

**Е. Н. Глубокова,
С. А. Писарева,
А. П. Тряпицына**
(Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МАГИСТРАТУРА: ТРЕБОВАНИЯ СТАНДАРТОВ И НОВЫЕ МОДЕЛИ

В статье рассматриваются вопросы построения образовательной программы в магистратуре с учетом требований модульного подхода. Авторы предлагают новое видение модуля как завершённой части образовательной программы, обладающей свойством целостности. Особое внимание уделяется установлению соответствия содержания компетенций требованиям профессионального стандарта. На конкретном примере показывается, каким образом могут быть учтены требования стандартов.

Профессиональная деятельность современного учителя существенно усложнилась под влиянием целого ряда социокультурных и экономических факторов, вызывающих необходимость в изменениях общего образования в соответствии с требованиями времени. Темп фиксируемых в нормативных документах инновационных изменений, происходящих в системе отечественного общего образования, чрезвычайно высок, что зачастую не позволяет понять и осознать необходимость предлагаемых изменений, осмыслить собственную мотивацию повышения квалификации по актуальным направлениям развития образования.

Одной из современных форм содействия профессиональному развитию педагогов является магистерское образование. Анализ исторического опыта подготовки магистров в отечественных университетах, по мнению Л. И. Лебедевой, показывает, что «постепенно сложившаяся в России система присуждения ученых степеней и званий не была просто заимствованной из опыта других стран. Эта система была рассчитана на более высокие требования к лицам, которые готовились к научной и педагогической деятельности». Ведь именно магистерская степень являлась ключевым звеном в цепочке продвижения преподавателя к званию профессора» [7, с. 222].

Новый этап развития педагогического образования в России, обусловленный реализацией проекта его модернизации, актуализирует проблему поиска новых моделей магистерского образования. В отечественной

практике, утвердился ряд идей, воплощение в жизнь которых предполагает коренную перестройку подготовки педагогов в университете. Во-первых, нормативно в образовательных стандартах закрепились идеи формирования магистерских программ прикладной и академической направленности. Во-вторых, активно обсуждается идея разного «входа» в педагогическую профессию, в том числе поступления в педагогическую магистратуру. В-третьих, значительное внимание уделяется роли образовательных организаций общего и дополнительного образования в целостном процессе практической подготовки педагогов. Современная научная дискуссия встраивается вокруг реализации этих идей в рамках модульного подхода к построению образовательных программ педагогической магистратуры [2, 4, 5, 13].

Необходимо отметить, что эти исторические традиции магистерской подготовки педагогов были положены в начале 90-х годов XX века в России. В частности, программы, предложенные Герценовским университетом в это время, были ориентированы на реальную интеграцию науки и практики в образовательном процессе, позволившую обеспечить одновременно фундаментализацию и практическую направленность образовательных программ [11]. Постепенно в университете сложилась практика целостная инновационная система педагогического образования, связанная с разработкой сетевых технологий и развитием сетевого взаимодействия в сфере педагогического образования. Основными элементами этой системы стало построение

инновационных моделей нового содержания и организации образовательного процесса; инновационного включения работодателей в подготовку учителя; интеграции науки и образования; интернационализации образования; повышения квалификации [12].

Анализ мирового опыта магистерского образования позволяет выделить следующие характерные черты позитивных практик, актуальных для решения проблемы современной организации магистерской подготовки [1].

1. *Вариативность типов программ магистратуры, опирающаяся на предыдущий образовательный и профессиональный опыт студентов.* Довольно интересен в этом плане опыт Германии, где существует три типа магистратуры – последовательная, непоследовательная и повышение квалификации.

Самая распространенная форма магистратуры базируется на полученной степени бакалавра и начинается сразу после завершения бакалавриата. Магистратура этого типа предполагает получение более высокой степени образования по направлению образования или специальности, которые осваивались во время учебы в бакалавриате. Поступить в такую магистратуру могут только студенты, располагающие дипломами бакалавра по сходному направлению или специальности. В Германии такая магистратура называется «последовательной» (konsekutiv). Последовательная, потому что предполагает продолжение изучения выбранной области знания.

