиально новые задачи.

Систематическая работа со слушателями курсов повышения квалификации, разработка и управление реализацией образовательных программ повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов позволили нам выявить ряд трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели современного вуза, а также сформулировать примерный перечень тех профессиональных задач, которые решает сегодня преподаватель высшей школы. Исследование проводилось в течение трех лет (с 2010 по 2013 год) и охватило почти 400 преподавателей разных вузов РФ.

Профессиональные задачи преподавателя современного вуза связаны с необхо-

димостью организации самостоятельной работы студента, планирования его внеаудиторной нагрузки, проектирования содержания образовательных и учебных программ, разработки учебно-методического комплекса образовательной программы, оценочных средств, использования современных процедур оценки качества, внедрения информационных технологий в образовательный процесс.

Традиционное содержание трудовой функции (ст. 57 Трудового кодекса РФ) рассматривалось как совокупность следующих видов деятельности: *обучающая* (передача знаний субъектам), *методическая*, *воспитывающая*, *научно-исследовательская*. Реализация этих видов деятельности осуществлялась преподавателем в процессе профессиональной деятельности в вузе в процессе исследований и преподавания. К выполнению этой деятельности преподаватель готовился постепенно, начиная с этапа успешного и способного в обучении и мотивированного на научную деятельность студента, аспиранта, включенного в научно-образовательную и исследовательскую деятельность кафедры или научной школы, до стажера-ассистента, работающего вместе с опытным доцентом или профессором. Такая подготовка обеспечивала выполнение трудовой функции преподавателя в условиях предсказуемого развития образования. Однако в настоящее время, в условиях системных изменений высшего образования, в условиях неопределенности будущего преподаватель сталкивается с необходимостью реагировать на эти изменения, распознавать, осознавать их и учитывать в своей деятельности.

Независимо от профессиональной сферы, к которой он готовит студентов, от типа вуза, на наш взгляд, для преподавателя сегодня актуальны следующие группы задач:

1. Интеграция науки и образования через участие преподавателей в научных исследованиях и в научном дискурсе, предъявление полученных научных результатов, их ис-

пользование в образовательном процессе вуза, включение студентов в исследовательскую деятельность вуза.

2. Проектирование содержания образования с учетом заданных результатов — компетенций (без опоры на заданные дидактические единицы и предполагаемые знания, умения, способности) и учебно-методического комплекса основной образовательной программы, а также средств оценки результатов ее освоения студентом.

3. Поддержка и сопровождение студента в образовательном процессе (организация продуктивной самостоятельной работы студента, адекватного планирования его внеаудиторной нагрузки с учетом психологических, возрастных, физиологических особенностей, которые преподавателю необходимо выявлять и учитывать).

4. Проектирование и реализация компетентностно-ориентированного образовательного процесса на основе современных образовательных стратегий и технологий, которые необходимо освоить преподавателю.

5. Проектирование и дизайн образовательных сред, в которых происходит взаимодействие субъектов образовательного процесса, а преподаватель стимулирует позитивную образовательную практику студентов, проявление ими активности в выстраивании индивидуального образовательного маршрута, в актуализации личностного знания субъектов образовательного процесса, становлении профессиональной компетентности.

6. Овладение приемами и методами гуманитарной экспертизы в образовательном процессе, при этом предметом экспертизы выступает не только результат подготовки (в соответствии с требованиями ФГОС ВПО — компетенции бакалавров или магистров), но и научно-методическое обеспечение образовательного процесса (программы дисциплин и курсов, практик, учебно-методические комплексы дисциплин или основной образовательной программы в целом).

7. Включение и продуктивное взаимодействие в команде преподавателей, реализующих основную образовательную программу от этапа ее разработки или корректировки до планирования итоговых форм контроля результатов освоения дисциплины и программы в целом.

8. Проектирование своей профессиональной карьеры и самообразования, участия в программах повышения квалификации и профессиональной переподготовки, развитие профессиональной компетентности.

Все эти задачи, а их состав, возможно, и шире представленного, находятся в поле профессиональной педагогической деятельности преподавателя, для их успешного решения предметной и научной подготовки сегодня недостаточно. Очевидной становится необходимость организации специальной подготовки преподавателя к решению обозначенных профессиональных задач, а также сопровождения его профессиональной деятельности.

