

УДК 159.99

## ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ ОРИЕНТИРЫ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Л.А. Новопашина (Красноярск, Россия)

### Аннотация

*Проблема и цель.* В статье рассматриваются профессиональные ориентиры преподавателей педагогического вуза, являющиеся элементом качества кадрового состава.

Проблема качества кадрового состава преподавателей педагогического университета является актуальной, а реальные профессиональные ориентиры преподавателей, которые они реализуют в ходе подготовки будущих педагогов, малоизученными. Цель статьи – на основе эмпирического анализа выявить и описать профессиональные ориентиры преподавателей педагогического университета.

*Методологию* исследования составило эмпирическое исследование, в основу которого были положены концептуальные выводы социологического, социально-психологического и педагогического характера, изложенные в трудах классиков (Э. Дюркгейм, П. Сорокин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов).

Статья основана на материалах социологического опроса, который был проведен Центром комплексных социологических исследований КГПУ им. В.П. Астафьева среди преподавателей педагогического университета.

*Результаты.* Теоретический анализ и эмпирическое исследование показали, что профессиональные ориентиры преподавателей могут быть представлены содержательной связанностью между

ориентирами в своей преподавательской деятельности и ориентирами, которые являются значимыми в оценивании студентов.

Проведенный факторный анализ позволил выделить три содержательных фактора профессиональных ориентиров преподавателей педагогического университета: формальное – академическое; профессионализм – адаптация; педагогическое – социальное.

Полученные результаты показали, что профессиональные ориентиры преподавателей университета сильно зависят и связаны со стажем работы в вузе.

*Заключение.* В настоящей статье апробируется исследовательский подход к изучению профессиональных ориентиров профессорско-преподавательского состава педагогического вуза.

Большая часть (82 %) профессорско-преподавательского состава педагогического вуза – преподаватели с большим стажем работы. Сама структура профессиональных ориентиров связана и сильно дифференцирована по стажу работы преподавателей в вузе.

Результативным исследовательским условием может стать дальнейшая разработка элементов и содержания качества профессорско-преподавательского состава, позволяющего в современных условиях вести подготовку учителя будущего.

**Ключевые слова:** профессорско-преподавательский состав, профессиональные ориентиры, факторный анализ, педагогический университет.

**П**остановка проблемы. Процесс обучения будущих учителей является предметом политических дискуссий во многих странах, что отражает то значение, которое общество и культура придают подготовке молодых людей к жизни, и тот факт, что системы образования используют значительные финансовые ресурсы.

Системные изменения государственной образовательной политики, происходящие на всех уровнях, поставили перед российским образованием актуальную задачу – достижение

нового качества, обусловив необходимость пересмотра целевых ориентиров и методики подготовки студентов высших учебных заведений к профессиональной деятельности.

Формируется социальный заказ, выражающийся в требованиях к подготовке нового поколения педагогов, способных к инновационной профессиональной деятельности, обладающих необходимым уровнем методологической культуры и сформированной готовностью к непрерывному процессу образования в течение всей жизни.

Требования к современному учителю имеют определение в ФГОС. Однако соотнесение квалификаций, заданных ФГОС, и профессиональных ориентиров, реально реализуемых педагогическими кадрами в системе образования [Григорьева, Новопашина, Бочарова, 2019], показало, что «школа отставала от жизни, а система подготовки учителей отставала от процессов, происходящих в средней школе» (А.Г. Каспржак, Н.В. Бысик).

Введение профессиональных стандартов закрепило статус педагогов и поставило вопрос об их профессионализме и приведении профессиональной деятельности в соответствии с критериальной базой профессионального стандарта.

Однако мир, к которому готовят будущих педагогов, меняется очень быстро, и так как необходимые навыки преподавания развиваются аналогичным образом, ни один образовательный уровень педагогического образования не может быть достаточным для подготовки учителя к карьере в 30 или 40 лет<sup>1</sup>. Кроме того, в связи с тем что студенческий состав продолжает меняться из-за демографических проблем<sup>2</sup>, от преподавателей постоянно ожидается потребность в овладении своим предметом и понимание своих учеников (И.В. Абанкина, С.А. Беляков, Т.Л. Клячко, Говард, Джаббар, Hardaker и др.).

Специфика подготовки педагогов в университетах, содержание и методика изучения предметов, составляющих основу будущей профессиональной деятельности, рассмотрена во многих работах (И.М. Агибовой, Г.А. Атанова, Н.В. Беспаловой, В.И. Вагановой, Т.М. Галагановой, Т.К. Градусовой, О.А. Крысановой, М.П. Панкиной, Ю.В. Сенько, Т.И. Степановой). В них исследованы проблемы фундаментальной предметной и общекультурной подготовки выпуск-

ников, влияния ее на уровень их профессиональной компетентности (И.М. Агибова, Г.А. Атанов, Ю.В. Сенько), также собственно профессионально-методической подготовке будущих преподавателей посвящено немало исследований (Н.В. Беспалова, В.И. Ваганова, М.П. Панкина, В.М. Соколов).

Однако сама профессия тех, кто учит будущих педагогов, по-прежнему рассматривается как недостаточно изученная [Murray, Male, 2005], а эмпирических исследований по теме профессионализма преподавательского состава мало [Willemse et al., 2005].

Вместе с тем в российском научном дискурсе зафиксировано, что образовательный процесс (базовая характеристика процесса подготовки российского учителя) – жесткий, его ведут преподаватели, а логику задает академическая наука [Марголис, 2014].

Обнаруженные нами противоречия [Григорьева, Новопашина, Бочарова 2019, с. 180] актуализируют изучение профессиональных ориентиров профессорского-преподавательского состава педагогического вуза, осуществляющих образовательный процесс подготовки будущих учителей.

Целью статьи являются анализ и описание профессиональных (педагогических) ориентиров преподавателей педагогического университета, а также выявление проблем в их работе.

Центральными вопросами исследования являются направленность взгляда и задач, реализуемых профессорско-преподавательским составом педагогического вуза.

*Обзор научной литературы по проблеме.* Университет сталкивается с быстрыми изменениями и различными проблемами, которые возникают в обществе, поэтому он должен быть в состоянии адаптироваться, чтобы формировать образованных и осознанных людей, способных интерпретировать реальность (Langi, Littlewood, Glorieuxi Jönsson), чтобы предвидеть новые пути, способствовать созданию новых моделей, которые помогают в решении проблем, и интегрировать неопределенность в рациональность (Lopez), и быть способ-

<sup>1</sup> Howard T.C. Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection // *Theory into Practice*. 2003. № 42 (3). P. 195–202.

