

ПОТЕНЦИАЛ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КАДРОВ ВУЗА В ПЕРЕХОДЕ К НОВОМУ КАЧЕСТВУ ПОДГОТОВКИ

Е. М. Стачева

В статье анализируются проблемы перехода вузов к новому качеству подготовки, определены основные возможности актуализации профессионального потенциала преподавательского коллектива в реорганизации образовательного процесса.

In article problems of transition of high schools to new quality of preparation are analyzed, the basic possibilities of actualisation of professional potential of teaching collective in reorganisation of educational process are defined.

Ключевые слова: модернизация учебного процесса вуза, обеспечение профессиональной готовности преподавательских кадров, совершенствование профессионального мастерства преподавателя вуза.

Модернизация общественного производства и инновации в рамках государственной политики ориентируют сегодня вузы на максимальное восприятие запросов работодателей и совершенствование качества профессиональной подготовки выпускников. Направление совершенствования – соответствие Болонским соглашениям и интеграция в европейское образовательное пространство. Государственная задача вузам поставлена – обеспечить современными кадрами модернизацию производства и экономики, учить эти кадры нужно по-новому и, начиная с 2010 г., обеспечить новое качество подготовки. Указано даже как – внедрить двухуровневое образование в системе кредитов по типу ECTS и на основе компетентностного подхода к обучению. Более 20 ведущих вузов России уже освоили новую организацию учебного процесса в экспериментальной работе, начатой в 2004 г. На базе этих экспериментальных площадок Минобразования разработаны примерные положения, регламенты и методические рекомендации, на основе и с использованием которых все вузы переходят к организации учебного процесса в новом режиме. Управление и организация учебного процесса в этой связи претерпевают достаточно серьезные изменения, которые для вуза становятся инновационной деятельностью. В рамках этой деятельности вузы переводят подразделения и профессорско-преподавательский состав в новый режим работы и организации учебного процесса. Адаптация Примерных положений и регламентов, разработанных передовыми вузами, к условиям отдельного конкретного вуза, перестройка собственного учебного процесса под примерные основные образовательные программы нового бакалавриата, переход от планирования содержания образования к проектированию его результатов, образовательных программ и технологий, обеспечение взаимодействия подразделений в ходе перестройки деятельности вуза – вот далеко не полный список актуальных направлений работы коллектива каждого вуза, желающего «удержать лицо» под бременем перемен.

Обеспечение профессиональной готовности профессорско-преподавательского состава является одним из организационно-управленческих условий для поэтапного перевода собственного учебного процесса с традиционной технологии на систему ECTS и компетентностный подход в обучении. И это очевидно. Во-первых, организация учебного процесса с использованием такой системы зачетных

единиц характеризуется существенной особенностью – «использованием балльно-рейтинговых систем для оценки усвоения студентами учебных дисциплин» [4, п. 1.2].

Во вторых, на кафедрах каждую дисциплину надо перевести на рейтинговые рельсы: определить пороговые уровни и другие параметры, уточнять принципы вычисления других рейтингов (семестрового, интегрального), разработать систему поощрения лучших студентов и т. д. Такая работа тоже, по сути, будет инновационной для преподавательского коллектива, т. к. каждый вуз самостоятельно выстраивает свою образовательную программу на основе примерной, и «готовых рецептов» нет. На уровне отдельного преподавателя содержание дисциплины представляется внутривузовскими модулями, в рамках которых необходимо кроме знаний и умений по дисциплине, формировать «компетенции» будущего специалиста производства – способности по применению в профессиональной практике комплекса междисциплинарных знаний и умений.

В-третьих, рейтинговый контроль текущего освоения дисциплины и достижений студентов рекомендуют обеспечить информационными технологиями, компьютеризировать для наглядного представления в любой момент времени состояния освоения студентом программы по дисциплине или другому виду учебной работы. Информационные технологии отвечают общей информатизации всех процессов профессиональной практики, повышают эффективность обучения, придают системе учета достижений студентов характер публичности, гласности, открытости, вносят элемент соревнования в учебную работу студентов, мотивируют студентов к самоконтролю и систематическим занятиям, но не отменяют бумажный учет успеваемости.