Поменять специальность и получить степень магистра в области, тематически не связанной с полученным бакалаврским образованием, могут студенты так называемой «непоследовательной» магистратуры (nicht konsekutiv). Несмотря на то, что теоретические знания, приобретенные студентом во время обучения в бакалавриате, в магистратуре этого типа, скорее всего, останутся невостребованными, наличие бакалаврской степени является обязательным условием для поступления. Студент, начавший учиться в такой магистратуре, обязан располагать навыками и опытом в научной и исследовательской работе, а также способностью самостоятельно изучить и усвоить ранее незнакомый ему материал. Как и «последовательная» магистратура, эта форма магистратуры длится от двух до четырех семестров.

Третья форма магистратуры рассчитана на людей, уже имеющих опыт работы, кото-

рые желают повысить квалификацию. Магистратура такого типа называется «повышающая квалификацию» (weiterbildende). Она предназначена для тех, кто проработал по специальности порядка пяти лет и принял решение продолжить систематическое обучение. Эксперты уверены, что именно этот вариант магистратуры скоро станет наиболее востребованным. Причина тому – общий рост конкуренции на рынке труда и тот факт, что в будущем шансы на престижное рабочее место с одним лишь дипломом бакалавра будут невелики.

2. *Вариативность программ, учитывающая приоритетную направленность магистерского образования.* Дилемма академической (исследовательской) и прикладной магистратуры в зарубежном опыте представлена довольно разнообразно.

Так, во Франции сложились разные подходы. Первый подход, когда двухлетняя магистерская программа, ведущая к диплому Master (Магистр), предполагает, что первый год обучения является общим для одного профессионального направления, а со второго года идет разделение на Master recherche (Магистр-исследователь) и Master professionnel (Магистр профессионального направления). Второй подход, обусловленный одновременным существованием профессиональной, научной и специализированной магистратуры [10]. Профессиональная магистратура ориентирована на практическую подготовку к профессиональной деятельности, научная, соответственно, преимущественно к научно-исследовательской и преподавательской деятельности с продолжением обучения в докторантуре, а специализированная ориентирована на получение узких специальных знаний в конкретной области деятельности.

В США степень магистра представляет собой первую степень повышенной сложности (graduate). Выделяется два типа программ. «Академическая» магистратура предполагает специализированные и углублённые программы подготовки по избранной дисциплине, включая корпус теоретических и прикладных знаний повышенного уровня сложности. «Профессиональные» магистратуры готовят специалистов по вполне конкретным специальностям. В последнее время становятся популярными междисциплинарные магистерские программы.

Учитывая специфику подготовки студен-

тов к будущей профессиональной педагогической деятельности [14], с одной стороны, и множественность маршрутов получения педагогического магистерского образования студентами, с другой, можно предположить, что современная образовательная программа педагогической магистратуры должна иметь интегрированный практико-академический характер.

3. *Построение магистерских программ как «вложенность» в организацию образовательного процесса в университетах с учетом современных социокультурных реалий жизни студентов.* Так, «вложенность магистерского образования в современную социальную реальность» проявляется в обеспечении управляемости при высокой степени индивидуальной мобильности студента одновременно с четким планированием расписания занятий, списка ответственных преподавателей – супервайзеров по дисциплине, полной доступности информации о требованиях по предмету и процедурам его оценивания.

Наряду с научным (кафедральным) супервайзерством (руководством) имеет место административный контроль, осуществляемый штатными работниками факультета, а также консультирование, осуществляемое преподавателями, реферирование всех работ по смежным темам или проблемам. Следует иметь в виду, что режим прохождения программ строится не по годам, а по освоению частей программы обучения. Свобода, предоставляемая студенту, реализуется, в том числе, и в выборе режима обучения. Допускаются как очная (full-time), так и длительная во времени (part time) форма обучения, а также два режима обучения дисциплине: прослушивание (пассивное) и освоение (активная). При получении кредитных баллов разница между ними учитывается. Важнейшей формой обучения являются семинары, которые проходят в группах, включая самые малые – до трех-пяти студентов.