<sup>2</sup> Jabbar A., Hardaker G. The role of culturally responsive teaching for supporting ethnic diversity in British University Business Schools // *Teaching in Higher Education*. 2013. № 18 (3). P. 272–284.

ным генерировать и руководить изменениями в обществе (Barron).

В настоящее время вузы видоизменяются (Siemens, Matheos, Astin, Kwiek, Hazelkorn). Однако в контексте, в котором доминируют технологии, фигура преподавательского состава университета вновь становится центральной структурой, которая, как и многие другие специалисты, должна воссоздать профессиональную идентичность, адаптированную к новым ролям, и функции, которые будут разработаны в новых сценариях производительности (Rodriguez).

Сценарии профессиональной деятельности, в которых профессор университета развивает свой опыт, связаны с непрекращающимися изменениями (Mas): переход профессий и дисциплин к границам знаний и их парадигм, сложности, взаимности и трансдисциплинарности; транскультурность и экология знаний в управлении самими знаниями и их изучением; социальные инновации как следствие интеграции трех основных функций высшего образования (преподавание, исследования и связи с обществом) (Larrea). Таким же образом были изменены формы производства, трудовые отношения, наука, технология, способы создания и распространения культуры, чрезмерное количество информации, способы обучения учащихся путем решения проблем.

Для его решения был поставлен вопрос о проблемах, с которыми сталкивается новый преподавательский состав университета в своей профессиональной деятельности, был проведен поиск материалов в соответствии со следующими критериями отбора: новые преподаватели университетов, компетенции преподавателей университетов и проблемы, с которыми сталкиваются новые преподаватели. После того как критерий отбора исследований был установлен, был проведен поиск.

Зарубежными исследователями был проведен исчерпывающий обзор научной лите-

ратуры<sup>3</sup> из 51 библиографического источника. В качестве материалов использованы научные статьи, теоретические статьи, книги и докторские диссертации, выполненные в период 1995–2017 гг. Поисковыми системами, использованными для обзора, были ISOC (социальные и гуманитарные науки), Redalyc, DialnetPlus и GoogleAcademic со следующими ключевыми словами: новые преподаватели университетов, преподаватели университетов, компетенции преподавателей университетов и проблемы, с которыми сталкиваются новые преподаватели.

Развитие системы знаний о педагогической деятельности в теории и истории педагогики и закономерности ее становления рассматривались многими российскими учеными (О.А. Абдуллина, В.Н. Аниськин, И.Д. Багаева, А.В. Барбанщиков, А.К. Быков, Л.Ф. Железняк, Н.С. Кравчун, И.В. Крупина, И.К. Крупин, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Л.В. Мардахаев, С.С. Муцыхов, Э.М. Никитин, В.Н. Новиков, И.А. Носков, И.Э. Савенкова, А.П. Ситник, В.А. Сластенин, В.А. Солоницын, Г.С. Сухобская, Е.Н. Тонконогая и др.).

Виды деятельности преподавателя в образовательном процессе высших учебных заведений и их особенности изучали А.С. Батышев, И.В. Биочинский, Ю.В. Богомолов, В.П. Давыдов, В.Я. Кикоть, Н.С. Кравчун, А.В. Кудрявцев, В.М. Кукушин, И.А. Латкова, А.И. Папкин, В.И. Постоев, С.Ю. Платонова, В.Я. Слепов, М.П. Стурова, В.П. Трубочкин и др.

В частности, обобщение передового опыта преподавателей высшей школы и закономерности его становления рассматривали А.С. Батышев, И.В. Горлинский, С.Ф. Сердюк, А.М. Столяренко, А.Ф. Тарасов, А.В. Пищелко, С.С. Чапко и др.

В докладе Организации экономического сотрудничества и развития подчеркивается важная роль, которую учителя играют в учебном процессе<sup>4</sup>: «Качество учителей и способ их преподавания являются более важными факторами, позволяющими учащимся добиться хороших резуль-

<sup>3</sup> Ashby P., Hobson A., Tracey L., Malderez A., Tomlinson P., Roper T., Chambers G. and Healy J. Beginner teachers' experiences of initial teacher preparation, induction and early professional development: a review of literature. London: DCSF P.

<sup>4</sup> Доклад «Учителя важны: привлечение, обучение и удержание эффективных учителей» (OECD, 2009).

татов. Преподавание – это сложная работа, и все участвующие в ней люди не могут быть эффективными профессионалами и оставаться такими во времени» (OECD, 2009, р. 17).

Марсело пишет, что учителям следует учитывать процесс вступления в общество, которое требует от профессионалов постоянного обучения и учебной деятельности. «И по этой причине необходимо ответить на несколько вопросов, таких как: как эти изменения влияют на учителя? Как мы должны переосмыслить работу учителя в этих новых обстоятельствах? Как следует готовить новых учителей? Какие основные профессиональные навыки должны развивать учителя? Как мы адаптируем знания и отношение учителей, чтобы реагировать и использовать преимущества новых возможностей, которые предлагает нам информационное общество? Какие новые образовательные и школьные сценарии возможны / желательны?» [Marcelo, 2009, р. 10].

Важность качества профессии педагога для качества преподавания и обучения была подчеркнута и международными организациями, включая ОЭСР и Европейскую комиссию<sup>5</sup> [Caena, 2012; Loughran, Berry, 2005].

Вопросы профессиональной подготовки педагога всегда находились в центре внимания ведущих методистов, педагогов, психологов [Камолова, 2016; Толстоухова, Фугелова, 2015; West, Jones, 2007; Oancea, 2014; Garet, Porter, Birman, 2001]. Современное педагогическое образование сегодня является острым предметом дискуссий и в России, и за рубежом. В Российской Федерации, например, выделены три основные группы проблем<sup>6</sup>: 1) проблемы педагогического образования, определяемые состоянием педагогической профессии (низкий социальный престиж, отсутствие эффективной системы профессиональной ориентации, одно-

канальный характер маршрутов подготовки будущего учителя); 2) проблемы самого педагогического образования (отсутствие связи действующих федеральных государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования по укрупненным группам специальностей и направлений «Образование и педагогика» и требованиям профессиональных стандартов педагогов, недостаточная практическая подготовка выпускников образовательных программ, отсутствие научно-исследовательской составляющей в основных профессиональных образовательных программах); 3) проблема вхождения выпускников в профессиональную деятельность (низкий процент трудоустройства, отсутствие программ послевузовского образования и поддержки молодых преподавателей, отсутствие независимой оценки полученной квалификации).

До недавнего времени проблема качества преподавательского состава для многих университетов была связана с существенным отставанием уровня заработной платы профессорско-преподавательского состава от уровня оплаты труда специалистов аналогичной квалификации в коммерческом секторе.

