

УДК 378.1(470)

## ПОЗНАЙ СЕБЯ ПРЕЖДЕ, ЧЕМ УЧИТЬ ДРУГИХ! (ОПЫТ СОЦИОЛОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ)

**Зубарев В.Ф., Бондарев Г.А.**

*ФГБОУ ВО «Курский государственный медицинский университет», Курск,  
e-mail: meg200683@mail.ru*

Эффективность образовательной деятельности высшего учебного заведения оценивается официальными внешними и внутриучрежденческими формами контроля, фактически не затрагивающими сам учебный процесс – образовательную деятельность преподавателей, учебную деятельность студентов, их взаимодействие и взаимоотношения, т.е. всё то, что принято называть «образовательным пространством» вуза и где, собственно, реально и существуют все его главные проблемы. Выявление внутривузовских «болевых точек» методом эмпирических исследований нацелено на решение практических задач по эффективному управлению университетами, образуя реальный канал связи между руководством учреждения и его коллективом. Одним из наиболее популярных «инструментов» подобного рода психодиагностики является метод самооценки преподавателей и студентов с помощью анонимных анкет, предоставляющих респондентам возможность высказать мнение по актуальным, порой довольно щекотливым вопросам внутривузовской жизни. Представленный в настоящей работе материал является фрагментом комплексного сквозного анонимного анкетирования *всех* имеющих отношение к образовательному процессу контингентов, включая абитуриентов, студентов, интернов и клинических ординаторов, слушателей факультета последипломного образования и, естественно, преподавателей. Настоящее исследование представляет собой итог самооценки 200 преподавателей Курского государственного медицинского университета методом анонимного анкетирования, затрагивающего, в числе прочих, и такие злободневные темы, как направленность и уровень профессиональной мотивации преподавательского корпуса, оценку интеллектуального уровня современных студентов, принципиальное отношение преподавателей к «компетентному подходу» и их мнение по поводу первоочередных задач, стоящих перед отечественным высшим образованием.

**Ключевые слова:** контроль эффективности вуза, самооценка преподавателей, направленность профессиональной мотивации, интеллектуальный уровень студентов, компетентный подход

## KNOW YOURSELF BEFORE TEACHING OTHERS (AN EXPERIENCE OF SOCIOLOGICAL SURVEY OF HIGHER SCHOOL TEACHERS)

**Zubarev V.F., Bondarev G.A.**

*Kursk State Medical University of Ministry of Public Health of Russia, Kursk,  
e-mail: meg200683@mail.ru*

The efficiency of the educational activities of a higher educational institution is estimated by the official external and internal institution forms of control actually not involving the educational process proper – the educational activities of teachers, the academic activities of students, their cooperation and interrelations, i.e. all that is conventionally called «the educational space» of a higher school, in which its main problems, strictly speaking, do exist in fact. Revealing the intra-school «painful points» through the method of empirical studies is aimed at solving the practical tasks in the effective management of universities thereby forming a real feedback canal between the administration of an institution and its staff. One of the most popular «tools» of such kind of psycho-diagnostics is the method of self-estimation of teachers and students through anonymous questionnaires giving the respondents the possibility to tell their opinion on the topical, at times quite delicate, issues of inter-school life. The material presented in this article is a fragment of an integrated end-to-end anonymous questioning of *all* contingents relating to the educational process, including applicants, students, interns, clinical residents, post-diploma faculty students, and, naturally, teachers. The present research sums up the results of self-estimation of 200 teachers of the Kursk state medical university by the method of anonymous questioning touching upon among others such topics of current interest as the teachers' directivity and their level of professional motivation, the estimation of the intellectual level of modern students, the teachers' principled attitude to the «competency approach» and their view of the high priority problems facing the domestic higher education.