Активность студентов на семинарах оценивается при определении итогового балла по курсу. Помимо этого, проводится постоянное консультирование письменных работ. Система супервайзерства имеет три плоскости функционирования: административную, контролирующую процесс обучения студента со стороны центральных университетских или факультетских органов управления; дисциплинарную, организующую изучение кон-

кретной дисциплины; научную, равнозначную отечественному научному руководству. Причем по каждой из них может быть не один, а несколько супервайзеров. Учитывая большой объем самостоятельной работы, количество аудиторных занятий гораздо меньше. Занятия по дисциплине строятся блоками: в 4 (8) недель аудиторных занятий, затем перерыв на самостоятельную работу и чтение, после чего сдается экзамен. Такой опыт организации образовательного процесса демонстрируют практически все передовые университеты, ориентирующиеся на современное понимание свободы выбора в образовании и обеспечение вариативности образовательных маршрутов студентов.

Анализ современной новой трудовой реальности профессиональной деятельности педагога (учителя) [9] обуславливает *правомерность разработки новой организации магистерской подготовки педагогов (учителей)* с учетом названных особенностей зарубежных позитивных практик.

4. Предлагаемый авторский вариант организации магистерской подготовки характеризуется ориентацией на преимущественно исследовательскую деятельность студентов магистратуры в образовательных организациях (школах), высокую степень индивидуальной мобильности студента одновременно с четким планированием расписания занятий (включая обязательное консультирование преподавателем), что в свою очередь предполагает модульное построение учебного плана. Освоение каждого модуля начинается с четырех (или восьми) недель аудиторных занятий, далее предполагается перерыв на самостоятельную работу и чтение рекомендованной литературы, знакомство магистранта с новой информацией, её осмысление, после чего сдается интегрированный экзамен по дисциплинам модуля.

Приведем пример планирования такой основной профессионально ориентированной программы на материале программы «Школьное образование», предложенной кафедрой педагогики Герценовского университета для абитуриентов.

Напомним, что в современной дидактике и методике высшего профессионального образования модуль рассматривается не как фрагмент учебной программы, а как фрагмент образовательной программы. Основой разработки содержания модуля является обобщен-

ная профессиональная задача, к решению которой должен быть готов выпускник магистратуры (или ведущая профессиональная компетенция). Отметим, что определение ведущей задачи обусловлено педагогическими взглядами команды преподавателей образовательной программы и традициями выпускающей кафедры (определенной научно-педагогической школы). В рассматриваемом примере выделены следующие модули:

Модуль 1. «Современное школьное образование: состояние, проблемы, перспективы».

Модуль 2. «Образовательный процесс в современной школе».

Модуль 3. «Субъекты образовательного процесса (школьник; учитель)».

Представим содержательную характеристику названных модулей (см. табл. 1, с. 14) с учетом требований к образовательным результатам, зафиксированным в образовательных стандартах (ФГОС ВО), в которой учебные программы проектируются по модулям и сопровождаются учебно-методическими пособиями, составляющими комплект материалов для каждого учебного модуля:

Необходимо обратить внимание, что все дисциплины всех модулей способствуют развитию общекультурных и общепрофессиональных компетенций магистрантов посредством организации интерактивного взаимодействия преподавателей и магистрантов на лекциях и практических занятиях, подбора заданий для самостоятельной работы с использованием различных приемов обработки информации и т.п.

Следует также отметить, что модуль - это и относительно самостоятельная *часть учебного процесса*, которую можно охарактеризовать как:

- логическая и допустимая часть работы в рамках теоретического производственного обучения, профессии или сферы трудовой деятельности с *четко очерченными началом и завершением*, которую, как правило, не делят на менее мелкие части;

- логически завершенная часть теоретических и практических знаний по учебной дисциплине, адаптирована к индивидуальным особенностям тех, кто учится, т.е. *функциональный узел* процесса.

Другими словами, характеристика модуля как временной единицы образовательного процесса позволяет предложить следующее

распределение модулей по семестрам (см. табл. 2, с. 15).

Модульное обучение отличается от обычной формы обучения тем, что оно ориентировано, главным образом, на самостоятельную работу студентов. Поэтому при реализации образовательной программы планируется научно-методическое сопровождение и академическое консультирование магистрантов, направленное на:

- создание ситуаций поддержки и осознания условий успешности образовательной, научно-исследовательской и практической деятельности (переживания успеха при достижении промежуточных результатов),
- актуализацию субъектной позиции магистрантов в образовательном процессе,
- стимулирование рефлексии собственной профессиональной деятельности.