Вопросы подготовки преподавателя, разумеется, не остаются без внимания в современной системе непрерывного образования. В реальной практике рассматриваются различные варианты и пути подготовки преподавателя: от магистратуры и аспирантуры (специальных модулей «Преподаватель высшей школы» в структуре основной образовательной программы) до повышения квалификации на рабочем месте в виде краткосрочных курсов или профессиональной переподготовки.

Однако все чаще исследователи этой проблемы обращают внимание на необходимость опережающей подготовки профессорско-преподавательского состава вуза к системным изменениям в образовательном процессе, подразумевая при этом, что такая подготовка позволит преподавателю работать со знанием во всех его множественных проявлениях, в том числе с личностным знанием всех субъектов образовательного процесса [3]. Поэтому целесообразна орга-

низация повышения квалификации профессорско-преподавательского состава синхронно с профессиональной педагогической деятельностью с учетом специфики обучения взрослых: ориентация на профессиональные проблемы, потребности и жизненный опыт обучаемых; создание условий для приобретения личного профессионального опыта, значимого для обучаемого.

Идея повышения квалификации одновременно с продолжением трудовой деятельности реализуется в настоящее время многими корпорациями и фирмами, причем многие из них используют сетевое обучение своих сотрудников и обучение непосредственно на рабочем месте. Такой подход к обучению сегодня берет на вооружение и вуз.

При реализации такого подхода возможны различные уровни повышения квалификации профессорско-преподавательского состава:

— *информационный* — теоретическая подготовка;

— *организационно-практический* — закрепление и апробация теоретических знаний на практике;

— *рефлексивный* — самостоятельная работа преподавателей по осмыслению и творческому анализу содержания и результатов экспериментальной работы;

— *коррекционный* — восполнение преподавателями знаний и практических навыков, необходимых для преодоления выявленных трудностей;

— *методологический* — подготовка преподавателей-тренеров, способных обучать как преподавателей своего вуза, так и других вузов [5].

В настоящее время существуют различные модели повышения квалификации и подготовки профессорско-преподавательских кадров:

1. *Традиционная модель*, которая включает теоретико-практические занятия; практическую деятельность по применению освоенных способов решения проблем; консуль-

тации, а также рефлексивную деятельность преподавателей. В настоящее время она чаще всего реализуется в рамках курсов повышения квалификации.

2. *Комплексная «командная» переподготовка* преподавателей кафедры или целого факультета либо преподавателей, обеспечивающих реализацию конкретной образовательной программы. Такая подготовка организуется в целях организации совместного поиска путей решения конкретной проблемы, общей для всех преподавателей. Преподаватели включаются в процесс разработки конкретного продукта, например, основной образовательной программы, пакета разнообразных методических материалов для ее реализации, составления учебно-методического комплекса интегрированного модуля или образовательной программы в целом, разработки системы мониторинга и оценки образовательных результатов студентов, осваивающих ту или иную образовательную программу, и т. д. Разработанный продукт апробируется преподавателями в практической деятельности, затем полученные результаты обсуждаются и вносятся необходимые коррективы. Для подготовки организуются обучающие семинары, практикумы, тренинги. Преподаватели различных специальностей объединяются в творческие лаборатории или творческие микрогруппы. Это, конечно, процесс длительный, но эффективный.

3. *«Проживаемое образование педагога»*, которое включает в себя несколько этапов: 1-й этап — рефлексия актуального уровня готовности к решению той или иной проблемы; 2-й этап — включение преподавателей в разработку вариантов решения той или иной проблемы в рамках временно-го профессионального сообщества. На этом этапе происходит «проживание» преподавателем предлагаемых вариантов, предвосхищаются изменения его профессиональной деятельности; 3-й этап — профессиональная деятельность преподавателя по апробации предварительного проекта, составлен-

ного на 2-м этапе; фиксация положительных и отрицательных результатов. На этом этапе преподаватели, входящие во временную команду профессионалов, обмениваются полученными результатами; 4-й этап — анализ полученных результатов, рефлексия профессиональной деятельности, подготовка материалов для распространения. Особенностью этой модели является циклическое повторение 2-го и 3-го этапов, количество повторений зависит от готовности преподавателей к решению той или иной проблемы, а также от качества получаемых результатов.

