Ю. С. Матросова, С. А. Суворова

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ОРИЕНТАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МАГИСТРАНТОВ — РАБОТАЮЩИХ УЧИТЕЛЕЙ

Статья посвящена вопросам формирования ценностно-смысловой ориентации профессиональной деятельности магистрантов — работающих учителей. Авторы рассматривают специфику образовательных программ магистратуры, реализуемых в институте педагогики РГПУ им. А. И. Герцена. Особое внимание уделяется программе магистратуры «Школьное образование», ориентированной на образование учителя, способного к решению современных задач профессиональной деятельности и готового к самостоятельному проведению актуальных педагогических исследований в области общего образования. В статье описывается теория достиженческих целевых ориентаций, которой руководствуются преподаватели образовательной программы, приводятся примеры заданий, способствующих развитию мотивации к проблеме самоопределения современного школьника.

Ключевые слова: подготовка магистров, мотивация, самоопределение, ценностно-смысловая ориентация деятельности студентов.

Yu. Matrosova, S. Suvorova

SPECIFICS OF FORMING THE VALUE SYSTEM AND AXIOLOGICAL ORIENTATION IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF GRADUATE STUDENT-TEACHERS

The article is devoted to the process of forming the value system and axiological orientation in the professional activity of graduate students who teach at secondary schools. The authors consider the specifics of master programs implemented at the Institute of Pedagogy of Herzen University with special attention devoted to the Secondary Education graduate program focused on training teachers capable of solving current professional problems and conducting independent relevant pedagogical research in the field of secondary education. The article describes the theoretical guidelines of achieving target orientations followed by the trainers of the program, and provides examples of tasks that contribute to the development of motivation towards self-determination in modern students.

Keywords: master program, teacher training, motivation, self-determination, value system and axiological orientation of students.

Как известно, в настоящее время в РФ действует смешанная система подготовки кадров: частично введена новая система с выпуском бакалавров (4 года) и магистров (6 лет), частично используется старая с выпуском дипломированных специалистов (5 лет). Согласно Федеральному закону, в Российской Федерации в профессиональном образовании установлены следующие уровни высшего образования: бакалавриат, специалитет и магистратура, — каждый из которых подтверждается присвоением лицу, успешно прошедшему итоговую аттестацию, соответствующей квалификации (степени) — «бакалавр», «специалист», «магистр».

Характеризуя специфику образовательных программ магистратуры, реализуемых в институте педагогики, С. А. Писарева отмечает следующее: «*Особенностью магистерского образования*, предлагаемого кафедрой, с одной стороны, является его *исследовательская направленность*. Это обусловлено сложившимися традициями

выполнения научных исследований в рамках деятельности научно-педагогических школ. Научная школа — это уникальное научное сообщество единомышленников, развивающееся в пространстве и во времени, формирующее определенный стиль научного мышления, уникальные межличностные отношения “учитель — ученик”. С другой стороны, наша магистратура ориентирована на *решение задач развития образовательной практики*. Этому способствует тесное сотрудничество с Комитетом по образованию Санкт-Петербурга. Кафедра осуществляет активную поддержку инноваций в образовании, развивает идеи модернизации общего образования через непосредственную работу со школами и информационно-методическими центрами. Преподаватели кафедры входят в состав Совета по образовательной политике Комитета образования Санкт-Петербурга, являются экспертами инновационной деятельности образовательных организаций» [1].

Особенности обучения магистров, а также специфика подготовки педагогов к динамично меняющейся под влиянием социокультурных факторов профессиональной педагогической деятельности [8], с одной стороны, и множественность маршрутов получения педагогического магистерского образования студентами — с другой, обусловливают изменение современной образовательной программы педагогической магистратуры, которая сегодня должна иметь *интегрированный практико-академический характер,* при безусловном признании сущности педагогического образования как *подлинно университетского образования* современного учителя [8].