**Keywords:** control of the higher school efficiency, self-estimation of teachers, the directivity of professional motivation, the intellectual level of students, competency approach

Основной организационной формой оценки эффективности образовательной деятельности высшего учебного заведения на сегодняшний день остаётся институциональная аккредитация, включающая три этапа: самооценку вуза, внешнюю оценку комиссией экспертов и оценочное решение специального Совета. Со вто-

рой половины прошлого века за рубежом возникло и успешно развивается особое научное направление, получившее название Institutional Research – IR (внутреннее исследование университета). Основанное на теоретических концепциях социологии и экономики образования и менеджмента высших учебных заведений, это направле-

ние предполагает проведение эмпирических самооценочных исследований, нацеленных на решение практических задач по эффективному управлению университетами, и предназначено для внутреннего пользования. Объём внутриуниверситетских исследований предусматривает изучение абитуриентов и процесса поступления, студентов и выпускников, профессорско-преподавательского состава, образовательных программ и системы контроля успеваемости студентов, т.е., по сути, всего того, что фактически выпадает из поля зрения институциональной аккредитации. Следует сразу оговориться, что речь идёт не об упомянутой выше форме государственного контроля вузовской деятельности в виде самооценочного этапа институциональной аккредитации. В данном случае речь идёт о психолого-педагогическом исследовании перечисленных контингентов, непосредственно формирующих вузовское образовательное пространство.

Отечественная педагогика никогда не оставляла без внимания новые зарубежные тенденции. Не осталась незамеченной и эта. Внимание отечественных психологов привлекала преимущественно личность преподавателя. В литературе последних лет опубликованы результаты многочисленных эмпирических исследований, посвящённых созданию главным образом идеального профессионально-личностного портрета современного преподавателя высшей школы. Сформулирован достаточно единообразный перечень профессиональных качеств и индивидуально-личностных характеристик «идеального» преподавателя [1], определена их иерархия по степени значимости для максимально эффективной работы [2, 3], выявлены внешние факторы, влияющие на созданный эмпирический «портрет» [4]. При этом вполне адекватное в применении к преподавателю понятие «компетентность» как-то незаметно отодвинулось на второй план и уступило место глобально определяющему его функциональную значимость термину «компетенция», перебравшемуся из сферы студенческих психолого-педагогических критериев. Каким образом понятие «компетенция», обозначающее ожидаемые или фактически полученные *результаты обучения*, может служить профессионально-личностными характеристиками преподавателя, понять сложно.

Тем не менее, вероятно, отдавая дань моде, определён перечень компетенций, *совершенно необходимых* современному преподавателю высшей школы. Со свойственной отечественной науке масштабностью, этот перечень варьирует от скромных пяти:

менеджер, спикер, модератор и фасилитатор одновременно, а также специалист по гаджетам, отвлекающий студентов от интернет-игр, SMS и т.п. [5], до 1000 полученных очень сложным путём компетенций, сгруппированных «методом декомпозиции» в три уровня [6]. Поскольку такое количество профессионально-личностных человеческих достоинств превосходит все мыслимые пределы, в итоге, к счастью для отечественной высшей школы, авторы великодушно оставили «для рядовых НПП» (научно-педагогических работников, по современной терминологии) всего 68 компетенций, а для заведующих кафедрами – 81. В сравнении с этим уровнем профессионально-этических критериев преподавателя высшей школы скромные десять евангельских заповедей выглядят наставлениями для детского сада. При этом следует заметить, что в контексте обобщений по результатам большинства проведенных социологических исследований отчётливо просматривается простой, но вполне убедительный вывод: «Преподаватель должен уметь заинтересовать студентов, независимо от их желания» [3, с. 131]. В связи с этим невольно напрашивается вопрос – какой реальный вклад в дело совершенствования актуального, живого образовательного процесса вносят многочисленные, порой затратные (грантовые) исследования подобного рода?