4. *Организация коллективной исследовательской деятельности* преподавателей. В рамках обучающих семинаров преподаватели выбирают темы для микроисследований, актуальные в ближайшей перспективе (например, создание оценочных средств для образовательной программы). Темы микроисследований различных микрогрупп согласуются с программой развития вуза. Обучающие семинары проводят либо приглашенные специалисты, либо тьюторы — специально подготовленные преподаватели данного вуза. Обязательно планируется проведение презентации промежуточных результатов работы микрогрупп. В рамках обучающих семинаров проводится обсуждение наиболее важных для данного факультета проблем, обсуждаются способы решения профессиональных задач.

5. *Обучение преподавателей кейс-методом*. Преподавателям предлагается кейс, насыщенный реальными документами, характеризующими конкретную образовательную программу, конкретную группу студентов, конкретного студента. По предложенным документам преподаватели выделяют проблемы вуза /факультета/ кафедры /образовательной программы/ студентов, формулируют задачи, предлагают способы их решения. Затем в режиме самостоятельной проектной деятельности микрогруппа преподавателей разрабатывает варианты решения выделенных реальных проблем.

6. *Круговая модель разработки проектов.* Данная модель, с одной стороны, имеет четкое содержание, а с другой стороны, является открытой и гибкой, учитывает опыт и проблемы конкретного преподавателя. Суть ее заключается в последовательном характере обучения преподавателей, причем программу повышения своей квалификации составляет сам преподаватель. Последовательность обозначает регулярную связь практической деятельности преподавателя в вузе и процесса обучения студентов. Процесс внутрифирменной подготовки выстраивается как непрерывный процесс, т. е. приобретенный преподавателем опыт решения одной проблемы становится основой для появления новых проблем. Вариантом решения проблем являются разработанные преподавателями проекты.

Возвращаясь к вопросу об усилении ответственности преподавателя за свою профессиональную компетентность и результаты профессиональной деятельности, надо отметить, что именно описанные выше модели подготовки и будут создавать условия для осознания этой ответственности. Связано это с тем, что они ориентированы на использование результатов обучения в реальной образовательной практике, обучение происходит в составе команды, содержание учитывает личностный опыт и актуализирует личностное знание преподавателя. Иначе говоря, каждый преподаватель, решая названные выше профессиональные задачи, развивает профессиональную компетентность, чувствует свою ответственность за результаты решения задачи. Теоретически это можно обосновать, обратившись к *модели профессиональной деятельности*, которая базируется на готовности специалиста к системным изменениям в ней.

В основу этих моделей положены основные идеи концепции оценки отношения человека к труду Д. МакГрегора — А. Маслоу. Д. МакГрегор (60-е годы XX века) описал два подхода к оценке отношения человека к

труду, обозначив их как модель «X» и модель «Y». В первом подходе (модель «X») человек предстает изначально безынициативным, ленивым, сосредоточенным на том, каким способом избежать ответственности. В такой модели должны обязательно присутствовать тотальный контроль и подробнейшая регламентация деятельности человека. В рамках другой модели («Y») человек трудолюбив от природы, он инициативен, честолюбив, полон идей, охотно принимает на себя ответственность, стремится к самореализации, более того, материальное вознаграждение у него отходит на второй план. В рамках данной модели человеку необходимо предоставить максимальную самостоятельность, высвобождающую его созидательную энергию. Таким образом, создается совершенно иная среда жизнедеятельности человека: с новым способом производства, коммуникации, управления жизнью, культурой свободы, индивидуальной инновации и предпринимательства [5]. Эта модель позволила вырастить третью, современную модель (модель «Z», по А. Маслоу). Ключевыми характеристиками ее являются: стремление человека к самореализации, что стимулирует его к выдвижению новых целей и ценностей и проявляется в поиске и освоении принципиально нового; максимальная ответственность, что обеспечивает возможность делегирования полномочий управления рядовым работникам; дух команды, сотрудничества, творческая атмосфера; сочетание автономности и индивидуализма с коллективизмом и командной работой; самообучаемость; ценностные ориентации, базирующиеся на социальных целях и этических ценностях; стремление к нововведениям, в основе которого лежит глубокий анализ противоречий настоящего, что позволяет быстро реагировать на внешние условия и изменять их. Как видим, именно такие требования предъявляются сегодня к деятельности специалиста, в том числе к деятельности преподавателя вуза. Кстати, рейтинговые показатели вуза,

структурных подразделений в нем также связаны с перечисленными характеристиками.