Образовательная программа магистратуры «Школьное образование» ориентирована на образование современных учителей, способных решать в своей профессиональной деятельности широкий спектр различных задач, готовых не только самостоятельно проводить актуальные педагогические исследования в области общего образования, но и вести методическую работу в своем образовательном учреждении. Цель данной образовательной программы заключается в *содействии развитию профессиональной компетентности учителя в области исследований проблем общего образования; проектирования, реализации и экспертизы образовательного процесса в системе общего образования, ориентированного на содействие самоопределению школьника.*

А. П. Тряпицына отмечает, что в процессе организации обучения в магистратуре важное значение имеют анализ и использование зарубежного опыта подготовки учителя в странах, демонстрирующих лучшие результаты школьного образования. В частности, интерес представляют следующие особенности:

- непрерывная актуализация содержания образовательных программ в зависимости от потребностей образовательной системы;
- ориентация программ подготовки учителей на изучение педагогики (а не на академическое образование по предмету);
- четкое определение компетенций учителя как ожидаемых результатов (модель компетенций Teaching Competency Model, в которой выделена ключевая компетентность — направленность на развитие ребенка);
- исследовательский характер обучения, что «определяет интеграцию педагогических теорий, исследовательских методов и практики.

Программы подготовки учителей включают последовательный непрерывный переход от основ педагогической мысли к методологии педагогических исследований, а затем к тем областям педагогических наук, которые важны для достижения целей образовательной программы. Это позволяет каждому студенту сформировать

цельные представления о системной, междисциплинарной природе практической педагогики» [7].

В опыте реализации магистерской программы «Школьное образование» в качестве ключевой компетентности современного учителя отечественной школы определена компетентность, связанная с умением решать педагогические задачи *содействия самоопределению ученика.* Формирование указанной компетентности начинается с рассмотрения особенностей современного этапа развития школы, характеристики современных школьников. При этом одна из основных задач преподавателей программы заключается в развитии интереса магистрантов — работающих учителей к проблеме содействия самоопределению средствами школьного образования.

Участие преподавателей программы в проведении вступительных испытаний в магистратуру показало, что выбравшие образовательную программу работающие учителя цель своего обучения в магистратуре, как правило, формулируют весьма обобщенно — как развитие своего профессионализма.

Использование в образовательном процессе различных методов педагогических исследований — наблюдения, анкетирования, интервьюирования, анализа эссе и других — позволяет утверждать, что магистранты не всегда могут конкретизировать эту цель, а развитие профессионализма учителя связывают чаще всего с освоением новых образовательных технологий. Анализируя этот результат эмпирического изучения целей обучения учителей в магистратуре, нельзя не согласиться с Сергеем Кочережко, абсолютным победителем Всероссийского конкурса «Учитель года России» — 2015, который в своей статье отметил, что «массовые представления миллионной педагогической общественности нашей страны о том, чем отличается “современный” урок от “несовременного”… отличаются от ориентиров “современного” урока, изложенных в трудах теоретиков. Иногда практические интерпретации этих теоретических ориентиров оказываются удачными… а иногда — неудачными, ошибочными, излишне упрощенными, искажающими их содержание» [3].

Поэтому в процессе подготовки магистрантов важно сформировать у них мотивацию на *глубокое изучение сущности современных педагогических целей,* опираясь на имеющийся у магистрантов опыт практической деятельности, анализ мотивов обучения в магистратуре.

Во многих исследованиях доказано, что мотивация является одним из ведущих факторов успешного обучения в вузе. «Однако проблема мотивации учения в студенческом возрасте рассматривается лишь косвенно и не выделяется в самостоятельную проблему. При этом особенности этого фактора и его действенность отличаются на разных этапах учебного процесса, через которые проходит студент. От первого к последнему курсу изменяется и сама учебно-профессиональная деятельность, и ее мотивация, поэтому столь важно изучать учебную мотивацию на разных этапах развития личности студента. Часто у студентов преобладают не учебные мотивы, а мотивы творчества, самореализации и др. Наличествует такое явление, как несовпадение их ожиданий с реальным содержанием учебного процесса» [5].

Эти выводы исследователей, сделанные в результате изучения мотивации студентов (бакалавриат, специалитет), справедливы, на наш взгляд, и в отношении характеристики мотивации обучения магистрантов — работающих учителей. Однако для решения поставленной задачи и более точной характеристики мотивации обучения магистрантов необходимо выбрать определенные теоретические основы.

Н. Г. Малошонок, Т. В. Семенова, Е. А. Терентьев отмечают, что «за рубежом боль-

шая часть обследований, направленных на измерение учебной мотивации, основана на теориях самодетерминации и достиженческих целевых ориентаций. Исследования же учебной мотивации в российской высшей школе носят по преимуществу сугубо теоретический или эмпирический характер. Как правило, за основу берется концептуальная модель, выделяющая разнообразные мотивы учебной деятельности: познавательные, коммуникативные, социальные и т. д.» [4].

