

**ПРЕЕМСТВЕННОСТЬ ИССЛЕДОВАНИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
НА КАФЕДРЕ ПЕДАГОГИКИ**

Представлен анализ исследования преемственности профессиональной подготовки будущих учителей в педагогическом вузе. Выявлены основные направления преемственности, такие как практикоориентированность образовательного процесса, проектирование и обеспечение учебными пособиями будущих учителей, основные этапы профессиональной подготовки и др.

Ключевые слова: преемственность исследований, профессиональное становление, профессиональная компетентность, индивидуальный маршрут, практикоориентированность, развитие ценностных приоритетов, активность и самостоятельность.

I. Gladkaya

**THE CONTINUITY OF THE RESEARCH OF THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT
OF PRE-SERVICE TEACHERS AT THE DEPARTMENT OF PEDAGOGY**

The article analyses the study of the continuity of training pre-service teachers at a pedagogical HEI. The basic aspects of continuity are discussed, such as the practical orientation of the educational process, the design and provision of teaching materials for pre-service teachers, the main stages of training, etc.

Keywords: continuity of research, professional development, professional competence, individual route, practical orientation, the development of value priorities, activity and independence.

Согласно Стратегии инновационного развития Российской Федерации до 2020 года, одним из главных направлений является инновационное развитие национальной экономики, фундаментальная и прикладная наука и образование. Ключевым фактором успешного функционирования является система воспроизводства конкурентоспособных на мировом уровне кадров образовательной, научной и научно-образовательной сфер [7]. Поэтому в современных условиях на систему образования обращают большее внимание и оно становится одним из важнейших факторов, обеспечивающих экономический рост, социальную стабильность, способствует появлению новых технологий производства и развитию инновационной деятельности.

Большое внимание необходимо уделять развитию педагогического образования как

образования, влияющего на становление и развитие подрастающего поколения, способствующего подготовке высококвалифицированных специалистов.

Педагогическое образование сегодня призвано:

– подготовить педагогические кадры для всех ступеней образования, способных видеть человека как уникальную ценность, готовых создавать условия для раскрытия человеческого потенциала, использовать возможности образовательной среды, уметь взаимодействовать с разными субъектами образовательного процесса;

– использовать во всех сферах деятельности инновационные идеи и опыт;

– быть источником нового научного знания в сфере образования;

– постоянно развиваться за счет расширения взаимодействия с социальными партнерами и др.

Вопросы к качеству профессионального педагогического образования всегда были актуальны, но особенно — в связи с введением стандартов «три+» и обсуждением стандартов профессионального образования «четвертого поколения».

Педагогический университет имени А. И. Герцена, в частности кафедра педагогики, на протяжении всех лет своего существования исследовали вопросы подготовки и становления будущих учителей.

Сегодня мы можем говорить о преемственности в исследовании на кафедре многих вопросов, касающихся подготовки будущих учителей.

Преемственность рассматриваем как связь между явлениями в процессе развития, когда новое сохраняет в себе некоторые элементы старого. Преемственность можно рассматривать как передачу социальных и культурных ценностей от поколения к поколению и усвоение этих ценностей каждым новым поколением как значимых для своего становления и развития.

Рассмотрим несколько направлений преемственности педагогических исследований на кафедре педагогики.

Одно из *основных* направлений преемственности исследований связано с проектированием и изданием учебников и учебно-методических пособий для студентов по педагогическим специальностям, ориентированным на подготовку учителя, отвечающего социокультурному заказу общества, что способствует профессиональному становлению студента.

Еще в статье П. Ф. Каптерева «О значении учебника при обучении», отмечалось, что в учебной практике значимость учебника и значимость учителя значительно разнятся, иногда даже до противоположности: чем большее значение имеет учебник, тем меньшее — учитель, и наоборот. В современных условиях для реализации профессионального становления необходимы учебники, которые будут побуждать и развивать самостоятельное мышление буду-

щего учителя, обогащать теоретическим материалом и способствовать систематизации информации [3].