Вопрос далеко не риторический, и ответ на него, по нашему мнению, может быть получен путём смещения акцентов в методологии проведения эмпирических исследований. Реальную пользу для повышения эффективности образовательного процесса могут принести аналитические исследования, изучающие психологическую атмосферу университетского образовательного пространства (деятельность преподавателей, учебная деятельность студентов, их взаимодействие и взаимоотношения). Речь идёт не о формализованных показателях (успеваемость, посещаемость, рейтинги и пр.), предусмотренных структурами системы менеджмента качества и учебно-методическими управлениями (УМУ) и контролируемых главным образом деканатами. Существенный практический (и административный!) интерес представляют такие социально-психологические аспекты личности преподавателя, как его возраст и стаж работы, жизненные стратегии [7, 8], направленности и уровень профессиональной мотивации [9] и, наконец, такой деликатный вопрос, как совмещение преподавательской деятельности с работой во вневузовских структурах [2]. В периодической печати существуют лишь единичные работы, посвящённые

комплексной социально-психологической характеристике глубинной сути учебного процесса, основанной на самооценке преподавателей и оценке их профессиональной деятельности студентами.

Цель исследования: изучение психологической атмосферы современного университетского образовательного пространства на примере Курского государственного медицинского университета (КГМУ), основанное на результатах самооценки преподавателей методом анонимного анкетирования.

### Материалы и методы исследования

Представленный в работе материал является фрагментом основанного на анонимном анкетировании комплексного сквозного социологического исследования всех имеющих отношение к вузовскому образовательному процессу контингентов, включая абитуриентов, студентов, интернов и клинических ординаторов, слушателей факультета последипломного образования и, естественно, преподавателей. Настоящее сообщение представляет собой итог самооценки 200 преподавателей КГМУ от ассистентов и доцентов (85%) до профессоров (15%). Для осуществления поставленной цели нами разработаны простые анонимные анкеты, состоящие из 10 вопросов. В основу предложенных преподавателям анкет легли:

Стандартные персональные сведения (возраст, учёная степень, стаж работы), а также информация о дополнительных заработках.

1. Критерии личностной и творческой самооценки.
2. Направленность и уровень профессиональной мотивации.
3. Оценка интеллектуального уровня современных студентов.
4. Отношение к «компетентному подходу» в актуальной форме его внедрения в систему российского высшего образования.
5. Иерархия первоочередных задач, стоящих перед отечественным высшим образованием.

### Результаты исследования и их обсуждение

Возрастная характеристика преподавательского корпуса выглядит следующим образом, практически не отличаясь в группах преподавателей младших и старших курсов (табл. 1).

**Таблица 1**  
Возрастной состав анкетированных преподавателей КГМУ

Возрастная группа	До 40 лет (%)	40–60 лет (%)	Старше 60 лет (%)
Курсы			
Младшие курсы (100 чел.)	41,0	45,0	14,0
Старшие курсы (100 чел.)	42,0	43,0	15,0
Средний показатель	41,5	44,0	14,5

Сравнение наших возрастных показателей преподавательского состава в 2017 г. с цифрами, приведенными А.Г. Эффендиевым с соавт. [10] на 2008 г. (по 1/3 на каждую аналогичную возрастную группу), даёт основания для вполне оптимистичного вывода о формирующейся тенденции к омоложению нынешнего состава вузовского научно-педагогического сообщества. Наряду с этим следует заметить, что отношение к возрастному составу преподавателей высшей школы, по данным литературы, достаточно неоднозначное. Так, например, у И.Б. Назаровой [11] в перечне из 6 позиций, которые могут исправить сложившуюся на сегодняшний день ситуацию в системе российской высшей школы, первое место занимает позиция «преподаватель должен быть молодым». В противоположность этому мнению, А.Р. Алавердов с соавт. [12] приводят пять «болевых точек» молодого поколения работников вузов, включающих и такой серьёзный упрёк, как более частая вовлечённость в коррупционные проявления в функционировании образовательных учреждений. В нашем случае озабоченность о необходимости повышения требований к подбору молодых преподавателей выразили лишь 12,5% респондентов.