Вуз и преподаватель вуза вынужденно и сложно поворачиваются к клиенториентированной подготовке, к ориентации на работодателя и усилению практической направленности обучения, что достаточно несвойственно для высшей школы, всегда отдававшей приоритет академическим знаниям и научному мышлению. Маркетинг образовательных услуг еще не стал повседневной реальностью каждого вуза. Нельзя не сказать и о том, что большинство вузов обеспечивают весь перестроечный процесс своими силами.

Новое качество подготовки предполагает, что преподавательские коллективы осуществляют центра-

лизированный переход от передачи готового академического и профессионального знания в его традиционном понимании к обучению другого формата, когда в качестве целей профессиональной подготовки выступают будущая профессиональная деятельность выпускника и способность к её вариативности, личностные качества специалиста, определяющие не столько узкопрофессиональные характеристики, сколько способность применения знаний в нетрадиционных ситуациях и способность к коллегиальности принятия профессиональных решений, напрямую определяемых уровнем его профессиональной культуры и интеллектуального развития. Такие способности, так же, как и интеллектуальное развитие, формируются не только и не столько посредством традиционно-вузовской лекционно-семинарской системы работы со студентом. Компетентностная система обучения нуждается в регулярном и неслучайном использовании интерактивных, деятельностных технологий, проектных форм организации обучения. За счет принципиально иного взаимодействия преподавателя и студента такие формы более затратны, нежели традиционные, и нуждаются в других расчетах нагрузки преподавателя в учебном процессе. Кроме того, работа в лекционно-семинарском режиме хотя бы знакома преподавателям, т. к. каждый из них обучался в традиционной вузовской системе, находился в ней в качестве студента и может воспроизвести внешне наблюдаемую типовую последовательность действий – рассказал, дал задание на закрепление, проконтролировал знание предмета. Интерактивные, деятельностные технологии и проектные формы обучения нетрадиционны для нашего вузовского образования. Далеко не каждый преподаватель вуза может сказать, что знаком с интерактивными формами и деятельностными технологиями, что его учили планировать и организовывать работу студентов в деятельностном режиме.

Сегодня преподавателю необходима глубокая контекстная специализация в конкретных науках, свободное ориентирование в общекультурных (инвариантных по отношению к различным специальностям) областях знания, серьёзная психолого-педагогическая подготовка, владение методологическим аппаратом и коммуникативной техникой, высокий креативный и нравственный потенциал – вот минимум качественных критериев, который представляется достаточным для обеспечения нового качества преподавания. Кроме того, деятельность преподавателя высшей школы, в отличие от деятельности учителя, является, по существу, полифункциональной, совмещающей две очевидно неидентичные деятельности – ученого и преподавателя. Преподавательская деятельность в вузе оказывается тесно связанной с процессом достижения результатов исследовательской деятельности. Приветствуется также наличие опыта работы в сферах общественного производства на должностях специалистов и руководящих работников.

Нужно добавить, что высокий личный уровень профессионализма в новых условиях вуза – только часть дела, причём может быть не самая сложная. Внедрение в коллективе новых технологий обучения и

организации учебного процесса базируется не только на специальной подготовке отдельных преподавателей, но и на подготовке преподавательских коллективов, работающих со студентами с 1 по 5 курсы, объединенных общей, разделяемой всеми участниками учебно-воспитательного процесса, задачей, общим пониманием путей ее решения, технологий осуществления. Организация совместной работы и участие в ней затрудняется неготовностью к включению преподавателей в коллективную деятельность, в том числе и в связи с достаточно высоким средним возрастом преподавателя вуза (выше 50 лет, например, в МАТИ средний возраст 51 год «определяет сбалансированность профессорско-преподавательского состава кафедр и факультетов») [4]. Более того, невозможно научить студентов способности к коллегиальности принятия профессиональных решений, не владея этим и не применяя в своей практике.