В России, как и во многих странах БРИКС, зарплата начинающих преподавателей не обеспечивает уровень жизни среднего класса [Финкельштейн и др., 2014, с. 30].

Ухудшение качества кадрового обеспечения системы высшего образования считается одним из внешних факторов деградации университетов [Лисюткин, Фрумин, 2014], к внутренним факторам относится внутренняя бюрократизация, вызывающая негативную реакцию профессорско-преподавательского состава, что радикально снижает лояльность сотрудников к университету.

В современных исследованиях показано, что в России по сравнению со многими европейскими странами и США нельзя считать отбор преподавателей в вузы, проводящийся открытым и конкурентным способом. «Возможности для самых умных и талантливых претендентов получить желаемую позицию ограни-

<sup>5</sup> European Commission (2012), «Supporting the Teaching Professions for Better Learning Outcomes» retrieved January 2017. URL: at <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=SWD:2012:0374:FIN:EN:PDF>

<sup>6</sup> Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 41–57.

ченны в той мере, в какой привлечение и отбор сотрудников определяются местными социальными связями. Во многом господство таких механизмов отбора объясняется отсутствием национального академического рынка: в этом случае социальные связи заменяют собой рыночные механизмы распределения вакантных мест и определения «цены» [Финкельштейн и др., 2014, с. 33].

Признаки кризиса, охватившего профессиональную деятельность центральной фигуры высшей школы – ее преподавателя, изучали А.Г. Эфендиев, К.В. Решетникова. В современной высшей школе и с точки зрения осуществления процесса профессиональной деятельности (насколько регулярно, какими видами профессиональной деятельности занимается преподаватель вуза), и с точки зрения результата (какие монографии, статьи удалось написать, какие учебные курсы подготовить и т.д.) и, что еще важнее, с точки зрения нормативно-мотивационной (каков, по мнению большинства, ролевой стандарт профессиональной деятельности, какой модели профессиональной самоидентификации оно придерживается) налицо безусловное доминирование сугубо образовательного (в чем-то «учительского») типа профессиональной деятельности [Григорьева, Новопашина, Бочарова, 2019]. Научно-исследовательская составляющая не только на практике, но даже и в ролевой норме представлена явно скромно, второстепенно, в том числе и на выпускающих кафедрах, призванных обеспечить креативно-исследовательскую подготовку выпускника вуза, его овладение современными научными знаниями<sup>7</sup>. Откровенное пренебрежение научно-исследовательской составляющей, безусловное доминирование сугубо учебно-образовательной, помимо прочего, исказило нормативно-ролевые представления о профессиональной деятельности преподавателя.

По мнению 55 % преподавателей, главное – передать студентам научные знания и сформировать их профессионально, и лишь 30,8 % респондентов считают, что занимаются синтетиче-

ской и научной, и преподавательской деятельностью [Эфендиев, Решетникова, 2008, с. 99].

Зарубежные авторы чаще дискутируют о том, какими знаниями, отношениями, поведением и навыками должны обладать преподаватели. В исследованиях [Filges et al., 2019] фиксируются и обсуждаются проблемы изменения роли учителей и их нежелание вводить новшества и работать из-за существующих технологических проблем. Основные проблемы образования учителей в университете разделяют на следующие четыре основные области:

- фундаментальные знания в области образования, связанные с философией образования, историей образования, психологией образования и социологией образования;

- навыки в оценке знаний учащихся, поддержке английского языка учащихся с использованием технологии для повышения качества преподавания и обучения, а также поддержка студентов с особыми потребностями;

- предметная область и методы обучения часто также включают способы преподавания и оценки конкретного предмета, и в этом случае эта область может пересекаться с первой («фундаментальной») областью. Этот аспект вызывает серьезные споры, поскольку больше невозможно заранее знать, какие знания и навыки понадобятся ученикам, когда они вступают во взрослую жизнь, становится все труднее узнать, какие знания и навыки должны иметь учителя. Все больше внимания уделяется «горизонтальным» навыкам (таким, как «умение учиться» или «социальные компетенции»), которые выходят за традиционные рамки предмета и поэтому ставят под сомнение традиционные способы разработки учебной программы для учителей, а также традиционные школьные программы и способы работы в классе;

- обучение, построенное на проведении уроков в классе или в какой-либо другой форме учебной практики, обычно обеспечивается контролем и поддержкой.

Как отдельная проблема рассматривается педагогическое образование для преподавания в сельской школе и отдаленных районах.

<sup>7</sup> Там же.

В исследованиях [Eaton et al., 2015; 2017] установлено, что учителя, работающие в сельских и отдаленных районах, сталкиваются с трудностями, отличными от тех, которые возникают в городских центрах. Поэтому для них необходим иной подход к педагогическому образованию. Было предложено, чтобы сельские и отдаленные общины делали большой набор учителей, которые уже проживают в этих общинах, вместо того, чтобы пытаться завербовать городских жителей для переезда в сельские общины после того, как они закончили подготовку учителей<sup>8</sup>. Все более распространенными становятся онлайн- и смешанные программы обучения учителей для того, чтобы помочь удовлетворить потребности нехватки учителей в сельских и отдаленных районах [Eaton et al., 2017].

Многочисленные авторы (Виллегас, Лукас, Джаббар, Хардакер, Тернер) предполагают, что текущее педагогическое образование в высшей степени некорректно и в первую очередь ориентировано на западную программу обучения. Они считают, что педагогическое образование должно быть инклюзивным и учитывать многочисленные факторы и переменные, чтобы учителя могли реагировать на требования своих учеников. Это относится к области преподавания, учитывающего культурные особенности, и требует обучения преподавателей и учителей для решения проблем разнообразного образования и недостатков в рамках учебной программы для преподавателей [Villegas, Lucas, 2002]. Авторы утверждают, что это важный процесс, помогающий учащимся другого этнического происхождения и цвета кожи быть успешными.

Поэтому важны более глубокие исследования того, что должны знать сами учителя учителей», и какие институциональные меры необходимы для удовлетворения сложных требований подготовки учителей в XXI в.

В настоящее время в ответ на эту предполагаемую потребность есть исследовательские

проекты<sup>9</sup>, которые сосредоточены на профессии учителя-педагога. Недавние исследования [Dengerink, Lunenberg и Kools, 2015] показали, что в первую очередь тем, кто учит будущих педагогов требуются знания: о педагогике педагогического образования; обучении и учениках; обучении и методике; профессии учителя-педагога. Кроме того, преподаватели-педагоги должны знать о конкретных условиях, в которых их студенты будут работать (например, для начального или среднего образования), и предметах, которые они будут преподавать. Более опытные преподаватели-педагоги нуждаются в экспертизе в следующих областях: разработка и оценка учебных программ; более широкий контекст педагогического образования, способ его организации и исследования.