Распределение преподавателей по стажу работы выглядит следующим образом: до 5 лет – 14,5%, до 10 лет – 20%, свыше 10 лет – 65,5%. Цифры убедительно свидетельствуют о достаточной профессиональной зрелости преподавательского корпуса. 25% опрошенных являются докторами медицинских и биологических наук, 60% имеют степень кандидата наук и всего 15% учёной степени не имеют. Следует отметить естественную корреляцию между группами лиц со стажем до 5 лет (14,5%) и лицами, не имеющими учёной степени (15%).

Обсуждая профессиональную деятельность преподавателей высшей школы, нельзя обойти молчанием проблему дополнительных заработков («подработок») в стенах родного вуза или за его пределами. Литературные данные по этому поводу довольно противоречивы. По данным А.Г. Эффендиева с соавт., в 2008 г. среди 2000 опрошенных преподавателей вузов 80% имели те или иные дополнительные заработки, 50% из них оказывали образовательные услуги за пределами своего вуза [10]. О.И. Попова, по данным интернет-опроса преподавателей в 2012 г., получила примерно те же результаты – 76% [2]. Пользуясь анонимностью анкет, мы задали вопрос о «подработках» преподавателям медицинского вуза. Полученные данные оказались совершенно неоднозначными. Если в сред-

нем совместительством занимаются 40,5% преподавателей, в группах теоретических (младшие курсы) и клинических (старшие курсы) дисциплин соотношение выглядит как 15% к 85%. Это обстоятельство легко объясняется тем, что клиницистам значительно проще найти вневузовские подработки за счёт консультативной и лечебной работы в государственных и частных медицинских учреждениях.

Не является открытием тот факт, что научно-педагогическое сообщество (НПС) высшей школы или, по крайней мере, значительная его часть представляет собой интеллектуальную элиту гражданского общества и уже в силу этого обстоятельства склонно к самоанализу, самооценке, самокритике, т.е. к тем эмоционально-психологическим факторам, которые в дальнейшем определяют то, что в психологии называют жизненными, временными (темпоральными) и профессиональными стратегиями. Каждому из этих феноменов посвящена обширная литература, чаще всего уводящая читателя к высотам нередко талантливо преподнесенного, но в целом достаточно абстрактного научного анализа, важного главным образом для самих авторов подобных исследований. Тем не менее точки соприкосновения у многих из них находятся, и на сегодняшний день наиболее лаконичной и убедительной, на наш взгляд, является концепция Е.П. Кирилловой с соавт. [7], которые в соответствии со «Шкалой локуса контроля» Джю Роттера выделяют две группы преподавателей:

– с активной направленностью жизненных стратегий (37,96%), у которых степень управления своей жизнью находится в *интернальном локусе контроля*, а осознанность жизненных стратегий высокая;

– с пассивной направленностью жизненных стратегий (20,37%), у которых степень управления своей жизнью находится в *экстернальном локусе контроля*, а осознанность жизненных стратегий низкая.

У 41,67% преподавателей направленность жизненных стратегий определена не до конца.

В этой связи, пытаясь ответить в нашем социологическом исследовании на риторически заданный Л.Ф. Красинской вопрос: «Преподаватель высшей школы: каким ему быть?» [9, с. 45], мы получили следующие результаты: 46% преподавателей чувствуют себя «творчески активными, свободными, мотивированными на профессиональное развитие и трудовые свершения»; 52,5% считают себя «нормальными людьми с умеренными запросами и средней степенью активности»; 1,5% (3 чел. из 200) чувствуют

себя «бесправными, разочарованными, сожалееющими о затраченных усилиях, которые не оценены по достоинству».

При анализе результатов самооценки по группам «теоретики – клиницисты» оказалось, что оптимисты, по выражению П.Н. Амбаровой [8, стр. 78], «формирующие авангардную общность вузовских работников», преобладают в группе «теоретиков», т.е. преподавателей младших курсов в соотношении 50% у «теоретиков» к 42% у «клиницистов», что отчасти может быть связано с профессиональным «выгоранием» у лиц, занятых в большей степени лечебной, чем педагогической деятельностью (кстати говоря, получающих при этом одинаковую с «теоретиками» зарплату).