В модульной образовательной программе учебные программы сопровождаются учебно-методическими пособиями, которые составляют комплект материалов для каждого учебного модуля.

Выбор образовательных технологий и учебно-методических материалов определяется *учебно-профессиональными задачами, сконструированными на основе анализа ФГОС ОО, ФГОС ВО и стандарта профессиональной деятельности педагога* (учителя).

Покажем это на примере модуля «Субъекты образовательного процесса». Ведущими компетенциями, на развитие и формирование которых направлено содержание этого модуля являются ПК-11: готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения в организациях, осуществляющих образовательную деятельность; и ПК-12: готовность к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области.

Шаг 1. Выявляем соотношение компетенций, определенных как ожидаемые результаты профессиональной подготовки, и требования, указанные в стандарте профессиональной деятельности педагога и ФГОС ОО [8] (рис. 1, с. 15).

Шаг 2: Учитывая, что ведущая задача модуля - освоение магистрантом профессиональной задачи педагога «видеть ученика в образовательном процессе», отбираем соответствующие этой задаче следующие трудовые действия, зафиксированные в профессиональном стандарте педагога:

Таблица 1

Содержательная характеристика модулей ОПОП «Школьное образование» (пример)

Дисциплины базовой части	Дисциплины вариативной части	Курсы по выбору	Основные цели модуля (ведущие компетенции)
Модуль 1 «Современное школьное образование: состояние, проблемы, перспективы»			
Современные проблемы науки и образования	Нормативные основы развития общего образования в РФ	Взаимодействие семьи и школы	ПК-4: готовность к разработке и реализации методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность
Инновационные процессы в образовании	Социокультурная обусловленность общего образования	Социальное партнерство школы	
Деловой иностранный язык	Лучшие отечественные и зарубежные практики школьного образования и оценки качества образования	<i>Может быть предложен факультатив, учитывающий базовый уровень подготовки студентов</i>	
Модуль 2. «Образовательный процесс в современной школе»			
Методология и методы научного исследования	Дидактика школы: классика и современность	Персонифицированное методическое обеспечение современного образовательного процесса	ПК-8: способность к осуществлению педагогического проектирования образовательных программ и индивидуальных образовательных маршрутов
Информационные технологии в профессиональной деятельности	Педагогическая диагностика образовательном процессе ОЭР школ по проектированию современных моделей обучения	Мониторинг качества обучения	
Модуль 3. «Субъекты образовательного процесса (школьник; учитель)»			
Нет	ШКОЛЬНИК Современное Детство: состояние, культура, проблемы Современный школьник как субъект образовательного процесса	Художественная литература о современной школе	ПК-11: готовность к разработке и реализации методических моделей, методик, технологий и приемов обучения, к анализу результатов процесса их использования в организациях, осуществляющих образовательную деятельность; ПК-12: готовностью к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области
	УЧИТЕЛЬ Профессиональная деятельность учителя отечественной школы Профессиональная коммуникация учителя Особенности деятельности учителя с учащимися разных типов	Оценка профессионализма учителей в РФ и мире	

Семестр	Дисциплины модуля	Практическая работа
1	Дисциплины базовой части; вариативной части модуля 1	Научно-исследовательская работа
2	Дисциплины базовой части; вариативной части модуля 2	Производственная практика – научно-исследовательская. Научно-исследовательская работа
3	Дисциплины вариативной части модуля 3	Производственная практика – педагогическая. Научно-исследовательская работа
4	Курсы по выбору (модули вариативной части)	Преддипломная практика. Научно-исследовательская работа

Шаг 3: На основе анализа компетенций ФГОС ВО, выделяем формируемую в модуле компетенцию и сопутствующие компетенции (общекультурные и общепрофессиональные). Например,

ПК-12: готовность к систематизации, обобщению и распространению отечественного и зарубежного методического опыта в профессиональной области поддерживается посредством компетенций:

ОК-1: способность к абстрактному мышлению, анализу, синтезу, способностью совер-

шенствовать и развивать свой интеллектуальный и общекультурный уровень;

ОК-4: способность формировать ресурсно-информационные базы для осуществления практической деятельности в различных сферах;

ОК-5: способность самостоятельно приобретать и использовать, в том числе с помощью информационных технологий, новые знания и умения, непосредственно не связанные со сферой профессиональной деятельности;



Рис. 1.