Знаковым событием для кафедры педагогики стал выход учебника 1966 года. В этом году вышел курс лекций «Педагогика» как коллективный труд преподавателей кафедры. Можно утверждать, что весь предыдущий период был периодом накопления опыта, разработкой идей и апробацией технологий для подготовки современного учителя. В 1974 году появился учебник «Педагогика школы» под редакцией Г. И. Щукиной, к которому обращаются и современные студенты, исследуя вопросы преемственности по сущности, касающейся процесса обучения, по принципам и методам обучения, по вопросам нравственного воспитания. В предисловии к этому учебнику указано, что необходимо повышение уровня психолого-педагогической подготовки будущих учителей, и именно на это направляет свои усилия коллектив кафедры педагогики.

Продолжая исследование вопросов совершенствования подготовки будущих учителей в новых социокультурных условиях, в 2013 году под редакцией А. П. Трипицыной вышел учебник «Педагогика», отвечающий требованиям стандарта третьего поколения по направлению «Педагогическое образование». Данный учебник целенаправленно ориентирован на развитие профессиональной компетентности студента.

Вторая линия учебных пособий связана с исследованием вопросов истории образования. В 1996 году профессором кафедры педагогики Т. К. Ахаян были опубликованы «Педагогические очерки к построению курса «История образования», которые были предназначены для последующего построения учебного пособия нового курса при подготовке бакалавров образования. Эти очерки чрезвычайно интересны, так как они представляли собой аналитическое использование курсов истории педагогики,

созданных ведущими российскими историками педагогики П. Ф. Каптеревым, М. И. Демковым и др. А в последующий период (2001 г.) вышел учебник «История педагогики и педагогической мысли за рубежом и в России» под ред. З. И. Васильевой, который выдержал уже шесть переизданий.

Линии преемственности в учебниках заключаются в том, что сохранено общепризнанное, доказанное научное знание и включены материалы, отражающие сложность и инновационность современных поисков, которые характеризуют современную педагогическую науку и практику.

Еще одно из направлений преемственности в подготовке учителя — это *практикоориентированность подготовки будущих учителей, опора на опыт образовательных организаций* основного образования.

24 декабря 1958 года вышел закон «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР», положивший начало реформе школы и способствующий появлению экспериментальных площадок кафедры педагогики (школы № 534, 210, 241, 309, школы-интернаты № 15 и 42). Требования государства и масштабная работа по реализации актуальных задач привели к изменению программ подготовки будущих педагогов: усилилась практическая направленность педагогических курсов, была разработана система непрерывной педагогической практики студентов, организована работа студентов в пионерских лагерях.

Сегодня взаимодействие со школами осуществляется в рамках педагогической практики, Герценовской педагогической олимпиады, в рамках университетского образовательного округа, который объединяет людей и организации, заинтересованные в содружестве с педагогическим университетом и реализующие совместные образовательные программы.

Педагогическая практика сегодня направлена на становление профессиональ-

ной компетентности студентов посредством формирования умений решать профессиональные педагогические задачи в условиях овладения опытом профессиональной деятельности в образовательных организациях. Поэтому целесообразно включать следующие блоки в практическую составляющую подготовки студентов.

Обязательный блок, представляющий собой практикумы и практики на начальных этапах образовательного маршрута студента.

Вариативный блок, представляющий собой практикумы и практики на III–IV курсах обучения; практикумы и практики, организованные на базе организаций, предоставляющих различные образовательные услуги.

Индивидуальный блок, организационно представляющий собой практики, осуществляемые на III–IV курсах профессионального педагогического образования.

Содержательно данный блок способствует выявлению индивидуальных профессионально-педагогических потребностей студентов, а также реализации специфических запросов образовательных учреждений разных видов.

Практика дает студенту возможность реализовать полученные в бакалавриате знания в условиях, приближенных к реальной профессиональной деятельности, апробировать образовательные технологии в педагогическом процессе общеобразовательной школы, проводить диагностическое исследование с участниками образовательного процесса и т. д.; все это способствует становлению его профессиональной компетентности.