Указанная нами выше принадлежность преподавателей к интернальному или экстернальному локусу контроля, по сути, определяющая их жизненные стратегии, очень тесно перекликается по смыслу и даже в терминологическом отношении с направленностью поведенческой мотивации человека в жизни вообще и в профессиональной деятельности в частности. Принято считать, что *внутренняя (интринсивная)* мотивация определяет деятельность из-за интереса к ней, субъективного ощущения её ценности. *Внешняя (экстринсивная)* мотивация определяет поведение в тех ситуациях, когда иницилирующие и регулирующие его факторы находятся вне личности или вне её поведения (позиционные, прагматические, конъюнктурные и прочие факторы). Одним из наиболее распространённых объективных средств диагностики направленности мотивации являются сформулированные Б.И. Додоновым четыре её структурных компонента [13]:

- 1) удовольствие от самой деятельности;
- 2) значимость для личности непосредственного её результата;
- 3) «мотивирующая» сила вознаграждения;
- 4) принуждающее давление на личность.

Направленность профессиональной мотивации (ПМ) преподавателей определялась по иерархической значимости доминирующих у них структурных компонентов. В группу преподавателей с высокопродуктивной *внутренней (интринсивной)* направленностью ПМ отнесены респонденты, позиционирующие себя в первых двух структурных компонентах, т.е. получающие удовольствие от выполняемой деятельности или осознающие значимость её непосредственного результата. К *внешнему (экстринсивному)* типу направленности ПМ отнесены все случаи, заявленные как структурные компоненты последних двух типов («мотивирующая» сила вознаграждения).

дения и принуждающее давление на личность). Ответы на каждый сформулированный в виде вопроса структурный компонент позволили нам составить достаточно объективное представление о направленности профессиональной мотивации наших респондентов. Полученные результаты выглядят следующим образом:

– удовольствие от самой выполняемой деятельности – 60,5%;

– значимость непосредственного её результата – 21,0%;

– «мотивирующая» сила вознаграждения – 16,0%;

– необходимость зарабатывать деньги престижной профессией (принуждающее давление на личность) – 2,5%.

Описанный выше подход к интерпретации полученных цифровых данных позволяет сделать обобщения, представленные в табл. 2.

**Таблица 2**  
Направленность профессиональной мотивации в опрошенных группах преподавателей

Группа	Младшие курсы (%)	Старшие курсы (%)	Сводные данные (%)
Внутренняя (интринсивная)	81,0	82,0	81,5
Внешняя (экстринсивная)	19,0	18,0	18,5

Судя по обобщённым сводным и раздельным по курсам цифровым данным, в научно-педагогическом сообществе одного из старейших медицинских вузов страны имеет место явное (81,5%) преобладание работников с интринсивной направленностью профессиональной мотивации, получающих удовольствие от выполняемой деятельности и осознающих её значимость.

Некоторые особенности уровня ПМ обнаруживаются при её анализе в группах преподавателей младших и старших курсов, работающих, фактически, в разных дидактических парадигмах – в знаниево-ориентированной (когнитивно-информационной) на младших курсах и в практико-ориентированной (проблемно-ситуационной) на старших, причём именно последний тип преподавания по всем критериям более всего соответствует тому, что сейчас принято называть «компетентностным подходом». В группе «теоретиков» удовольствие от выполняемой деятельности получают лишь 52% преподавателей, а в группе «клиницистов» – 69%. Зато значимость непосредственного результата своей работы ощущают 29% преподавателей младших курсов

и лишь 13% преподавателей клинических дисциплин, что превращает их деятельность в работу на перспективу.

Уровень направленности профессиональной мотивации определённым образом коррелирует с результатами самооценки эффективности повседневной реализуемой деятельности. Оказалось, что 55,5% преподавателей, по их собственному признанию, используют свой творческий потенциал на 80%, 37,5% опрошенных – на 60%, 6% затрачивают на научно-преподавательскую деятельность 40% своего творческого потенциала, а 2 чел. из 200 (1%) назвали цифру, не превышающую 20%.