Теоретически, сближение позиций преподавателя как работника науки и как воспитателя будущих профессионалов должно происходить по следующим направлениям: целевая установка преподавателя на свой предмет постепенно заменяется ориентацией на воспитание личности будущего специалиста-профессионала. Качество вузовского образования определяется взаимосвязью научно-исследовательской и методической работы с практической деятельностью кафедр по совершенствованию процесса образования и компетентностью педагогических кадров. Практически, послевузовская подготовка преподавателя высшей профессиональной школы в системе дополнительного образования задана в 2001 г. государственными требованиями к минимуму содержания и уровню подготовки для присвоения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы» [1], которые с тех пор не пересматривались. Программа подготовки составлена как комплексная психолого-педагогическая, социально-экономическая и информационно-технологическая подготовка к педагогической деятельности в высшем учебном заведении и рассчитана на магистрантов, аспирантов (адъюнктов), а также специалистов, имеющих высшее профессиональное образование и стаж научно-педагогической работы не менее 2-х лет, но не является в большинстве вузов обязательной в подготовке преподавателей. Системной подготовки преподавательских кадров вуза мы сегодня не имеем.

При «спонтанном» принципе подготовки преподавателей, господствующем ныне, синтез этих видов деятельности достигается (по свидетельству Есарева З. Ф.) обычно через 20 – 25 лет работы, причем в условиях, когда кроме реализации традиционных вузовских технологий от преподавателя не требуют иного.

Несмотря на активизацию научных исследований по педагогике высшей школы, многие вопросы, связанные с профессионально-педагогическим становлением и совершенствованием профессионального мастерства преподавателя вуза, до сих пор остаются открытыми, в практике работы вузов резервы повышения эффективности этих процессов также используются далеко не в полной мере. В большей степени разработаны теоретические и прикладные

аспекты формирования и совершенствования педагогического мастерства учителя школы (Т. Г. Браже, Л. Ф. Ильина, П. И. Третьяков и др.) [7]. В системе по вышения квалификации педагогов общего образования уже разработаны и действуют показатели и инструментарий оценки профессиональной компетентности и качества профессиональной деятельности. Успехи в этом направлении в большой мере связаны с необходимостью обеспечения ежегодной аттестации педагогических кадров общей школы в двухуровневой муниципально-региональной модели, введенной около 10-ти лет назад. Но и в этой сфере авторы отмечают сложности решения вопроса о диагностике повышения уровня профессиональной компетентности в процессе повышения квалификации педагога в системе дополнительного профессионального образования.

Существующую систему подготовки и совершенствования профессионального мастерства преподавательских кадров высшей школы уже давно оценивают как не обеспечивающие должного уровня готовности преподавателя вуза к организации учебной работы студентов в рамках новых запросов и общих тенденций [13]. К тому же, обновленное законодательство РФ сегодня акцентирует подготовку научно-педагогических кадров на научной части профессиональной деятельности преподавателя, оставляя без внимания формирование и совершенствование педагогической части. Приоритет научной работы преподавателя вуза над учебной и методической сегодня очевиден, тогда как новое качество подготовки может обеспечить только качественно иная подготовка преподавателя, позволяющая сочетать фундаментальность базовых знаний в нескольких видах профессиональной деятельности (как минимум, в той, к которой готовит, и в той, где организует обучение) с инновационностью мышления и практико-ориентированным, исследовательским подходом к разрешению конкретных образовательных проблем [8]. Если сегодня преподаватель обязан повышать квалификацию 1 раз в пять лет [2] и на момент регулярной аттестации достаточно представить свидетельство о прохождении курсов неопределенного содержания, возможно, в рамках темы научной работы, то налицо отсутствие внешних стимулов, побуждающих преподавателя осваивать новые технологии обучения и повышать качество профессионального педагогического мастерства, что только и может привести к новому качеству подготовки в вузе.

Нельзя обойти и проблемы эффективности сложившейся системы повышения педагогической квалификации преподавательских кадров. Вуз как данность принимает любые результаты курсов повышения квалификации своих кадров, поскольку не формирует заказ на обучение, а выбирает из предложенного, кроме того, не может установить уровень профессиональной компетентности, приобретенный преподавателем в результате повышения квалификации на каких-либо курсах или в процессе текущей работы, да и не ставит, как правило, такой задачи. В данном случае мы фиксируем такое же отсутствие клиентоориентированности в системе по-

вышения квалификации преподавателей вуза, как и в самой высшей школе. Критерии, показатели и инструментарий, позволяющий осуществлять диагностику уровня профессиональной компетентности до и после освоения соответствующей образовательной программы, а также определения уровня профессиональной компетентности при прохождении по конкурсу (в процессе аттестации педагогических работников) до сих пор представляют собой разрозненные местные разработки.