Преемственность практикоориентированности в подготовке будущих учителей заключается в ориентации на профессиональное самоопределение, на возможность использования профессиональных проб.

При рассмотрении преемственности в подготовке будущих учителей, при исследовании вопроса о вариативности, о необ-

ходимости построения индивидуального образовательного маршрута необходимо рассмотреть вопрос о *спецкурсах* и *спецсеминарах*.

В статье Г. И. Щукиной «Профессиональное становление будущего учителя — о спецкурсах и спецсеминарах в системе педагогической подготовки студентов», опубликованной в журнале «Советская педагогика» в 1975 г. [10], затрагивается вопрос о поисках путей преодоления разрыва между систематическим обогащением фонда научных педагогических знаний и ограниченными возможностями их раскрытия в рамках действующих учебных планов.

В качестве возможных путей решения Г. И. Щукина рассматривала разработку и введение в систему педагогической подготовки будущих учителей спецкурсов и спецсеминаров.

Спецкурсы как важный канал приобщения к исследованиям имеют своим назначением углубленное изучение студентами актуальных проблем педагогики на базе исследований, проводимых научными коллективами (и отдельными работниками кафедры) и уже получивших общественную оценку. В практике работы спецкурсов очень важно сочетать активные формы работы студентов с лекциями профессора, преподавателя, руководителя спецкурса. Это способствует более эффективному приобретению научных знаний и накоплению личного опыта. Если говорить о методических требованиях к осуществлению спецкурсов, то кратко их можно сформулировать следующим образом:

1. Спецкурсы должны концептуально представлять проблему, быть максимально информативными, включать значительный материал педагогических исследований, а также исследований по смежным наукам в данной области с привлечением зарубежной литературы.

2. Спецкурсы должны иметь солидную теоретико-методологическую оснащенность,

должны раскрывать различные течения, показывать применяемый научный инструментарий. В них должны фигурировать и подвергаться анализу научные факты, раскрывающие процесс «добывания» научной истины.

3. В методике построения спецкурсов необходима проблемность, размышления его руководителя вместе со слушателями, создание кульминаций в содержании, обостряющих интерес, содействующих активизации мысли студентов.

4. Спецкурсы должны быть обращены к практике, показывать взаимообусловленность и взаимообогащение теории и практики обучения и воспитания, возможностей активного влияния науки на изменение практики, на прогнозирование явлений и процессов.

Спецсеминары — несколько иная форма обогащения студентов педагогическими знаниями и умениями. Они преследуют те же цели, что и спецкурсы, но еще более активизируют педагогическую мысль в области исследований, проводимых кафедрой [5].