В зарубежных исследованиях обозначена еще одна проблема – ключевая двойственность идентичности, лежащая в основе профессии преподавателя, – это преподавание первого и второго порядка. Педагог педагогов должен быть высококвалифицированным «педагогом первого порядка» (то есть хорошим учителем), а также квалифицированным «педагогом второго порядка» (т.е. способным эффективно учить навыкам преподавания и помогать другим приобретать навыки преподавания). Как преподаватели первого порядка они должны быть опытными учителями («взрослых» учеников). Как преподаватели второго порядка они требуют, кроме того, определенных компетенций и диспозиций, таких как моделирование и метарефлексия, которые позволяют им учить преподаванию [Murrey, Male, 2005].

Статья является продолжением разработки, в которой обобщены данные современных исследователей проблем качества высшего образования и выявлена система негативных факторов, влияющих на качество преподавательских кадров в вузах: общие негативные тенденции старения преподавательских кадров, снижение качества преподавания за счет преобладания собственно преподавательско-

<sup>8</sup> A Learning Alberta: Advanced Education in Rural Alberta: Challenges and Opportunities: A Discussion Document' (PDF). Edmonton: Alberta Advanced Education, 2005.

<sup>9</sup> Например, см. Проект InfoTED. URL: <https://www.ntnu.edu/info-ted>

го типа деятельности по сравнению с научно-исследовательской работой, связанных с перегрузкой и новыми квазирыночными механизмами управления [Григорьева, Новопашина, Бочарова 2019, с. 171].

*Методология* исследования построена на важных теоретических и концептуальных выводах социологического и социально-психологического характера, изложенных в трудах классиков Э. Дюркгейма, П. Сорокина, Л.С. Выготского и других, которые касаются построения образования и его функций. Однако следует заметить, что в научной литературе нет четко обоснованной методики исследования профессиональных ориентиров преподавателей.

Статья основана на материалах социологического опроса, который был проведен Центром комплексных социологических исследований КГПУ им. В.П. Астафьева среди преподавателей педагогического университета. В нем приняло участие 300 человек. Данная работа запускает новый цикл и является продолжением исследований, начатых еще в 90-х гг. прошлого века А.М. Гендиным, М.И. Сергеевым и др. В основу разработки опросника был положен деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов).

Для решения поставленных задач был предпринят особый способ обработки дан-

ных, который основывается на технике факторного анализа. Данная техника не только позволяет выявить корреляционные связи, но и дает возможность выявить содержательные связи профессиональных ориентиров профессорско-преподавательского состава.

С целью выявления профессиональных ориентиров в ходе исследования респондентам задавались вопросы, направленные: на 1) выявление фокусов внимания, которые профессорско-преподавательский состав удерживает в своей педагогической деятельности; 2) определение того, какие результаты обучения студентов ставят для себя преподаватели; 3) выяснение тех ориентиров, которые, по мнению преподавателей педагогического университета, являются наиболее значимыми в оценивании студентов.

*Результаты исследования.* Анализ социально-демографических характеристик профессорско-преподавательского состава был сделан нами ранее<sup>10</sup> и показал, что профессорско-преподавательский состав педагогического университета имеет все тенденции, свойственные социально-демографическим характеристикам кадрового состава Красноярского края.

Распределение в выборке по наличию степени и звания (уровень квалификации) у преподавателей педагогического университета представлено в табл. 1.

Таблица 1

### Распределение ППС КГПУ по уровням квалификации

Table 1

#### The distribution of the KSPU teaching staff according to qualification levels

Распределение ППС по наличию ученой степени		Распределение ППС по наличию ученого звания	
Всего	300	ППС всего	300
Из них имеют ученую степень		Из них имеют ученое звание	
доктора наук	41	профессора	31
кандидата наук	189	доцента	121
PhD	1	Не имеют ученого звания	148
Не имеют ученой степени	69		

<sup>10</sup> Григорьева Е.Г., Новопашина Л.А., Бочарова Ю.Ю. Социально-демографические и профессиональные характеристики преподавательского состава регионального университета. URL: <http://sciforedu.ru/article/3026>

В любом высшем учебном заведении штатных сотрудников дополняют внешние совместители. Среди профессорско-преподавательского состава КГПУ им. В.П. Астафьева совместителей всего 10,4 %.

Каждый второй опрошенный (58 %) говорит о том, что имеет опыт работы в школе.

Общий стаж работы среди профессорско-преподавательского состава представлен на рис.

1 и свидетельствуют о старении кадров в педагогическом университете.

Распределение данных по педагогическому стажу представлено на рис. 2 и повторяет ту же тенденцию, что и в общем стаже работы. С одной стороны, опыт может говорить о высоком профессионализме, а с другой – показывает, что обновления и воспроизводство преподавательской когорты не происходит [Сивак, Юдкевич, 2009].