ОПК-1: готовность осуществлять профессиональную коммуникацию в устной и письменной формах на родном и иностранном языках для решения задач профессиональной деятельности;

ОПК-4: способность осуществлять профессиональное и личное самообразование, проектировать дальнейшие образовательные маршруты и профессиональную карьеру;

ПК-5: способность анализировать результаты научных исследований, применять их при решении конкретных научно-исследовательских задач в сфере науки и образования, самостоятельно осуществлять научное исследование;

ПК-6: готовность использовать индивидуальные креативные способности для самостоятельного решения исследовательских задач;

ПК-7: способность проектировать образовательное пространство, в том числе в условиях инклюзии.

Шаг 4: Переходим к конструированию задач по модулю с использованием разных контекстов, при этом контексты подбираются по нескольким возможным основаниям. Например, по совокупности компетенций или по масштабу педагогического процесса. На основе выбранных задач конструируются учебно-профессиональные задачи и задания, выполнение которых способствует освоению способов решения задачи и обоснованию границ применимости найденного решения.

Особого внимания в модульной образовательной программе заслуживает разработка *программ практик*. Обратимся к опыту разработки таких программ в рамках проекта модернизации педагогического образования [3].

Практики решают задачи погружения магистрантов в образовательный процесс образовательной организации разного типа и вида, в которых предстоит в дальнейшем работать выпускникам основной образовательной программы. Становление субъектного опыта освоения целостной профессиональной деятельности, развиваемого в процессе профессиональной подготовки посредством освоения норм, образцов и правил профессиональной деятельности, осознания эмоциональной насыщенности профессиональной педагогической деятельности, создает условия для выявления реальных трудностей и проблем в организациях системы образования, понимания студентами процессов модер-

низации, которые происходят в образовании, а также осмысления своей готовности (не готовности) решать профессиональные задачи педагога в образовательной организации.

Связь с дисциплинами и курсами данного модуля осуществляется через выполнение заданий, ориентированных на получение предварительной информации в образовательной организации, которая затем будет использована при решении профессиональных задач в аудиторной и внеаудиторной работе студента, актуализации его личностного знания и представлений об образовательном процессе в современной школе.

Содержание научно-исследовательской и педагогической практики в избранной профессиональной сфере образования включает в себя углубленное изучение объекта профессиональной деятельности выпускника – образовательного и воспитательного процессов в различных институциональных и социальных образовательных структурах.

В ходе научно-исследовательской практики магистранты выполняют задания, связанные с посещением различных образовательных организаций (школ разного типа и вида, информационно-методических центров, образовательных комплексов и т.п.):

- изучение документов и материалов, регулирующих образовательный процесс в организации;
- посещение различных мероприятий, участие в их подготовке и проведении;
- наблюдение за особенностями взаимодействия субъектов образовательного процесса (в урочной и внеурочной деятельности), с последующим анализом ситуаций;
- знакомство с социальными партнерами школы, включенностью образовательной организации в сетевое сотрудничество;
- организация опытно-экспериментальной работы;
- подготовка и проведение учебных занятий в конкретных образовательных организациях;
- разработка контрольно-измерительных материалов для диагностики результатов образования учащихся и т.д.;
- участие в проектировании и реализации образовательных программ (коррекционной работы, внеурочной деятельности, дополнительного образования детей и т.п.).

Учитывая высокую степень индивидуализации образовательного процесса в магистратуре

туре, программы практик могут носить индивидуальный характер и создаваться для каждого магистранта отдельно в логике общей программы. Обязательными мероприятиями в программах практик являются консультации с научным руководителем магистранта, взаимодействие с супервизором: подготовка отчетных материалов, представление результатов заданий в разных формах и т.д. Наряду с обязательными для всех магистрантов заданиями на практики, могут быть разработаны и индивидуальные, которые войдут в вариативную часть содержания практики и будут соответствовать содержанию курсов по выбору, которые будет осваивать магистрант.