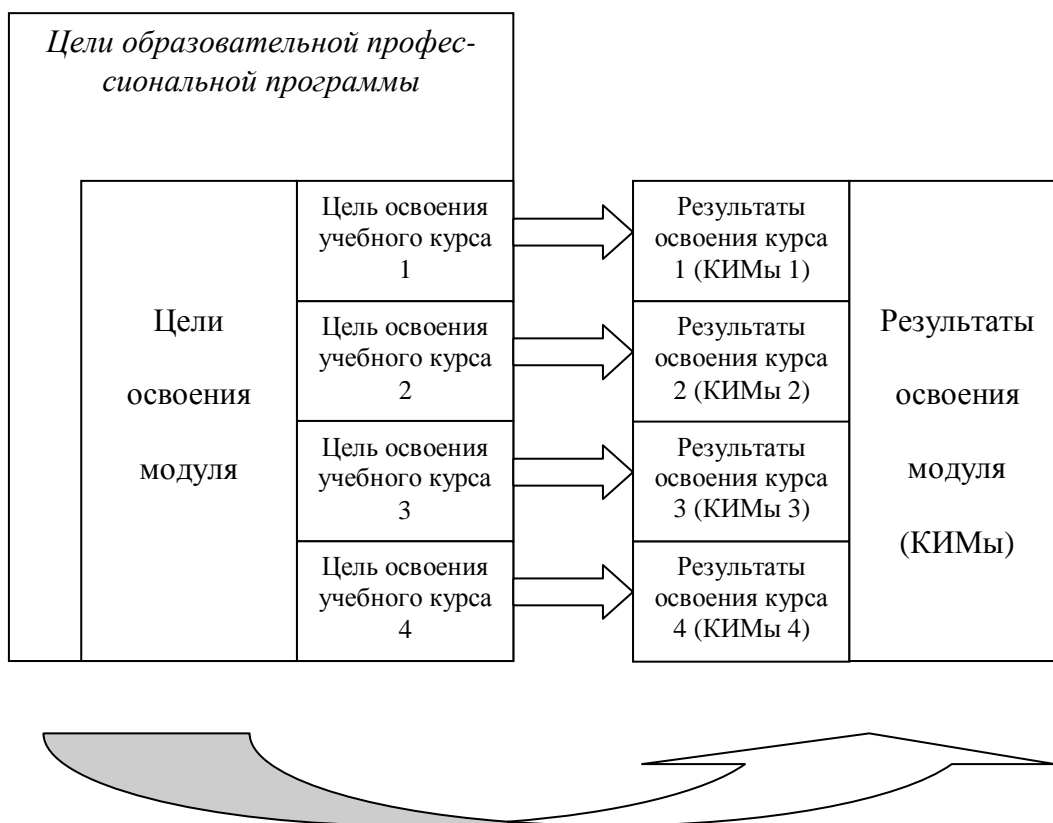
В современных условиях роль спецкурсов выполняют курсы по выбору, включенные в каждую образовательную программу, которые предлагаются студенту на каждом курсе обучения, и их выбор зависит от мотивационной направленности студентов. Именно эти курсы являются гибкими и мобильными, отражая новое научное знание, полученное в ходе исследований и теоретических разработок. Они способствуют построению студентом индивидуального образовательного маршрута, позволяют оперативно реагировать на потребности системы общего образования региона, на интересы студентов, на инновационные процессы, происходящие в практике школы.

Для возможности построения ИОМ используются и модули, представляющие собой целостный (условно завершённый) фрагмент профессионального образования,

в котором обобщаются знания дисциплин того или иного блока ФГОС ВПО. Цели и содержание модуля определяются целями образовательной программы, в рамках которой реализуется данный модуль, определяют особенности содержания, образовательных технологий и контрольно-измерительных материалов для аттестации по курсам и модулю в целом. Такой модуль может быть гибко встроен в образователь-

ную программу, а также заменен другим, сопоставимым по объему, но более актуальным для конкретной региональной системы образования, для студентов конкретного вуза, для работодателей.

Приведем в качестве примера два варианта интегрированного модуля общепрофессионального блока учебных дисциплин бакалавриата «Теория и практика современного образования» [9].



Модель интегрированного модуля

**Интегрированный модуль
«Теория и практика современного образования»**

<i>Перечень учебных курсов модуля Вариант 1</i>	<i>Перечень учебных курсов модуля Вариант 2</i>
<ul style="list-style-type: none"> – Инновационные процессы в образовании; – Педагогическое проектирование; – Мониторинг качества образования; – Практикум «Компьютерные технологии в образовании» 	<ul style="list-style-type: none"> – Современные модели школьного образования; – Инновационные образовательные технологии; – Школа как субъект образовательных инноваций; – Организация опытно-экспериментальной работы в школе; – Проектирование образовательной среды школы

Рассматривая вопрос о преемственности исследований подготовки будущего учителя, нельзя не затронуть вопрос *о проведении исследований, включении в разработку и реализацию проектов*, затрагивающих актуальные проблемы образования.

Работа преподавателей кафедры — это фундамент для решения проблемы подготовки учителя сегодня. И сегодня кафедра работает над развитием идеи компетентного подхода в подготовке будущих педагогов, в ориентации на развитие личности студента путем создания условий для развития ценностных приоритетов, для проявления активности и самостоятельности, интереса к педагогической науке и практике.

Используемый при подготовке специалистов в области высшего образования компетентностный подход рассматривает качество подготовки бакалавров через понятие «профессиональная компетентность».