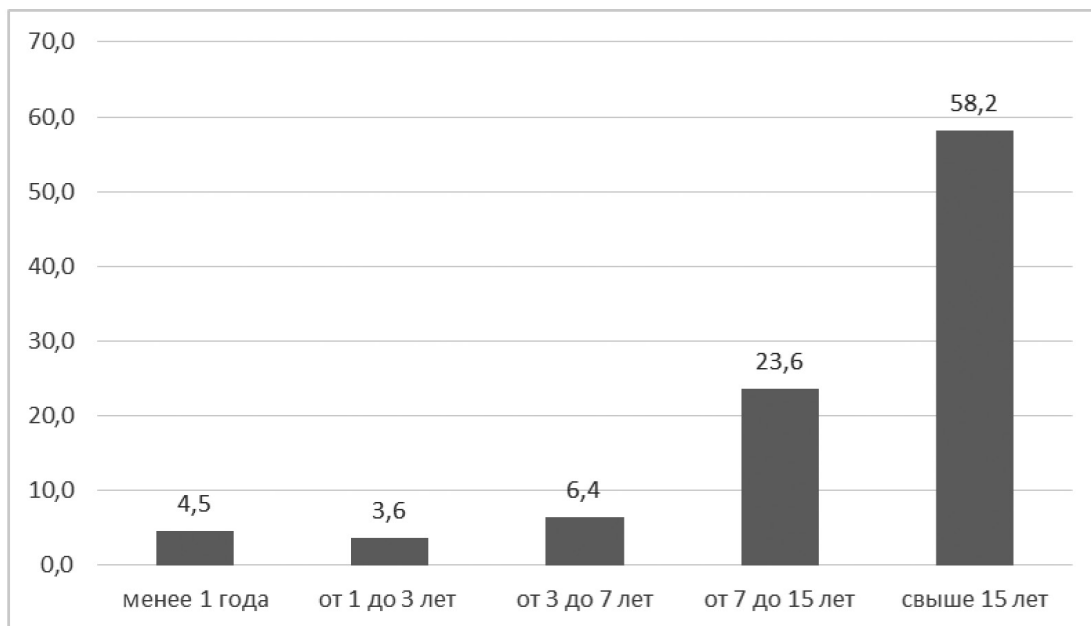


Рис. 1. Общий стаж работы профессорско-преподавательского состава

Fig. 1. General work experience of the teaching staff

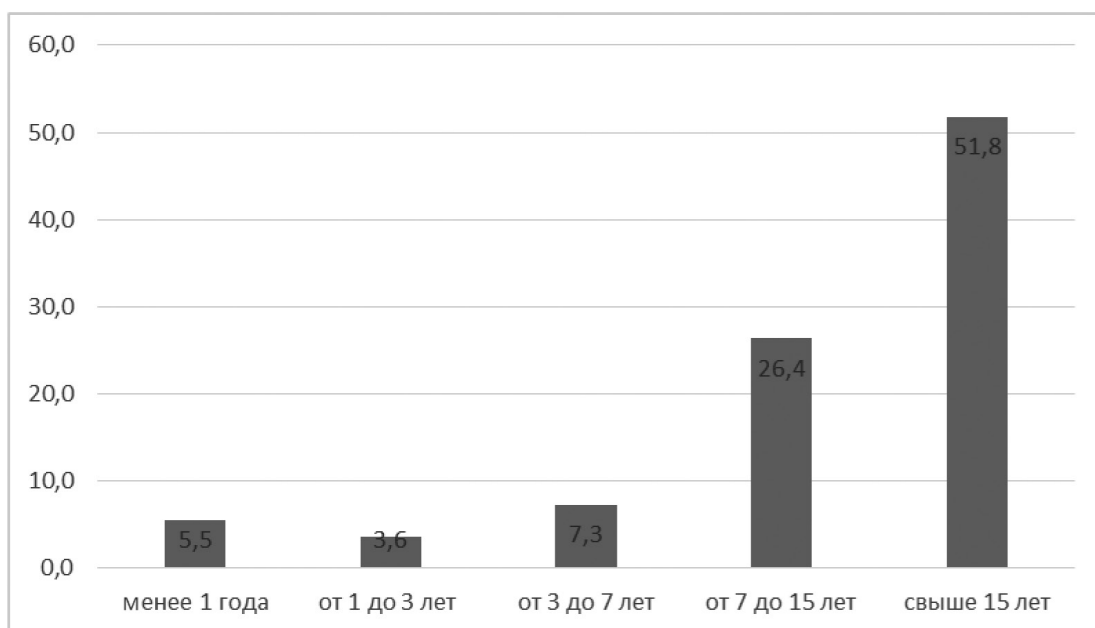


Рис. 2. Педагогический стаж работы профессорско-преподавательского состава

Fig. 2. Pedagogical work experience of the teaching staff



В ходе опроса преподавателям предлагалось оценить результаты обучения, на которые они работают. Для этого в анкете мы

специальным образом задавали вопрос: «На что вы реально рассчитываете обучая студентов?».

Таблица 2

**Влияние стажа работы на ориентиры преподавателей в результатах обучения студентов (%)**

Table 2

**Influence of work experience on teachers, guiding principles in student learning outcomes (%)**

Стаж работы	Умение проводить уроки, работать с родителями и детьми	Развитие творческого потенциала	Умение делать то, что не умеют старшие	Формирование способностей проводить изменения	Реализация современных форм и методов работы	Открытие склонностей и способностей к профессии учителя
Свыше 15 лет	7,4	27,3	2,3	25,6	19,8	16,5
7–15 лет	12,1	21,2	4,6	16,7	25,8	16,7
3–7 лет	10,5	15,8	26,3	10,5	21,1	15,8
1–3 года	26,7	0	6,7	13,3	33,3	6,7
Менее года	0	20	10	20	20	20

Приведенные в табл. 2 данные показывают, что в зависимости от стажа работы преподавателями определяется результат обучения. Так, на развитие творческого потенциала студентов нацелены преподаватели со стажем работы свыше 15 лет (27,3 %).

Для преподавателей, работающих в вузе от 7 до 15 лет и 1–3 года, на первом месте находится умение студентов реализовывать современные формы и методы работы (25,8 и 33,3 % соответственно).

По мнению 26,3 %, из числа ответивших преподавателей со стажем работы от 3 до 7 лет, «умение делать то, что не умеют старшие» определяется как основной результат обучения студентов.

Ориентиры в результатах обучения студентов для преподавателей со стажем работы менее года размыты, о чем свидетельствует практически равномерное распределение ответов (по 20 % в 4 случаях из шести вариантов ответов).

Проведенный факторный анализ позволил выявить и установить следующие закономерности.

Всего было выделено три фактора, объясняющих 69 % общей дисперсии. Эти факторы определили содержательную структуру профессиональных ориентиров, в которой связаны ориентиры собственной педагогической деятельности

преподавателей и оценка преподавателями работы студентов.

Первый фактор F 1 можно условно обозначить как формальное – академическое.

Содержание этого биполярного фактора задается следующими ключевыми утверждениями:

переживание собственной некомпетентности	0,97;
участие в проектной деятельности	0,90;
тщательность конспектирования лекций	0,88;
посещаемость	0,84;
использование дополнительных материалов	0,76;
отношения с администрацией	0,72;
академические результаты	-0,88.

Положительный полюс этого фактора показывает, что если преподаватели переживают собственную некомпетентность, то за основу оценки работы студентов они берут его проектную деятельность, конспектирование лекций и посещаемость. В оппозиции к этой связанности находятся академические результаты оценки.

Таким образом, этот фактор задает оппозицию: профессиональные ориентиры на формальные показатели (посещаемость, тщательность конспектирования лекций, активность в проектах и др.) и академические результаты.

Второй фактор F 2 можно обозначить как профессионализм – адаптация.

Этот биполярный фактор определяют следующие утверждения:

поиск ресурсов для профессиональной деятельности	0,883997;
методика преподавания	0,881591;
готовность студента к решению профессиональных задач	0,748566;
трудности в расстановке приоритетов	-0,96493;
адаптация к университету	-0,91272;
статус студента в коллективе	-0,85548;
инициативность студента	-0,76531;
невозможность реализовать инициативы и замыслы	-0,70065.