При определении тематики индивидуальных заданий в вариативной части содержания научно-исследовательской и педагогической практики должны быть учтены следующие факторы: индивидуальный образовательный маршрут студента; требования потенциального работодателя; запросы и возможности конкретной базы практики; актуальные направления развития образования в Российской Федерации; традиции научно-педагогических школ кафедр и факультетов.

Местами проведения практик выступают

образовательные организации разного типа и вида, на базе которых созданы стажировочные площадки, имеющие договоры с вузом о сетевом сотрудничестве и других профессиональных форм сотрудничества. Еще одна возможность для прохождения практики может быть реализована на базе школ-лабораторий университета. В данном случае речь идет о школах-лабораториях Герценовского университета, проводящих коллективное исследование по теме «Содействие самоопределению личности средствами школьного образования в быстро меняющемся мире».

Поскольку источниками содержания профессиональной подготовки являются не только содержание учебной программы, но и используемые образовательные технологии, образовательная среда вуза, то проектирование процесса освоения дисциплины предполагает выбор и образовательных стратегий (технологий), которые, обеспечивая выполнение задания, будут способствовать достижению ожидаемых результатов (компетенций). Именно технологии организации деятельности студентов позволяют формировать необходимые для решения конкретной учебно-профессиональной задачи компетенции.

Л и т е р а т у р а

1. Батракова И. С., Государев И. Б., Комарова Ю. А., Матросова Ю. С., Радионова Н. Ф., Тряпицын А. В. Исследование процессов профессионального становления студентов магистратуры в современном вузе : монография. – СПб.: Лема, 2013. – 210 с.
2. Концептуальные проблемы современного этапа модернизации педагогического образования в России // Непрерывное образование: XXI век. - 2015. - № 2 (10). - С. 19-30.
3. Гладкая И. В., Глубокова Е. Н., Писарева С. А., Пискунова Е. В., Тряпицына А. П. Основы современной системы общего образования (учебно-методическое пособие) // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. - 2014. - № S2. - С. 14.
4. Зарин А. П., Круглова Ю. А. Углубленная профессионально ориентированная практика в новых модульных образовательных программах педагогической магистратуры по направлению подготовки «специальное (дефектологическое) образование» // Специальное образование. - 2015. - № 3. - С. 115–126.
5. Каспржак А. Г., Калашников С. П. Разработка моделей академического бакалавриата и исследовательской магистратуры в рамках реализации программы модернизации педагогического образования: первые итоги // Психологическая наука и образование. - 2015. - Т. 20. - № 5. С. 29–44.
6. Лебедева Л. И. Исторические предпосылки создания отечественной магистратуры // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. - 2006. - № 1. - С. 91–95.
7. Лебедева Л. И. Магистратура в XIX – начале XX века как институт подготовки научных и научно-педагогических кадров в России // Экономика образования. - 2008. - № 4. - С. 220а-224.

Методические рекомендации по актуализации действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего образования с учетом принимаемых профессиональных стандартов // КонсультантПлюс : официальный сайт компании [Электронный ресурс]. - URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_175196/ (дата обращения 22.02.2016)

9. Писарева С. А., Тряпицына А. П. Профессиональная педагогическая деятельность: новая трудовая реальность // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. - 2015. - Ноябрь. - ART 2432 [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.emissia.org/offline/2015/2432.htm> (дата обращения 22.02.2016).

10. Постдипломное образование во Франции // Begin.ru : Бизнес-образование в России и за рубежом [Электронный ресурс]. - URL: <http://www.begin.ru/add/spravochnik/postgrad-education-abroad/france.html> (дата обращения 22.02.2016).

11. Соломин В. П. Магистерская подготовка в современном профессиональном педагогическом образовании // Профессиональное образование. Столица. - 2011. - № 12. - С. 13–15.

12. Соломин В. П. Модели инновационных преобразований системы педагогического университетского образования // Человек и образование. - 2012. - № 1. - С. 19–22.

13. Соломин В. П., Рабош В. А., Гогоберидзе А. Г. Новая модель практико-ориентированной подготовки педагогов с учетом требований профессионального и образовательного стандарта // Педагогическое образование в России. - 2015. - № 12. - С. 145–151.

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