Понятие «профессиональная компетентность» рассматривается по-разному многими авторами. Мы базируемся на понятии, введенном преподавателями кафедры педагогики: под *профессиональной компетентностью* выпускника вуза понимается интегральная характеристика, определяющая способность решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной педагогической деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей [4].

Для содействия формированию готовности студентов к решению типичных профессиональных задач необходимо, чтобы в процессе профессионального образования обучающийся приобрел опыт целостного системного видения профессиональной деятельности, научился в ней действовать и решать возникающие профессиональные задачи.

Поэтому образование, ориентированное на развитие профессиональной компетентности студентов, в аспекте содержания

подготовки можно рассматривать следующим образом:

- студенты работают над реальными задачами, а не над искусственными ситуациями;

- студенты учатся не только у преподавателя, но и в процессе анализа реальных проблем, участвуя в их обсуждении и решении;

- студенты работают с различными базами информационных ресурсов для выбора и принятия различных решений в контексте реальных ситуаций;

- студенты учатся мыслить критически и принимать ответственность за выбор решения; содействуют развитию не только интеллектуальных, но и моральных качеств — развитие характера, профессиональной этики, уважения к себе и к другим, воспитание черт терпимости и социальной ответственности [2].

Для реализации этих направлений в системе высшего образования применяется компетентностный подход, который предполагает создание условий и средств для постоянного образования и самообразования человека, а реализация его позволяет подготовить человека к жизни в условиях неопределенности.

Цель подготовки будущего учителя в условиях компетентностного подхода сформулирована следующим образом: содействовать становлению профессиональной компетентности, которая проявляется в его способности решать различные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях жизнедеятельности образовательной организации, на основе применения теоретических знаний, опыта, практического решения задач в сфере образования, анализа собственного опыта и собственных возможностей.

В исследованиях РГПУ им. А. И. Герцена профессиональная компетентность рассматривается как совокупность ключевой, базовой и специальной компетентности. Ключевая компетентность необходима для любой

профессиональной деятельности и проявляется в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, в том числе — на иностранном языке, и социально-правовых основ личности в гражданском обществе.

Базовые компетентности отражают специфику профессиональной педагогической деятельности, владение ими необходимо для «построения» профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества.

Специальные компетентности можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета, в конкретной профессиональной деятельности.

Конечно, все три вида компетентностей взаимосвязаны, в процессе их развития происходит становление профессиональной компетентности педагога как интегративной личностной характеристики.

В условиях реализации ФГОС ВПО, в разработке которого приняли участие преподаватели кафедры, требования к результатам освоения ООП прописаны через общекультурные, общепрофессиональные и профессиональные, которые сочетаются с рассмотренными ранее (ключевой, базовой и специальной) соответственно.

Процесс становления профессиональной компетентности педагога — очень индивидуальный процесс, и рассматривается он как результат образования и самообразования.

В современном мире существует множество маршрутов получения профессионального образования и ценностного самоопределения человека, а вуз играет только одну из ключевых ролей. Следует признать принципиальную незавершенность компетентности, что подразумевает необходимость постоянного подтверждения компетентности за счет накопления опыта, самообразования в соответствии с изменением социокультурной ситуации. Следовательно, в условиях высшего профессионально-

го образования происходит формирование развивающейся профессиональной компетентности будущего учителя.

Анализ научных публикаций, в которых затрагивается проблема профессионального становления, позволяет констатировать, что практически все исследователи едины во мнении о том, что профессиональное становление есть динамический процесс преобразования *личностных* и *профессиональных качеств*, характеризующийся самоопределением, самосовершенствованием, самообразованием, самоактуализацией, самосознанием, самореализацией.