Положительный полюс фактора представлен связанностью деятельности преподавателя по поиску профессиональных ресурсов и методики преподавания с его оценкой готовности студента решать профессиональные задачи.

Отрицательный полюс данного фактора показывает, что если преподавателю трудно расставлять свои приоритеты, то ему сложно адаптироваться в университете и в оценке работы студента для него главным являются статус и инициатива студента.

Третий фактор F 3 можно определить как педагогическое – социальное.

Этот биполярный фактор определили следующие утверждения:

улучшение успеваемости студентов	0,933758;
умение находить новое знание и обучение этому студентов	0,901331;
устранение дефицитов в преподаваемом предмете	0,834585;
отсутствие горизонта для развития	0,819364;
результаты в социальной сфере	-0,72003.

Как показывает положительный полюс, среди преподавателей есть доля тех, которые сконцентрированы на улучшении успеваемости студентов. Для этих преподавателей очень важно самим уметь находить новое знание и учить этому студентов, работать с дефицитами

в преподаваемом предмете и иметь горизонт развития.

На отрицательном фокусе фактора находится ориентир преподавателей в оценке результатов обучения. Так, результаты студентов в социальной сфере являются основным предметом и профессиональным ориентиром этого содержания.

Развернутый далее факторный анализ показал, как разместились по осям выделенных факторов преподаватели с разным стажем работы (табл. 3).

Таблица 3

**Размещение по осям выделенных факторов преподавателей с разным стажем работы**

Table 3

**Placement of teachers with different work experience along the axis of selected factors**

	F1	F2	F3
Менее 1 года	-0,80	1,02	-1,20
От 1 до 3 лет	-0,87	-1,56	-0,09
От 3 до 7 лет	0,31	0,32	0,35
От 7 до 15 лет	1,57	-0,33	-0,53
Свыше 15 лет	-0,21	0,55	1,47

Представленные данные показывают, что характер размещения относительно осей факторов сильно зависит от стажа работы преподавателей. Так, например, когорта преподавателей со стажем работы от 1 года до 3 лет размещена во всех факторах на отрицательном полюсе. Содержательный смысл этого размещения заключается в том, что именно для этой группы преподавателей важны академические результаты студентов, характерны сложности в расстановке приоритетов и в адаптации к вузу, в оценке работы студентов они больше остальных ориентируются на их статус, инициативу и результаты в социальной сфере.

Близкой к ним по профессиональным ориентирам является группа преподавателей со стажем работы до 1 года. Однако острота восприятия процесса обучения для них не так выражена.

Факторный анализ показал, что наиболее адаптированными являются преподаватели со стажем работы от 3 до 7 лет. С одной стороны, они переживают собственную некомпетент-

ность, но с другой – находятся в поиске новых ресурсов профессиональной деятельности и горизонтов собственного развития. Успеваемость студентов для них важна, и они сосредоточены на методике преподавания.

Профессиональные ориентиры преподавателей со стажем работы от 7 до 15 лет представлены содержательной связанностью между переживанием собственной некомпетентности, трудностью в расстановке приоритетов и необходимостью адаптироваться к университету. В фокусе внимания оценки работы студента они удерживают его посещаемость, конспектирование лекций и его участие в социальной и проектной деятельности.

В профессиональных ориентирах преподавателей со стажем работы более 15 лет преобладает выраженность поиска получения нового знания и построения горизонтов собственного развития. Эти преподаватели в большей степени, чем другие, сосредоточены на успеваемости студентов и их академических результатах.

Таким образом установлено следующее.

1. Профессиональные ориентиры преподавателей могут быть представлены содержательной связанностью между ориентирами в своей педагогической деятельности и ориентирами, которые являются значимыми в оценивании студентов.

2. В структуре профессорско-преподавательского состава педагогического вуза более 82 % составляют преподаватели с большим стажем работы. Из них более 15 лет работают 58 % опрошенных и 24 % – от 7 до 15 лет.

3. Структура профессиональных ориентиров, удерживаемых в работе над результатами обучения студентов, дифференцирована относительно стажа работы преподавателей.

*Заключение.* В исследовании был апробирован исследовательский подход к изучению профессиональных ориентиров профессорско-преподавательского состава педагогического вуза.

Выявление профессиональных ориентиров профессорско-преподавательского состава педагогического вуза является очень важной

задачей в получении нового знания. На сегодняшний день она изучена крайне мало.

На основе проанализированных научных источников были выявлены различные элементы и основы в отношении проблемы качества педагогического образования в целом и профессиональных ориентиров преподавателей в частности.

Существующая в современном российском педагогическом образовании установленная проблема двойного видения приобретает выраженный характер. Можно предположить, что для преподавателя педагогического университета характерно тройное видение: с точки зрения теории, с точки зрения предписанных стандартов и с точки зрения человека, который преподаёт.

Предписанные в ФГОС стандарты подготовки педагогов «сильно рассогласованы» [Новопашина, 2018, с. 34] с реальными процессами обучения в университетах [Хасан, Новопашина, 2017].

Преподавательский состав имеет адекватную подготовку в различных дисциплинарных областях, но в первые годы своей работы он сталкивается с реальностью, к которой не был подготовлен, в которой не только обучает, но и должен выполнять другие виды деятельности.

Большая часть (82 %) профессорско-преподавательского состава педагогического вуза – преподаватели с большим стажем работы.

Проведенный факторный анализ позволил выделить три содержательных фактора профессиональных ориентиров преподавателей педагогического университета: формальное – академическое; профессионализм – адаптация; педагогическое – социальное.

Полученные результаты показали, что профессиональные ориентиры преподавателей университета сильно зависят и связаны с их стажем работы в вузе. Сама структура профессиональных ориентиров сильно дифференцирована по стажу работы преподавателей в вузе.

Результативным условием исследования может стать дальнейшая разработка элементов и содержания качества профессорско-преподавательского состава и профессиональ-

ных ориентиров, позволяющих в современных условиях вести подготовку учителя будущего.