Практически все исследователи отмечают, что трудности в обеспечении условий и в оценке результативности профессионального становления преподавателя вуза и совершенствования педагогического мастерства в курсовой подготовке остаются неразрешенными [11].

Связано это, во-первых, с тем, что достижения и разработки науки в области психологии профессионального образования 70-х – 90-х гг. пока не нашли применения как в системе профессиональной подготовки специалистов в вузе, так и в профессиональной подготовке педагогов высшей школы¹. В качестве иллюстрации достаточно указать на отсутствие договоренностей в руководстве системой высшего образования о том, что же такое «профессиональные компетенции», тормозящее весь процесс введения государственных образовательных стандартов третьего поколения, в том числе разработку учебно-методическими объединениями вузов примерных основных образовательных программ высшего профессионального образования, а также понимание того, к чему готовиться преподавателям и чему будем учить студентов. В целом такая ситуация порождает длящуюся паузу и глубокое сомнение в необходимости начинать что-то делать вообще для введения у себя компетентностного подхода в провинциальных вузах.

Во-вторых, до сих пор остается неясным, как конкретизировать цели обучения и необходимые изменения преподавателя в период курсовой подготовки, насколько эти изменения будут непосредственно связаны с конкретным воздействием, повлияют ли полученные в процессе обучения изменения на образовательные результаты последующей педагогической деятельности. А к этим результатам относят следующие компоненты: а) профессиональную компетентность преподавателя; б) реализуемый им образовательный процесс; в) образовательные результаты обучаемых, т. е. именно все то, что определяет качество профессиональной подготовки в вузе. Последние две характеристики трудно измерить в процессе обучения на курсах повышения квалификации. Только в процессе последующей практической деятельности преподавателя может проявиться эффективность прошедшего обучения и рост педагогического мастерства.

Оценка профессиональной педагогической компетентности преподавателя затрудняется, таким образом, необходимостью критериального описания основных показателей; ситуативным проявлением данной компетентности, что может лечь в основу

¹ Холланд Дж., Шадриков В. Д., Климов Е. А., Маркова А. К., Бондаревская Е. В. и др. [10].

оценки лишь отсроченных образовательных результатов; подбора инструментария, который должен описывать одновременно понимание и действия преподавателя, повысившего квалификацию.

В-третьих, незаслуженно малое внимание уделяется в подготовке, повышении квалификации и в организации труда преподавателя формированию социально-профессиональной составляющей преподавательского труда, включающей ценностно-мотивационную основу, потребность в профессиональных достижениях и успехах, корпоративность, готовность к инновациям. Признано, что развитие этой составляющей равно как и других ключевых профессиональных компетенций, обуславливающих продуктивное осуществление интегративных видов деятельности и способность профессионала к саморазвитию, «в рамках когнитивно ориентированного образования затруднено. Развитие этих составляющих квалификаций и компетенций – прерогатива личностно-ориентированного образования» [10, с. 268]. По всей видимости, именно такое образование достигается в компетентностном подходе, который нужно осуществить в образовательном процессе вуза.

Итак, сегодня можно констатировать целый ряд проблем, порождающих несоответствие уровня профессионально-педагогической подготовленности современного преподавателя вуза реальным запросам практики. Очевидно, что эти проблемы все еще находятся в стадии осмысления и научной разработки, в том числе прикладного характера.

Нетрудно увидеть также комплексный государственный подход к формированию системы совершенствования профессионального мастерства преподавателя вуза с учетом специфики его деятельности. Вновь введенная система оплаты труда поощряет совершенствование только научной составляющей научно-педагогической деятельности, и преподаватель вуза поставлен в ситуацию переоценки ценности своего труда, осмысления значения совершенствования качества преподавания.