Исходя из этого, в нашем исследовании профессиональное становление будущего учителя понимается как процесс развития профессиональной компетентности студентов, который обеспечивается формированием взаимосвязанных познавательных и профессиональных мотивов, влияющих на умения будущего учителя решать профессиональные задачи. Обоснование правомерности такого определения базируется на доказанном постулате о том, что способ решения профессиональной задачи, интерпретация полученного решения определяется мотивационно-ценностными характеристиками личности — *«личностными компетенциями»* (информационной, коммуникативной, социальной мотивациями, мотивацией непрерывного образования и самообразования). В решении педагогической задачи большую роль играют мотивы и ценностные ориентации личности, которые обуславливают поведение, стиль общения, управления, определяют характер реализации способов педагогической деятельности и в силу этого становятся *профессионально-значимыми*. Для педагога это, прежде всего, умения, способы осуществления общения, взаимодействия с разными субъектами педагогического процесса, работа с информацией.

Итак, процесс становления профессиональной компетенции предполагает развитие взаимосвязанных познавательных и

профессиональных мотивов студентов. Взаимообусловленность познавательных и профессиональных мотивов в различных источниках рассматривается по-разному. Диагностические исследования доказывают, что студенты могут поступать в педагогический университет с первоначально развитыми как познавательными, так и профессиональными мотивами, и по-разному будут обучаться в вузе, создавая свои индивидуальные маршруты.

В результате проеденного исследования со студентами I курса (180 человек), которые поступили в РГПУ им. А. И. Герцена, было выявлено соотношение познавательных и профессиональных мотивов, которое позволило выстроить несколько индивидуальных мотивационных маршрутов:

1. Хочу учиться в педагогическом университете, нравится учиться, но работать учителем не планирую (25%).

2. Хочу учиться в педагогическом университете, нравится учиться, но пока не думал работать учителем (19%).

3. Хочу учиться в педагогическом университете, нравится учиться, планирую работать учителем (18%).

4. Случайно поступил в педагогический университет, нравится учиться, но работать учителем не планирую (13%).

5. Случайно поступил в педагогический университет, нравится учиться, но пока не думал работать учителем (10%).

6. Хочу учиться в педагогическом университете, нравится учиться, но разочаровался в своем выборе, работать учителем планирую (3%).

Эти данные показывают, что взаимосвязь познавательных и профессиональных мотивов может корректироваться в зависимости от организации процесса обучения.

Задача вузовского образования — это организация образовательного процесса, обеспечивающего переход, трансформацию одного типа деятельности (познавательной) в другой (профессиональный) с соответствующей сменой мотивов, целей,

потребностей, действий, средств, предмета и результата. То есть мотивация профессионального выбора должна составлять основу педагогического процесса обучения в педагогическом вузе, интегрируя учебную и профессиональную деятельность, формируя сферу личности специалиста.

Построение процесса профессиональной подготовки, ориентированного на становление профессиональной компетентности студента, предполагает несколько этапов этого процесса.

На I этапе, который соответствует I–II курсу обучения, происходит развитие познавательных мотивов, осмысление выбора высшего учебного заведения, начальное прогнозирование собственного профессионального пути. Это осуществляется через общекультурную и базовую общепрофессиональную подготовку студента, через овладение знаниями в рамках учебных дисциплин, их интеграцию в профессиональном контексте, через развитие познавательной мотивации. Системообразующим компонентом процесса становления профессиональной компетентности студента педагогического вуза на этом этапе являются дисциплины общепрофессионального блока. Поэтому оценка продвижения студента в профессиональном становлении определяется на основе анализа оценок преподавателей и самооценок студентов в становление профессиональной компетентности по составляющим компонентам профессиональной компетентности, зафиксированным во ФГОС ВПО. Основные технологии, которые используются на этом этапе, — коммуникативные, исследовательские, рефлексивные технологии, технологии группового взаимодействия, социального проектирования, то есть технологии, направленные на осмысление и самооценку познавательных мотивов.