С этим выводом авторов трудно не согласиться. Например, использование отечественных методик диагностики мотивации учения позволило Т. Н. Медведевой и Е. Пешкиной получить следующее распределение мотивов студентов:

1 — коммуникативные мотивации;

2 — учебно-познавательные мотивы;

3 — профессиональные мотивы [5].

Результаты исследований Центра социологии образования РАО, проведенных во всех педагогических и ряде непедагогических технических вузов одного из мегаполисов страны [6], показывают, что, как правило, при поступлении в вуз для абитуриентов как педагогических, так и технических вузов одним из главных мотивов является «желание стать специалистом в соответствующей области». В ходе обучения происходит трансформация мотивов и целевых установок — повышается значимость таких мотивов, как «стремление к саморазвитию», «стремление повысить социальный статус». Это говорит о том, что обучение в педагогическом вузе рассматривается студентами как определенный этап собственного развития, «плацдарм» для личностной и социальной самореализации. Кроме того, результаты опросов позволяют говорить о резких изменениях в мотивации студентов на рубеже третьего курса, что, вероятнее всего, свидетельствует о переживании определенного кризиса учебной деятельности, при котором резко трансформируется структура мотивов получения высшего образования.

Студенты педагогических вузов отмечают, что «вуз не дает ни достаточных теоретических знаний — 6%, ни достаточно практических навыков — 35,3%», что свидетельствует о неудовлетворенности количеством теоретических и практических знаний, которые они получают. Необходимо также отметить, что в ходе обучения от I к IV (V) курсу доля тех, кто считает, что получаемые в вузе знания «поверхностны и неглубоки», увеличивается с 13,5% до 43,6%, в технических вузах — 13,8% и 23,5% соответственно.

Оценивая содержание и качество преподаваемых учебных курсов, каждый четвертый из опрошенных студентов педагогических вузов (23,7%) отметил, что они «поверхностны и неглубоки», каждый третий (35,8%) указал лишь на «частичное использование в учебных курсах материалов, соответствующих уровню развития современной науки».

Анализируя возможности участия в научно-исследовательской деятельности, 43,2% опрошенных студентов отметили отсутствие знаний о таких возможностях, предоставляемых вузом, и лишь 8,9% указали, что имеют опыт в данном виде деятельности, так как преподаватели подключают их к своей научно-исследовательской работе. Таким образом, очевидным становится тот факт, что навыков научно-исследовательской работы на протяжении своего обучения студенты педагогического вуза практически не получают. В лучшем случае это происходит на последнем курсе при написании диплома.

В целом авторы исследования делают вывод, что *современное педагогическое образование не формирует у студентов способности к инновационной деятельности в сфере образования, которая должна строиться как наукоемкий процесс* [6].

Для выбора методов формирования ценностно-смысловой ориентации профессиональной деятельности магистрантов — работающих учителей важно определить теоретические основы достижения поставленной цели, в частности, теоретические основы формирования мотивации обучения в магистратуре.

В ходе анализа теоретических положений и результатов эмпирических исследований учебной мотивации в высшей школе, выполненных в контексте теории достиженческих целевых ориентаций и иерархической теории самодетерминации, Н. Г. Малошонок, Т. В. Семенова, Е. А. Терентьев делают следующие выводы. «Более продуктивной для объяснения учебной мотивации представляется теория иерархической самодетерминации, поскольку она предлагает более проработанную типологию видов мотивации, дает более дифференцированные объяснения причин, побуждающих студентов к активному участию в учебной деятельности. Кроме того, она предлагает обоснованную систему объяснений источников внутренней мотивации, основанную на выделении трех базовых потребностей — в автономии, компетентности и связанности с другими… Выбор теоретической рамки исследования зависит от того, какие аспекты учебной мотивации предстоит изучить: если таковыми являются мотивы учебной деятельности, то исследователю стоит выбрать теорию самодетерминации, если же целевые ориентации учащихся, то в качестве рамки может выступать теория достиженческих целевых ориентаций» [4].