Несколько слов о трудностях, которые испытывает современный преподаватель, независимо от его квалификации, стажа, наличия научной степени и т. п. Эти трудности условно можно объединить в две группы: первая связана с отбором содержания образования и с проектированием образовательного процесса, направленного на освоение компетенций, и вторая — это трудности, обусловленные профессиональными стереотипами в деятельности преподавателя, ярче всего проявляющиеся в построении взаимодействия со студентами, в их поддержке, в сопровождении в образовательном процессе [2].

Для преодоления этих трудностей нужны определенные условия. Одним из таких условий, на наш взгляд, является научно-методическое сопровождение деятельности преподавателя в образовательном процессе. В небольшом списке исследований этой проблемы (С. П. Волохов, В. И. Горювая, Н. Ф. Петрова, В. А. Тюлина) представлены разные точки зрения на научно-методическое сопровождение деятельности преподавателя.

Под научно-методическим сопровождением деятельности преподавателя вуза (НМС) авторы понимают «объединение в единое целое компонентов, способствующих развитию профессиональной компетентности педагогических кадров по осуществлению инновационной деятельности (проектной компетентности)» [4]. Его цель — создание условий для становления преподавателя как субъекта проектной деятельности. Эта цель реализуется через три функции. *По отношению к образовательному учреждению:* кадровое обеспечение развития образовательного учреждения, подготовка педагогических кадров к разработке и реализации — концепции развития образовательного учреждения (формирование профессионально-позиционно-деятель-

ностной общности педагогов); *по отношению к педагогам:* создание условий для профессионального и личностного саморазвития, самореализации каждого; *по отношению к студентам:* создание условий для становления целостного человека, обретение им образа человеческого в пространстве культуры и во времени истории. Говоря о содержании НМС, В. И. Горювая и Н. Ф. Петрова выделяют его ориентированность на развитие проектных умений преподавателей: решение преподавателем определенного вида задачи и проектирования как ведущей деятельности, при этом происходит ломка прежней системы ценностей, знаний и умений педагога и создание новой. Нам близка мысль о том, что педагог включается в процесс решения задачи, если она принята им на личностном уровне (имеет личностный смысл), а проектирование можно рассматривать как способ познания и как практическую деятельность преподавателя, которая актуализирует ответственное отношение к деятельности.

Другим аспектом сопровождения деятельности преподавателя в исследованиях рассматривается организационно-методическая поддержка, которая развивает традиции учебно-методических советов кафедр, факультетов и университетов, значительно расширяя возможности преподавателя как в процессе его непрерывного профессионального развития и самообразования через создание доступной информационной среды, так и в процессе создания новых структур (например, Совета по качеству и других подразделений вуза). Но тогда к этой работе необходимо привлекать максимально возможное число преподавателей, чтобы каждый решал задачи текущего и перспективного планирования учебно-методической работы с учетом новых требований и запросов со стороны органов управления образованием, рынка и потребителей образовательных услуг, тем самым «погружался» в ответственность за результаты

своей деятельности [1]. Важную роль в этой деятельности играет консультативная поддержка преподавателя, которую могут осуществлять эксперты, наиболее успешные и нацеленные на творчество преподаватели.

Сопровождение деятельности преподавателя в вузе направлено также на создание возможностей для повышения научно-педагогической квалификации преподавателей. При этом одним из главных путей все чаще рассматривается достижение максимальной доступности ресурсов профессионального роста (ресурсы библиотек и библиотечных систем, образовательных порталов, Интернета).

Исследователями выделяется модель методического сопровождения деятельности преподавателей вуза, направленная на разработку нового качества дидактического обеспечения образовательного процесса на принципах уровневости и усложнения, модульности и вариативности, непрерывности и нелинейности познания, опережающего развития личности [6]. Суть этой модели в обеспечении роста профессиональной компетенции преподавателей за счет таких факторов, как функционирование современной научно-методической службы — самостоятельного структурного подразделения, выполняющего консалтинговую, консультативную, диагностическую и иные функции; организация действенной системы повышения квалификации в различных формах; создание научно- и учебно-методической продукции преподавателями кафедр.

Таким образом, существующие исследования свидетельствуют о нескольких направлениях решения задачи сопровождения деятельности преподавателя: совершенствование дидактического обеспечения образовательного процесса, организационно-методического сопровождения, развитие проектной компетентности для успешной инновационной деятельности преподавателя.