## Библиографический список

1. Григорьева Е.Г., Новопашина Л.А., Бочарова Ю.Ю. Социально-демографические и профессиональные характеристики преподавательского состава регионального университета // *Science for Education Today*. 2019. № 2. С. 170–187. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.12> <http://sciforedu.ru/article/3026>
2. Камалова Д.О. Профессионализм и педагогическое мастерство преподавателя высшей школы // *Проблемы и перспективы развития образования: матер. VIII Междунар. науч. конф. (Краснодар, февраль 2016 г.)*. Краснодар: Новация, 2016. С. 244–246. URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9626/>
3. Лисюткин М.А., Фруммин И.Д. Как деградируют университеты? К постановке проблемы // *Университетское управление: практика и анализ*. 2014. № 4–5 (92–93). С. 12–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22603864>
4. Марголис А.А. Проблемы и перспективы развития педагогического образования в РФ // *Психологическая наука и образование*. 2014. Т. 19, № 3. С. 41–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22413085>
5. Марголис А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога: предложения к реализации деятельностного подхода в подготовке педагогических кадров // *Психологическая наука и образование*. 2014. Т. 19, № 3. С. 105–126. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22413090>
6. Новопашина Л.А. Ожидания работодателя и реализуемые формы и содержание профессионализации молодых педагогов в Российской Федерации // *Гуманитарные, социально-экономические и общественные науки*. 2015. № 7. С. 205–207. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23838326>
7. Новопашина Л.А. Стандарт против стандарта // *Тенденции развития образования: кто и как использует и оценивает образовательные стандарты: матер. XIV ежегодной Междунар. науч.-практ. конф.* М.: Дело, 2018. С. 32–37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32479663>.
8. Сивак Е.В., Юдкевич М.М. Академический инбридинг: за и против // *Вопросы образования*. 2009. № 1. С. 170–188. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12158554>
9. Толстоухова И.В., Фугелова Т.А. К вопросу о специфике профессиональной деятельности преподавателя вуза в условиях инновационных преобразований // *Фундаментальные исследования*. 2015. № 2–11. С. 2483–2487. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37473>
10. Финкельштейн М., Иглесиас К., Панова А.А., Юдкевич М.М. Перспективы молодых специалистов на академическом рынке труда: глобальное сравнение и оценка // *Вопросы образования*. 2014. № 2. С. 20–43. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21946487> DOI: 10.17323/1814-9545-2014-2-20-43.
11. Фруммин И.Д., Добрякова М.С. Что заставляет меняться российские вузы: договор о невовлеченности // *Вопросы образования*. 2012 № 2. С. 159–191. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17838025>
12. Хасан Б.И., Новопашина Л.А. Практика продуктивного конфликта (переговоры в репертуаре образования) // *Человек.RU*. 2017. № 12. С. 102–108. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27810514>
13. Эфендиев А.Г., Решетникова К.В. Профессиональная деятельность преподавателей российских вузов: проблемы и основные тенденции // *Вопросы образования*. 2008. № 1. С. 87–120. URL: <https://vo.hse.ru/2008-1/26548024.html>
14. Caena F. Perspectives on teacher educator policies in European countries: an overview' paper prepared for the European Commission conference // *Education: Policy support for Teacher Educators*. 2012 (access date: August 2013).

- URL: [http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-educator\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-educator_en.htm)
15. Dengerink J., Lunenberg M., Kools Q. What and how teacher educators prefer to learn' // *Journal of Education for Teaching*. 2015. № 41 (1). P. 78–96. URL: <https://research.vu.nl/en/publications/what-and-how-teacher-educators-prefer-to-learn>
  16. Eaton S.E., Gereluk D., Dressler R., Becker S. A Canadian online rural education teacher preparation program: Course design, student support and engagement. In: *Proceedings of the American Educational Research Association (AERA) Annual Conference, San Antonio*. 2017. URL: <https://drsaraheaton.wordpress.com/2017/05/10/a-canadian-online-rural-education-teacher-preparation-program/> DOI: 10.5072/PRISM/31627
  17. Eaton S.E., Dressler R., Gereluk D., Becker S. A review of the literature on rural and remote pre-service teacher preparation with a focus on blended and e-learning models // *Werklund School of Education Research & Publications*. 2015. URL: <https://www.researchgate.net/publication/283734651/> DOI: 10.5072/PRISM/31625
  18. Filges T., Torgerson C., Gascoine L., Dietrichson J., Nielsen C., Viinholt B.A. Effectiveness of continuing professional development training of welfare professionals on outcomes for children and young people: A systematic review // *Campbell Systematic Reviews*. 2019. № 15. P. 1060. DOI: <https://doi.org/10.1002/cl2.1060><https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/cl2.1060>
  19. Garet S., Porter D., Birman K. What makes professional development effective? // *American Educational Research Journal*. 2001. № 38 (4). P. 915–946. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312038004915> DOI: 10.3102/00028312038004915.
  20. Loughran J., Berry A. Modelling by teacher educators // *Teaching and Teacher Education*. 2005. № 21. P. 193–203. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478762.pdf>
  21. Marcelo C. Professional development of teachers: past and future // *Sisifo. Educational Sciences Journal*. January 2009. P. 5–20. URL: [https://www.researchgate.net/profile/Carlos\\_Marcelo/publication/233966627](https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Marcelo/publication/233966627)
  22. Murray J., Male T. Becoming a teacher educator: evidence from the field // *Teaching and Teacher Education*. 2005. 21. P. 125–142. doi:10.1016/j.tate.2004.12.006. URL: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1473021/1/Murray%20&%20Male%202005.pdf>
  23. Oancea A. Teachers' professional knowledge and state-funded teacher education: a (hi)story of critiques and silences // *Oxford Review of Education*. 2014. № 40 (4). P. 497–519. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054985.2014.939413>. DOI: 10.1080/03054985.2014.939413
  24. Villegas A., Lucas T. Preparing culturally responsive teachers rethinking the curriculum // *Journal of Teacher Education*. 2002. № 53 (1). P. 20–32. URL: <https://www.academia.edu/10997701> DOI: 10.1177/0022487102053001003.28
  25. West E., Jones P. A framework for planning technology used in teacher education programs that serve rural communities // *Rural Special Education Quarterly*. 2007. № 26 (4). P. 3–15. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/875687050702600402> DOI: 10.1177/875687050702600402
  26. Willemse M., Lunenberg M., Korthagen F. Values in education: a challenge for teacher educators // *Teaching and Teacher Education*. 2005. № 21 (2). P. 205–217. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X04001313?via%3Dihub> DOI: 10.1016/j.tate.2004.12.009

DOI: <https://doi.org/10.25146/1995-0861-2020-51-1-189>

# TEACHERS' PROFESSIONAL GUIDING PRINCIPLES IN PEDAGOGICAL UNIVERSITY

L.A. Novopashina (Krasnoyarsk, Russia)

## Abstract

*Statement of the problem.* The article deals with professional guiding principles among teachers in a pedagogical university, which are an element of the quality of a staff. The quality problem of the staff of teachers in a pedagogical university is relevant, and the real professional guidelines of teachers that they implement while training future teachers are poorly studied.

*The purpose of the article* is to identify and describe professional guiding principles among teachers in a pedagogical university based on empirical analysis.

*The methodology* of the study is an empirical study based on the conceptual conclusions of a sociological, socio-psychological and pedagogical nature, described in classical works (E. Durkheim, P. Sorokin, L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, V.V. Davydov).