На II этапе, который соответствует III курсу обучения, осуществляется осознание профессиональных мотивов в вузовском обучении, происходит осмысление результатов первых профессиональных проб, в

частности в период практики, происходит развитие профессиональной мотивации путем усложнения учебно-профессиональных задач, ориентация в профессиональных ситуациях, уточнение профессиональных намерений (построение карьерного плана профессии) в контексте проектирования ИОМ. В центре внимания оказываются решение учебно-профессиональных (квази-профессиональных) задач и изменение мотивации студентов к профессиональной деятельности. Происходит изменение отношения к получаемой профессии, осознание важной роли учителя в обществе; развитие способности к самоанализу и самооценке своего продвижения в освоении опыта профессиональной деятельности; становление ценностных ориентаций, базирующихся на социальных и этических ценностях.

На II этапе доминируют исследовательские, коммуникативные, рефлексивные технологии, технологии группового решения учебных общепрофессиональных задач, кейсы, больше внимания уделяется проектированию.

На III этапе, который соответствует IV курсу обучения, происходят развитие профессиональных мотивов в вузовском обучении во взаимосвязи с развитием познавательной мотивации к непрерывному образованию, анализ соответствия самооценки и внешней оценки результативности профессионального становления, коррекция избранного профессионального пути, осуществляется рефлексия профессионального самоопределения в рамках освоения специальных дисциплин, что достигается корректировкой содержания ИОМ.

На III этапе преобладают исследовательские, коммуникативные, рефлексивные

технологии, технологии группового решения учебных профессиональных задач, кейсы, проектирование, имитационное моделирование и игры, то есть технологии, направленные на осмысление и самооценку профессиональных мотивов поведения в профессиональной ситуации.

Познавательные мотивы выступают источником формирования профессиональных мотивов, первоначальной их формой в профессиональном обучении: выраженность познавательных мотивов на начальных этапах обучения студентов способствует формированию положительного отношения к профессии.

Итак, изучая вопросы преемственности профессионального становления студентов в вузе, можно утверждать, что для кафедры всегда, на протяжении всей её истории, было характерно следующее:

- в центре исследований всегда — личность ученика, студента,
- основа преподавания педагогики — научность и опора на отечественную культурно-образовательную традицию;
- ориентир в работе со студентами — развитие самостоятельности, активности, интереса к педагогической науке и практике, творческие коллективные дела педагогической направленности [6].

На кафедре педагогики накоплен богатый опыт преемственности исследований, затрагивающий вопросы подготовки будущих учителей. Главное в преемственности — это сохранение ценностных представлений о педагогической деятельности, подготовка учителя, отвечающая современным «вызовам времени», учителя, готового к самореализации в жизни и в карьере.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Герценовские чтения — 2006. Ч. 2: Диалог о воспитании (концепции, взгляды, размышления, опыт) / Под ред. проф. З. И. Васильевой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. 338 с.
2. Заир-Бек Е. С., Тряпичина А. П. Подготовка специалистов в области образования к участию использования международных программ оценки качества образования для всех: национальное видение // Рекомендации по результатам научных исследований / Под ред. акад. Г. А. Бордовского. СПб., 2006.

3. *Каптерев П. Ф.* О значении учебника при обучении. Электронный ресурс: http://dugward.ru/library/kapterev_pf/kapterev_p_f_o_znachenii_uche-bnika.html.

4. *Козырев В. А., Радионова Н. Ф., Тряпицына А. П.* Компетентностный подход в подготовке специалиста в области образования // Педагогическое образование в эпоху перемен: результаты научных исследований и их использование в образовательной практике (опыт Герценовского университета). СПб., 2009.

5. *Кондракова И. Э., Писарева С. А., Тряпицына А. П.* Научные семинары аспирантов как условие обеспечения качества диссертационных педагогических исследований // Непрерывное педагогическое образование в современном мире: от исследовательского поиска к продуктивным решениям. Реализация образовательных программ в образовательной среде вуза: Сборник статей по материалам научной конференции. 5 марта 2014 года. СПб.: Лема, 2014. С. 119–125.

6. *Писарева С. А., Тряпицына А. П.* Кафедра педагогики: прошлое, настоящее и будущее // Вестник Герценовского университета. 2011. № 10 (96). С. 13–21.

7. Проект постановления Правительства России о федеральной целевой программе «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2014–2020 годы и о внесении изменений в федеральную целевую программу «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009–2013 годы. Электронный ресурс: <http://минобрнауки.рф/документы/3332>.