Для конструирования вопросов интервью, анализ результатов которых использовался для выбора путей развития мотивации магистрантов к проблеме содействия самоопределению школьника, нами была выбрана теория достиженческих целевых ориентаций. Студентам предлагалось подумать и определить целостность своего жизненного плана относительно обучения в магистратуре: сформулировать мотивы и начальные цели обучения в магистратуре, проанализировать условия и ресурсы, способствующие достижению поставленной цели, возможность приобретения новых ресурсов, продумать оценку своего приближения к идеальной цели.

Охарактеризуем мотивы и начальные цели обучения в магистратуре некоторых магистрантов. Так, Вячеслав С. поступил в магистратуру после окончания бакалавриата по профилю «Физика конденсированного состояния вещества», не в полной мере осознавая свой выбор. Главной целью обучения студент считал получение диплома о педагогическом образовании. Магистрантка Анастасия Г. видела цель своего обучения в получении новых знаний, знакомстве с результатами педагогических исследований, раскрывающих особенности общего образования. Магистрант Павел В. указал в качестве главной цели своего обучения в магистратуре получение педагогических знаний и исследовательских навыков, необходимых для поступления в аспирантуру.

Ориентация преподавателей образовательной программы на развитие мотивации к проблеме самоопределения школьника как основы формирования ценностно-смысловой ориентации профессиональной деятельности современного учителя обусловила необходимость разработки системы заданий, способствующих осмыслению данной проблемы в разных дисциплинах программы с учетом особенностей целей поступления в магистратуру.

Акцент на разработку заданий, способствующих глубокому осмыслению проблемы содействия самоопределению школьника, обусловлен достаточно высокой степенью обобщенности учебного материала, раскрывающего проблему содействия становлению личности школьника в профессиональной деятельности учителя, что представляет для магистрантов объективную

трудность. Для преодоления этой трудности И. Ю. Гутник был предложен подход, который позволяет поэтапно уточнять исходные позиции: от ознакомления — через освоение ведущих знаний и умений — к устойчивому пониманию рассматриваемого вопроса [2].

Ориентация процесса на усиление ценностно-смыслового компонента достигалась путем персонификации образовательного процесса, проявляющейся в активности магистранта и осознании им личностного смысла обучения. Для этого была также избрана модель ассертивного обучения, способствующая развитию умения внимательно слушать и стремлению понять точку зрения другого человека, четко формулировать собственную позицию. Такая модель реализуется путем использования дискуссионных методов обучения, разбора критических случаев, анализа собственного опыта.

Следует отметить, что особый интерес в решении поставленной задачи представляют задания, составленные в концепции Liberal Arts, — небольшие тематические свободные сочинения типа «написать, чтобы научиться», предполагающие поиск ответов на интересующие вопросы и аргументацию своего мнения относительно выводов и предложений. Приведем примеры такого рода заданий.

Задание. Реализуя функцию содействия самоопределению школьникам, педагог работает с детьми разных категорий: одаренными, слабоуспевающими, детьми с ограниченными возможностями, мигрантами, школьниками группы риска и другими. Подумайте и обсудите в группе, а затем напишите эссе на тему «Может ли школа быть комфортной для всех?».

Сравните свою позицию с выводами О. Е. Лебедева, представленными в статье «Конец системы обязательного образования?» (Вопросы образования. 2017. № 1. С. 230–259) и выводами А. И. Любжина, описанными в книге «Сумерки всеобуча. Школа для всех и ни для кого» (М., 2017).

Одной из важных составляющих обучения студентов по системе LA является формирование у них навыка анализировать ход собственного обучения и стратегии мышления. В целях развития рефлексивных навыков на разных этапах изучения дисциплин используется практика «письмо как процесс». Студенты самостоятельно отслеживают, что стало для них настоящим открытием не только во время обучения, но и в процессе профессиональной педагогической деятельности. В заданиях такого вида можно использовать следующие вопросы: как вы оцениваете свою работу сегодня, что вас устраивает, а что нет? Какой вклад может внести ваше исследование и его результаты в решение проблем современного образования (проблемы отчуждения учащихся от школы, содействия самоопределению современных подростков и т. п.)?

В процессе обучения целесообразно использовать задания, направленные на развитие у магистрантов рефлексивных навыков, умения критически мыслить и грамотно выражать свои мысли, обосновывать собственную профессиональную позицию. Приведем примеры таких заданий.