Уровень интеллектуального развития современного студенчества в последние два десятилетия постоянно находится в поле зрения педагогической психологии, и для этого есть серьёзные основания. По данным социологического исследования [14], 86% опрошенных преподавателей считают, что современные студенты изменились: наряду с проявлением таких качеств, как умение адаптироваться к сложностям жизни в условиях рынка, предприимчивость, большая самостоятельность, они стали *менее эрудированными, менее трудолюбивыми в учёбе, менее интеллигентными, менее требовательными к себе.*

Проведенный нами опрос показал, что в среднем 42,5% преподавателей КГМУ придерживаются аналогичного мнения, 38,5% считают, что интеллектуальный уровень современного студенчества «существенно не изменился» и лишь 19% полагают, что он «в целом повысился». Любопытно (а может быть, и закономерно!), что на младших курсах снижение уровня студенческого интеллекта отмечают 49% преподавателей, а на старших эта цифра снижается до 36%. Остаётся открытым вопрос, чья это заслуга – самих студентов в плане самосовершенствования или благотворного влияния преподавательского корпуса, эффективно проводящего воспитательную работу через учебный процесс и её внеаудиторные формы. Ответ на этот интересный вопрос, вероятно, могли бы дать профессиональные университетские психологи, чьи научные интересы лежат в затронутой нами сфере.

Ещё один болезненный вопрос современной отечественной высшей школы – отношение к заимствованной на Западе и для них уже далеко не новой дидактической парадигме – «компетентностному подходу», фактически уже внедрённому административным методом в систему российского высшего образования в виде многочисленных версий федеральных государственных

образовательных стандартов (ФГОС), в недрах которых мирно сосуществуют на паритетных началах «стандарты» теперь уже нескольких поколений, три разновидности искусственно привязанных к ним «компетенций» и удивительным образом уцелевшие в новаторских катаклизмах, практически дублирующие их, простые и понятные российскому преподавательскому сердцу «учебные задачи».

Безусловно, имея собственное мнение по этому вопросу [15], мы решили выяснить отношение коллег родного вуза к актуальному нововведению, каковым является «компетентностный подход». Выяснилось, что 41,5% преподавателей практически без разницы по младшим и старшим курсам *положительно* относятся к нововведению; 20,5% высказали категорически *отрицательное* мнение о нём и, наконец, у 38% респондентов *«мнение о нём пока не сложилось»*. У нас возникло небезосновательное подозрение, что эта группа преподавателей, безотносительно к их возрасту, статусу и стажу работы в вузе, имеет самое смутное представление о сути внедряемого нововведения и истинном смысле понятия «компетенция», что вполне объяснимо, если учесть, что даже в периодической педагогической литературе до сих пор царит явная терминологическая неразбериха, свидетельством чему является, по меньшей мере, десяток претендующих на оригинальность, авторитетных формулировок понятия «компетенция».

Озабоченность научно-педагогического сообщества нынешним состоянием отечественной системы ВО проявляется не только сдержанным отношением к «компетентностному подходу» со всеми его атрибутами, но и в целом к проводимой в течение последнего десятилетия реформе, направленной на интеграцию российской высшей школы в европейское образовательное пространство. По данным интернет-анкетирования 450 преподавателей российских вузов в рамках исследования «Реформа высшего образования глазами преподавателей» [9, 14], только 11,9% одобряют проводимую реформу, 63,4% относятся к ней отрицательно, а 27,7% затруднились с однозначным ответом. При этом подавляющее большинство респондентов признают крайнюю необходимость изменений в системе высшего образования, расставляя приоритеты следующим образом:

- повышение заработной платы преподавателя (73,2%);
- отвечающее современным требованиям материально-техническое оснащение образовательного и научного процессов (48,3%);

- отбор абитуриентов по уровню интеллектуального развития (46,3%).