Подводя итоги наших рассуждений, следует обратить внимание на рефлексивно-оценочный компонент научно-методического сопровождения. Мониторинг результатов деятельности преподавателя должен быть направлен на выявление обоснованности, оптимальности научно-методического сопровождения его деятельности. Иными словами, необходим постоянный анализ профессиональной деятельности. Его содержание предполагает:

- выявление основных условий деятельности, обобщение опыта деятельности преподавателя;

- выявление ключевых проблем и трудностей, которые являются актуальными в данный период времени;

- определение стратегических задач опережающей подготовки;

- моделирование в процессе продуктивного обучения ведущих ситуаций изучаемой сферы деятельности — профессиональных задач и новых функций, особенностей субъектов образовательного процесса, вариативного содержания, обоснованного индивидуальными психологическими и профессиональными особенностями преподавателя.

Таким образом, научно-методическое сопровождение подготовки и деятельности преподавателя в современном вузе — это динамический конструкт. Его структура определяется системными изменениями высшего образования, связана с научно-методическим обеспечением процесса обучения студентов. Компонентами этого конструкта являются: образовательные программы подготовки преподавателя, направленные на развитие профессиональных компетенций и решения профессиональных задач; учебно-методический комплекс для решения профессиональных задач; условия, создаваемые вузом для включения преподавателя в научно-педагогический дискурс и профессиональное взаимодействие, обмен опытом и личностным знанием, включение в экспертную деятельность.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Волохов С. П. Организационно-методическая поддержка преподавателя как условие повышения качества образовательной деятельности вуза: статья URL: <http://elib.altstu.ru/elib/disser/conferenc/2010/01/pdf/206volohov.pdf> (дата обращения: 02.03.2014).
2. Глубокова Е. Н. Анализ профессиональных затруднений преподавателей вузов как основа наполнения программ повышения квалификации // Нижегородское образование. 2012. № 1. С. 110–116.
3. Глубокова Е. Н. Опережающая подготовка профессорско-преподавательского состава вуза к реализации системных изменений в образовательном процессе // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. СПб., 2011. № 142. С. 102–110.
4. Горовая В. И., Петрова Н. Ф. Научно-методическое сопровождение преподавателя как фактор совершенствования образовательного процесса // Успехи современного естествознания. 2008. № 2. С. 35–40: URL: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7778861 (дата обращения: 02.03.2014).
5. Российский вуз в европейском образовательном пространстве: Методические рекомендации преподавателям вузов по вхождению в Болонский процесс / Под ред. А. П. Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. 175 с.
6. Тюлина В. А. Методическое сопровождение деятельности преподавателей вуза в условиях перехода на уровневую систему высшего профессионального образования: Автореф. дис. ... канд. пед. наук по спец. СПб., 2011. 26 с.

REFERENCES

1. Volohov S. P. Organizatsionno-metodicheskaja podderzhka prepodavatelja kak uslovie povyshenija kachestva obrazovatel'noj dejatel'nosti vuza. URL: <http://elib.altstu.ru/elib/disser/conferenc/2010/01/pdf/206volohov.pdf> (Data obrashchenija: 02.03.2014).
2. Glubokova E. N. Analiz professional'nyh zatrudnenij prepodavatelej vuzov kak osnova napolnenija programm povyshenija kvalifikatsii // Nizhegorodskoe obrazovanie. 2012. № 1. S. 110–116.
3. Glubokova E. N. Operezhajushchaja podgotovka professorsko-prepodavatel'skogo sostava vuza k realizatsii sistemnyh izmenenij v obrazovatel'nom processe // Izvestija Rossijskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena. 2011. № 142. S. 102–110.
4. Gorovaja V. I., Petrova N. F. Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie prepodavatelja kak faktor sovershenstvovanija obrazovatel'nogo protsessa // Uspехi sovremennogo estestvoznanija. 2008. № 2. Str. 35–40. URL: www.rae.ru/use/?section=content&op=show_article&article_id=7778861 (data obrashchenija: 02.03.2014).
5. Rossijskij vuz v evropejskom obrazovatel'nom prostranstve: Metodicheskie rekomendatsii prepodavateljam vuzov po vhozheniju v Bolonskij protsess / Pod red. A. P. Trjapitsynoj. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2006. 175 s.
6. Tjulina V. A. Metodicheskoe soprovozhdenie dejatel'nosti prepodavatelej vuza v uslovijah perehoda na urovnevjuju sistemu vysshego professional'nogo obrazovanija / Avtoref. dis. ... kand. ped. nauk SPb., 2011. 26 s.