Положение о порядке проведения аттестации работников, занимающих должности научно-педагогических работников, утвержденное Приказом Минобрнауки РФ от 6 августа 2009 г. № 284, дает общие ориентиры оценки деятельности преподавателя и свободы вузам в дальнейшей конкретизации показателей и критериев, а также установлении соотношения значимости научной и педагогической составляющей в деятельности научно-педагогических работников вузов. Уже есть образцы локальных актов и методик вузов по установлению стимулирующих выплат, в которых в системе оценки деятельности преподавателя приоритеты расставлены так: научной работе отдано 55 %, педагогической (или традиционно – «учебно-методической») – 35 %, и другим видам работ остальные 10 %. Нетрудно догадаться, чем обосновано такое соотношение в стимулировании труда преподавателя и в мотивации его на повышение качества преподавания как такового, в том числе и на внедрение требуемых новых технологий.

Не осталось сомнения, что вузы будут обязаны перенастроиться на новое качество подготовки со следующего учебного года [14]. «Для того, чтобы быть готовыми к быстрому переходу к планированию, организации и реализации образовательного процесса в соответствии с новой концепцией высшего профессионального образования после утверждения ФГОС-3, в каждом вузе должна быть проведена большая подготовительная и организационно-методическая работа, в первую очередь, включающая подготовку и повышение квалификации ППС, руководящего состава и методистов кафедр и учебно-методических служб, способных обеспечить разработку и реализацию вузовских образовательных программ одно- и двухуровневой схемы по ФГОС-3 с соответствующими изменениями в планировании и организации учебного процесса. Образовательные программы будут базироваться как на примерных учебных планах и программах дисциплин, предложенных соответствующих УМО, так и на оригинальных планах и программах вуза с использованием модульного принципа, компетентностного подхода, системы зачетных единиц, компьютерного тестирования и балльно-рейтинговой оценки текущей успеваемости и конечных результатов обучения» [12] – такие программы реализуют сегодня передовые университеты, подключая кадровые и административные, финансовые, информационные и материальные ресурсы на всех уровнях. Вуз строит свою систему реагирования на основе своих представлений и своих ресурсов.

В каждом вузе, решающем включиться в работу по освоению и достижению новых рубежей, комплекс мер, мотивирующих коллектив на такой масштабный и качественно новый труд, конечно же, будет зависеть от сложившихся в нем традиций. Отношение к преподавателю и отведенная ему в имидже вуза и в образовательном процессе роль, традиции организации методической работы в классическом понимании этого слова могут явиться потенциалом, дополняющим административные, финансовые, информационные и материальные ресурсы в решении комплексных проблем переходного периода. Особое внимание следует уделить мотивации преподавателей к наращиванию профессиональной педагогической квалификации, повышению качества преподавания и подготовки студентов. Здесь будет, по всей видимости, эффективен весь методический арсенал: проведение конкурсов профессионального мастерства преподавателей и сотрудников вуза различных категорий; школы и клубы молодых преподавателей, задачами которых всегда были введение в профессиональное сообщество и повышение профессионального педагогического мастерства; методические и научно-методические центры, кабинеты; тематические недели факультетов, кафедр; активизация работы творческих преподавательских мастерских и мастер-классов, проектных (разработочно-внедренческих) групп преподавателей-новаторов, и многие другие публичные формы, имеющиеся в традиции вуза. Общий тон может задать формулирование общей темы, идеи, задачи года для всего коллектива вуза, направляющей совместную деятельность, а также

проектный подход к управлению качеством педагогического образования научно-педагогического коллектива на уровне вуза, предполагающий как минимум целеполагание и программирование инновационной работы преподавательского сообщества. В поиске возможностей стимулирования таких высокопрофессиональных преподавательских достижений как регулярное использование нетрадиционных технологий, методов и форм работы со студентами, достижение высокого качества подготовки и сохранности контингента, нельзя забывать о введенной системе оплаты труда ППС. Большие резервы скрываются в таком направлении работы, как анализ возможностей использования Положения о порядке проведения аттестации работников, занимающих должности научно-педагогических работников [3] в повышении профессионального мастерства ППС и установление непосредственной зависимости стимулирующих надбавок от качества преподавания. Системообразующим элементом в таком комплексе мероприятий, мотивирующих преподавательские кадры к новому качеству подготовки, может и должна стать вузовская система оценки профессионального мастерства преподавателя с учетом рекомендаций указанного Положения. Это направление ново, возможности вузов ограничены, но при желании перейти к новому качеству преподавания можно выстроить такую внутривузовскую систему мер, которая целенаправленно будет работать на оптимизацию перехода к новой организации преподавательского труда и поможет ввести в действие весь кадровый потенциал, мотивирует преподавателей к раскрытию новых возможностей профессионального развития и к новому качеству подготовки в вузе. Пока же остается надеяться, что «уровень экстремальной профессиональной компетентности» [10, с. 221] преподавательского сообщества окажется достаточным и приведет высшую школу к желаемым результатам – новому качеству подготовки студентов.