Задание. Познакомьтесь с разделом 7 «Философия педагога» учебника для вузов «Педагогика. Стандарт третьего поколения / под ред. А. П. Тряпицыной» (СПб., 2013). Сформулируйте и опишите собственную философскую позицию относительно педагогической деятельности.

Задание. Познакомьтесь с модифицированной методикой «Школьный апперцептивный метод (SAM)» [9], которая позволяет выявить, насколько готов учитель к «обнаружению» (способность увидеть) личностных особенностей школьника на основе анализа изображений (фотографий, рисунков) реальной школьной жизни. Как вы оцениваете возможности использования этой методики в современных исследованиях? Почему? Обоснуйте ответ.

Результаты интервью, проведенного после выполнения таких заданий, свидетель-

ствуют о том, что для большинства магистрантов образовательной программы «Школьное образование» характерно стремление к «цели приближения», то есть они стремятся разобраться в смысле заданий, задают вопросы, ответы на которые позволяют им добиться успеха, мастерства. Так, предлагаемые задания дали возможность Анастасии Г. активно участвовать в групповых обсуждениях, прислушиваться к мнению работающих однокурсников, не стесняясь задавать интересующие ее вопросы и, по ее словам, «фильтровать собственные взгляды и идеи через сито приобретаемого опыта и новых знаний». Это позволило Анастасии более четко сформулировать цель своего магистерского исследования как ожидаемый результат обучения в магистратуре.

Цель обучения в магистратуре Павла В. была определена несколько прагматично, но вполне определенно — подготовиться к поступлению в аспирантуру. Вдумчивое выполнение заданий, стремление использовать новые знания в своей практической работе позволили Павлу осмыслить ценностные основы современной исследовательской деятельности в области педагогики, четче сформулировать свою мировоззренческую позицию как исследователя.

Результат первого года обучения в магистратуре у Вячеслава С. был иным. Задания, предлагаемые преподавателями, вызывали у него непонимание, а порою даже раздражение, так как четкие формулы, с которыми он привык работать, не свойственны гуманитарным дисциплинам. Магистрант испытывал трудности при устном групповом обсуждении вопросов, зачастую его суждения были оторваны от профессиональной деятельности, несмотря на то что Вячеслав работает в школе, преподает физику. В итоге в результате совместного обсуждения с преподавателями Вячеслав принял решение взять академический отпуск для более точного определения пути продолжения своего образования. Этот результат рассматривается преподавателями программы как положительный, поскольку свидетельствует о том, что магистрант задумался о выборе целей своего дальнейшего образования и, возможно, об изменении направления магистерской подготовки.

Анализ опыта формирования ценностно-смысловой ориентации профессиональной деятельности современного учителя, развитие интереса к проблеме содействия самоопределению личности позволил сделать вывод о том, что предложенное построение образовательного процесса способствует решению актуальной проблемы преодоления академического мошенничества студентов. Известно, что однообразные задания «для галочки», изложение учебного материала вне связи с дальнейшей профессиональной деятельностью обучаемых зачастую приводят к появлению у студентов формального отношения к изучению отдельных дисциплин или к получению образования в целом, снижается мотивация к получению знаний и, как следствие, отмечается академическое мошенничество студентов. Важно также подчеркнуть, что предлагаемое построение образовательного процесса обусловило тот факт, что для большинства магистрантов программы не характерно образовательное отчуждение (academic alienation goal) или уклонение от работы (work-avoidance goal), что проявляется в выполнении учебных заданий с минимальными усилиями.

Представленный в статье опыт проектирования образовательного процесса в магистратуре «Школьное образование» позволяет утверждать, что направленность процесса на формирование ценностно-смысловой ориентации профессиональной деятельности магистратов — работающих учителей позитивно влияет на развитие готовности учителя к решению разнообразных задач содействия самоопределению школьника в условиях динамично развивающегося отечественного общего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Буклет кафедры педагогики «Магистратура». СПб., 2016. С. 3.

2. *Гутник И. Ю.* Проектирование учебных программ, направленных на становление диагностической компетентности будущего учителя // Письма в Эмиссия. Оффлайн (The Emissia. Offline Letters): электронный научный журнал. Сентябрь 2012, ART 1864.

3. *Кочережко С.* Современный урок: мифы и реальность. Всегда ли модное и популярное оказывается эффективным? // Учительская газета. 2018. 14 февраля.