8. Социальная значимость педагогических кафедр в подготовке специалистов системы образования изменяющейся России: Сборник статей / Под ред. А. П. Тряпицыной, Н. А. Лабунской, И. В. Гладкой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2006. 423 с.

9. *Тряпицына А. П.* Содержание современной профессиональной подготовки студентов — будущих учителей // Известия РАО. М., 2013. № 3(27). С. 35–49.

10. *Щукина Г. И.* О спецкурсах и спецсеминарах в системе педагогической подготовки студентов // Советская педагогика. 1975. № 2. С. 92–101.

REFERENCES

1. Gertsenovskie chtenija — 2006. CH. 2: Dialog o vospitanii (kontseptsii, vzgljady, razmyshlenija, opyt) / Pod red. prof. Z. I. Vasil'evoj. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2006. 338 s.

2. *Zair-Bek E. S., Trjapitsyna A. P.* Podgotovka spetsialistov v oblasti obrazovanija k uchastiju ispol'zovanija mezhdunarodnyh programm otsenki kachestva obrazovanija dlja vseh: natsional'noe videnie // Rekomendatsii po rezul'tatam nauchnyh issledovanij / Pod red. akad. G. A. Bordovskogo. SPb., 2006.

3. *Kapterev P. F.* O znachenii uchebnika pri obuchenii. Elektronnyj resurs: http://dugward.ru/library/kapterev_pf/kapterev_p_f_o_znachenii_uche-bnika.html.

4. *Kozyrev V. A., Radionova N. F., Trjapitsyna A. P.* Kompetentnostnyj podhod v podgotovke spetsialista v oblasti obrazovanija // Pedagogicheskoe obrazovanie v epohu peremen: rezul'taty nauchnyh issledovanij i ih ispol'zovanie v obrazovatel'noj praktike (opyt Gertsenovskogo universiteta). SPb., 2009.

5. *Kondrakova I. E., Pisareva S. A., Trjapitsyna A. P.* Nauchnye seminary aspirantov kak uslovie obespechenija kachestva dissertatsionnyh pedagogicheskikh issledovanij // Nepreryvnoe pedagogicheskoe obrazovanie v sovremennom mire: ot issledovatel'skogo poiska k produktivnym reshenijam. Realizatsija obrazovatel'nyh programm v obrazovatel'noj srede vuza: Sbornik statej po materialam nauchnoj konferentsii. 5 marta 2014 goda. SPb.: Lema, 2014. S. 119–125.

6. *Pisareva S. A., Trjapitsyna A. P.* Kafedra pedagogiki: proshloe, nastojashchee i budushchee // Vestnik Gertsenovskogo universiteta. 2011. № 10 (96). S. 13–21.

7. Projekt postanovlenija Pravitel'stva Rossii o federal'noj tselevoj programme «Nauchnye i nauchno-pedagogicheskie kadry innovatsionnoi Rossii» na 2014–2020 gody i o vnesenii izmenenij v federal'nuju tselevuju programmju «Nauchnye i nauchno-pedagogicheskie kadry innovacionnoj Rossii» na 2009–2013 gody. JE-lektronnyj resurs: <http://minobrnauki.rf/dokumen-ty/3332>.

8. Sotsial'naja znachimost' pedagogicheskikh kafedr v podgotovke specialistov sistemy obrazovanija izmenjajushchejsja Rossii: Sbornik statej / Pod red. A. P. Trjapitsynoj, N. A. Labunskoj, I. V. Gladkoj. SPb.: Izd-vo RGPU im. A. I. Gertsena, 2006. 423 s.

9. *Trjapitsyna A. P.* Soderzhanie sovremennoj professional'noj podgotovki studentov — budushchih uchitelej // Izvestija RAO. M., 2013. № 3(27). S. 35–49.

10. *Shchukina G. I.* O spetskursah i spetsseminarah v sisteme pedagogicheskoy podgotovki studentov // Sovetskaja pedagogika. 1975. № 2. S. 92–101.