В своей анонимной анкете мы задали преподавателям в несколько шутливой форме вполне серьёзный вопрос: «Какую задачу Вы сочли бы первостепенной, если бы стали ректором?» Полученные результаты чуть менее меркантильны, но вполне созвучны приведенной выше литературной статистике:

- повысил зарплату преподавателям (43,5%);
- повысил требования к набору абитуриентов (34,5%);
- повысил требования к подбору преподавательских кадров (12,5%);
- уравнил зарплату административных работников и преподавателей (9,5%).

Сопоставляя полученные результаты этой рубрики анонимной анкеты с литературными данными, мы приходим к вполне закономерному выводу о том, что современному рядовому преподавателю высшей школы нужно не так уж много: *действительно достойная* его труда зарплата, качественный набор абитуриентов, превращающий преподавательскую работу в удовольствие, создание нормальных условий для учебно-методической и научной работы, а также реальная возможность для регулярного повышения профессиональной квалификации.

### Заключение

Попытки «канонизировать» личность преподавателя вуза методом её подгонки под крайне варьирующие перечни «совершенно необходимых» компетенций являются, на наш взгляд, занятием малопродуктивным, ничего не дающим актуальной образовательной практике. Реальную пользу для повышения эффективности образовательного процесса могут дать внутренние исследования университета методом самооценки преподавателей и студентов с помощью разнообразных анонимных анкет актуальной направленности, зондирующих в режиме онлайн творческую, психологическую и межличностную атмосферу учреждения с возможностью оперативной или перспективной коррекции выявленных дефектов или ситуационных отклонений в его коллективной деятельности.

### Список литературы

1. Змеёв С.И. Компетенции и компетентности преподавателя высшей школы XXI в. // Педагогика. – 2012. – № 5. – С. 69–74.
2. Попова О.И. Преподаватель вуза: современный взгляд на профессию. Опыт социологического исследования.

- ния // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 6. – С. 112–119.
3. Пучков А.А. Идеальный образ преподавателя: социологический опрос // Высшее образование в России. – 2012. – № 6. – С. 130–133.
4. Шестак В.П. Преподаватель и преподавательская среда (К вопросу о «паттернах») // Высшее образование в России. – 2016. – № 5. – С. 72–79.
5. Лукашенко М.А. Между школой и бизнесом: что может взять на вооружение высшее образование? // Высшее образование в России. – 2016. – № 5. – С. 33–41.
6. Дульзон А.А., Васильева О.М. Система самооценки и оценки компетенций научно-педагогических кадров // Высшее образование в России. – 2014. – № 5. – С. 61–70.
7. Кириллова Е.П., Бушкова-Шиклина Э.В. Особенности жизненных стратегий преподавателей вуза // Высшее образование сегодня. – 2016. – № 1. – С. 70–72.
8. Амбарова П.А., Зборовский Г.Е. Время в жизни преподавателя вуза глазами социологов // Высшее образование в России. – 2015. – № 2. – С. 70–79.
9. Красинская Л.Ф. Преподаватель высшей школы: каким ему быть? (Размышления о социальных ожиданиях и профессиональных реалиях) // Высшее образование в России. – 2015. – № 1. – С. 37–46.
10. Эффендиев А.Г., Решетникова К.В. Профессиональная деятельность преподавателей российских вузов: проблемы и основные тенденции // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 87–119.
11. Назарова И.Б. Вызовы для российских университетов и преподавателей // Высшее образование в России. – 2015. – № 8–9. – С. 61–68.
12. Алавердов А.Р., Алавердова Т.П. Организация процесса профессиональной и психологической адаптации молодых преподавателей высшей школы // Высшее образование в России. – 2016. – № 4. – С. 5–16.
13. Додонов Б.И. Эмоции как ценность. – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
14. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / Под ред. М.В. Булановой-Топорковой. – Ростов н/Д.: Феникс, 2002. – 544 с.
15. Зубарев В.Ф., Бондарев Г.А. Импортзамещение в отечественной высшей школе – реальность или иллюзия? (Критический анализ некоторых аспектов компетентностного подхода в системе отечественного высшего образования) // Современные наукоемкие технологии. – 2018. – № 4. – С. 154–159.