4. *Семенова Т. В., Терентьев Е. А.* Учебная мотивация студентов российских вузов: возможности теоретического осмысления // Вопросы образования. 2015. № 3. С. 92–121.

5. *Медведева Т. Н., Пешкина Е.* Особенности учебной мотивации у студентов вуза // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. Т. 36. С. 16–20. URL: http://e-koncept.ru/2015/95595.htm (дата обращения: 26.05.2019).

6. *Собкин В. С., Ткаченко О. В., Федюнина А. В.* Студент педагогического вуза: отношение к образованию и профессиональные планы // Вопросы образования. 2005. № 1. С. 304–319.

7. *Тряпицына А. П.* Научно-методическое сопровождение коллективного исследования магистрантов образовательной программы «Школьное образование» // Актуальные направления исследований в проблемном поле современных образовательных программ педагогической магистратуры: сборник статей VI Всероссийской научно-практической конференции «Педагогическая наука и современное образование», посвященной Дню российской науки, 14 февраля 2019 года / под ред. И. В. Гладкой, С. А. Писаревой, А. П. Тряпицыной. СПб.: Свое издательство, 2019. С. 59–62.

8. *Тряпицына А. П.* Содержание профессиональной подготовки студентов — будущих учителей к решению задач модернизации общего образования // Universum: Вестник Герценовского университета. 2013. № 1. С. 50–61.

9. Школьный апперцептивный метод (SAM). URL: http://www.studfiles.ru/preview/4511026/page:3/ (дата обращения: 26.05.2019).

REFERENCES

1. Buklet kafedryi pedagogiki «Magistratura». SPb., 2016. S. 3.

2. *Gutnik I. Yu.* Proektirovanie uchebnyih programm, napravlennyih na stanovlenie diagnosticheskoy kompetentnosti buduschego uchitelya // Pisma v Emissiya. Offlayn (The Emissia. Offline Letters): elektronnyiy nauchnyiy zhurnal. Sentyabr 2012, ART 1864.

3. *Kocherezhko S.* Sovremennyiy urok: mifyi i realnost. Vsegda li modnoe i populyarnoe okazyivaetsya effektivnyim? // Uchitelskaya gazeta. 2018. 14 fevralya.

4. *Semenova T. V., Terentev E. A.* Uchebnaya motivatsiya studentov rossiyskih vuzov: vozmozhnosti teoreticheskogo osmyisleniya // Voprosyi obrazovaniya. 2015. № 3. S. 92–121.

5. *Medvedeva T. N., Peshkina E.* Osobennosti uchebnoy motivatsii u studentov vuza // Nauchno-metodicheskiy elektronnyiy zhurnal «Kontsept». 2015. T. 36. S. 16–20. URL: http://e-koncept.ru/2015/95595.htm (data obrascheniya: 26.05.2019).

6. *Sobkin V. S., Tkachenko O. V., Fedyunina A. V.* Student pedagogicheskogo vuza: otnoshenie k obrazovaniyu i professionalnyie planyi // Voprosyi obrazovaniya. 2005. № 1. S. 304–319.

7. *Tryapitsyina A. P.* Nauchno-metodicheskoe soprovozhdenie kollektivnogo issledovaniya magistrantov obrazovatelnoy programmyi «Shkolnoe obrazovanie» // Aktualnyie napravleniya issledovaniy v problemnom pole sovremennyih obrazovatelnyih programm pedagogicheskoy magistraturyi: sbornik statey VI Vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii «Pedagogicheskaya nauka i sovremennoe obrazovanie», posvyaschennoy Dnyu rossiyskoy nauki, 14 fevralya 2019 goda / pod red. I. V. Gladkoy, S. A. Pisarevoy, A. P. Tryapitsyinoy. SPb.: Svoe izdatelstvo, 2019. S. 59–62.

8. *Tryapitsyina A. P.* Soderzhanie professionalnoy podgotovki studentov — buduschih uchiteley k resheniyu zadach modernizatsii obschego obrazovaniya // Universum: Vestnik Gertsenovskogo universiteta. 2013. № 1. S. 50–61.

9. Shkolnyiy appertseptivnyiy metod (SAM). URL: http://www.studfiles.ru/preview/4511026/page:3/ (data obrascheniya: 26.05.2019).