Литература

1. Государственные требования к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для присвоения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы», утверждены Минобразованием РФ 08.05.2001г., регистрационный номер ГТ ППК 12/39 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.elti.tpu.ru/doc/pvsh.doc. –22.12.2009.
2. Постановление Правительства РФ от 14 февраля 2008 г. № 71 «Об утверждении Типового положения об образовательном учреждении высшего профессионального образования (высшем учебном заведении)» [Электронный ресурс] // Справочная правовая система «Гарант».
3. Приказ Минобрнауки РФ от 6 августа 2009 г. № 284 Об утверждении Положения о порядке проведения аттестации работников, занимающих должности научно-педагогических работников [Электронный ресурс] // Справочная правовая система «Гарант».
4. Письмо Минобразования РФ от 09.03.2004 № 15-55-357ин/15 «Об утверждении Примерного

положения об организации учебного процесса в высшем учебном заведении с использованием системы зачетных единиц» [Электронный ресурс] // Справочная правовая система «Гарант».

5. Андреев, А. Некоторые проблемы подготовки преподавателей современной высшей школы. Институт развития дополнительного профессионального образования, г. Москва [Электронный ресурс] / А. Андреев // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». Выпуск 2006. – Режим доступа: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-80.pdf>

6. Андреев, А. А. К вопросу о подготовке преподавателей в современной высшей школе [Текст] / А. А. Андреев, Ю. Б. Рубин, В. А. Леднев // Информатизация образования – 2006: материалы Международ. науч.-метод. конф. г. Тула, 16-18 января 2006 г. – Тула, 2006.

7. Введенский, В. Н. Измерение и оценка качества повышения квалификации учителей в системе дополнительного педагогического образования / В. Н. Введенский // Стандарты и мониторинг. – 2003. – №4. – С. 41.

8. О деятельности института по повышению профессиональной компетентности педагогических и руководящих кадров как условия достижения качества дополнительного педагогического образования»: доклад ООИПКРО. Подготовлен проектной группой под руководством Э. Р. Сайтбаевой в составе: С. Н. Полькиной, С. В. Масловской, В. М. Дрофы, О. Н. Скрынниковой, Ю. В. Ворониной, Г. М. Гладышева, Е. П. Табаковой, Э. Р. Амерхановой, А. А. Чиркова, Д. В. Бочкова, Е. В. Ветштейн. 2005 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://bank.orenipk.ru/Text/uch-sait2.htm>.

9. Доклад ректора МАТИ «Об итогах работы университета в 2008 – 2009 учебном году и задачи на новый учебный год» (сайт Российского государственного технологического университета имени К. Э. Циолковского) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.mati.ru/official/off.htm>.

10. Зеер, Э. Ф. Психология профессионального образования: учеб. пособие [Текст] / Э. Ф. Зеер. – 2-е изд., перераб. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 480 с.

11. Исаева, Т. В. Отечественный и международный опыт оценки деятельности преподавателя высшей школы. Образовательный портал: Экономика. Социология. Менеджмент: дискуссионный клуб Преподаватель высшей школы: профессиональный потенциал, особенности занятости и трудовая мотивация [Электронный ресурс].

12. Проблемы комплексной модернизации высшего образования. В. Сухов, проректор по учебной работе; П. Г. Бабаевский, проректор по учебно-методической работе; Н. А. Козлов, начальник учебно-методического управления. Газета МАТИ-РГТУ им. К. Э. Циолковского [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

13. Селезнева, Н. А. Качество высшего образования как объект системного исследования [Текст]: лекция-доклад / Н. А. Селезнева. – изд. 2-е, доп. –

М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2002. – 95 с.

14. Фурсенко, А. Наша задача – добиться осознания ответственности за результат. Ведомости

08.12.2009 [Электронный ресурс] / А. Фурсенко. – Режим доступа: <http://mon.gov.ru/press/smi/6457>.