The article is based on the materials of a sociological survey conducted by the center for comprehensive sociological research of the KSPU named after V.P. Astaf'iev among teachers of the pedagogical university.

*Research results.* Theoretical analysis and empirical research have shown that teachers' professional guiding principles can be represented by a meaningful relation-

ship between guidelines in their teaching activities and guidelines that are significant in evaluating students.

The factor analysis made it possible to identify three significant factors of professional guiding principles among teachers of the pedagogical university: formal – academic; professionalism – adaptation; pedagogical-social.

The results obtained showed that the professional guidelines of university teachers are highly dependent and related to their work experience at the university.

*Conclusion.* The research approach to the study of professional guidelines among the teaching staff of a pedagogical university is tested in this study and in this article.

The majority (82 %) of the teaching staff of the pedagogical university are teachers with long experience. The very structure of professional guidelines is related and highly differentiated by the length of service of teachers at the university.

The effective research continuation could be further development of elements and content of the quality of the teaching staff to train teachers of the future in modern conditions.

**Keywords:** *teaching staff, professional guiding principles, factor analysis, pedagogical university.*

## References

1. Grigorieva E.G., Novopashina L.A., Bocharova Yu.Yu. Socio-demographic and professional characteristics of the teaching staff in the regional University // *Science for Education Today*. 2019. No. 2. P. 170–187. DOI: <http://dx.doi.org/10.15293/2658-6762.1902.12>
2. Kamalova D.O. Professionalism and pedagogical skills of a higher school teacher. In: *Proceedings of the VIII international scientific conference „Problems and prospects of education development”* (Krasnodar, February 2016). Krasnodar: Novatsiya, 2016. P. 244–246. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/187/9626/3>
3. Lisyutkin M.A., Frumin I.D. How do universities degrade? To pose the problem // *Universitetskoe upravlenie: praktika i analiz* (University management: practice and analysis). 2014. No. 4–5 (92–93). P. 12–20. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22603864>
4. Margolis A.A. Problems and prospects of development of pedagogical education in the Russian Federation // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* (Psychological science and education). 2014. Vol. 19, No. 3. P. 41–57. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22413085>
5. Margolis A.A. Requirements for the modernization of the main professional educational programs for training teachers in accordance with the professional teaching standard: proposals for the implementation of the activity approach in training teachers // *Psikhologicheskaya nauka i obrazovanie* (Psychological science and education). 2014. Vol. 19, No. 3. P. 105–126. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22413090>
6. Novopashina L.A. Employer's expectations and implemented forms and content of professional-

- ization of young teachers in the Russian Federation // *Gumanitarnye, sotsialno-ekonomicheskie i obshchestvennye nauki* (Humanities, Socio-Economic and Social Sciences). 2015. P. 205–207. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23838326>
7. Novopashina L.A. Standard vs. standard. In: Proceedings of the XIV Annual International scientific and practical conference „Trends in education development: who and how uses and evaluates educational standards”. M.: Delo, 2018. P. 32–37. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32479663>
  8. Sivak E.V., Yudkevich M.M. Academic inbreeding: pros and cons // *Voprosy obrazovaniya* (Questions of Education). 2009. No. 1. P. 170–188. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12158554>
  9. Tolstoukhova I.V., Fugelova T.A. On the question of the specifics of the professional activity of a university teacher in the conditions of innovative transformations // *Fundamentalnye issledovaniya* (Fundamental research). 2015. No. 2–11. P. 2483–2487. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?id=37473>
  10. Finkelstein M., Iglesias K., Panova A.A., Yudkevich M.M. Prospects of young specialists in the academic labor market: global comparison and evaluation // *Voprosy obrazovaniya* (Questions of education). 2014. No. 2. P. 20–43. DOI: 10.17323/1814-9545-2014-2-20-43
  11. Frumin I.D., Dobryakova M.S. What makes Russian universities change: the agreement on non-involvement // *Voprosy obrazovaniya* (Questions of education). 2012. No. 2. P. 159–191. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17838025>
  12. Khasan B.I., Novopashina L.A. The practice of productive conflict (negotiations in the repertoire of education) // *Chelovek.RU*. 2017. No. 12. P. 102–108. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=27810514>
  13. Efendiev A.G., Reshetnikova K.V. Professional activity of teachers in Russian universities: problems and main trends // *Voprosy obrazovaniya* (Questions of education). 2008. No. 1. P. 87–120. URL: <https://vo.hse.ru/2008-1/26548024.html>
  14. Caena F. Perspectives on teacher educator policies in European countries: an overview’ paper prepared for the European Commission conference // *Education: Policy support for Teacher Educators*. 2012 (Access date: August 2013). URL: [http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-educator\\_en.htm](http://ec.europa.eu/education/school-education/teacher-educator_en.htm)
  15. Dengerink J., Lunenberg M., Kools Q. What and how teacher educators prefer to learn’ // *Journal of Education for Teaching*. 2015. No. 41(1). P. 78–96. URL: <https://research.vu.nl/en/publications/what-and-how-teacher-educators-prefer-to-learn>
  16. Eaton S.E., Gereluk D., Dressler R., Becker S. A Canadian online rural education teacher preparation program: Course design, student support and engagement // Proceedings of the American Educational Research Association (AERA) Annual Conference, San Antonio. 2017. URL: <https://drsaraheaton.wordpress.com/2017/05/10/a-canadian-online-rural-education-teacher-preparation-program/> DOI: 10.5072/PRISM/31627
  17. Eaton S.E., Dressler R., Gereluk D., Becker S. A review of the literature on rural and remote pre-service teacher preparation with a focus on blended and e-learning models // *Werklund School of Education Research & Publications*. 2015. URL: <https://www.researchgate.net/publication/283734651> DOI: 10.5072/PRISM/31625
  18. Filges T., Torgerson C., Gascoine L., Dietrichson J., Nielsen C., Viinholt B.A. Effectiveness of continuing professional development training of welfare professionals on outcomes for children and young people: A systematic review // *Campbell Systematic Reviews*. 2019. No. 15. P. 1060. DOI: <https://doi.org/10.1002/cl2.1060><https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/cl2.1060>
  19. Garet S., Porter D., Birman K. What makes professional development effective? // *American Educational Research Journal*. 2001. No. 38 (4). P. 915–946. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.3102/00028312038004915> DOI: 10.3102/00028312038004915
  20. Loughran J., Berry A. Modelling by teacher educators // *Teaching and Teacher Education*.

2005. No. 21. P. 193–203. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED478762.pdf>
21. Marcelo C. Professional development of teachers: past and future // *Sisifo. Educational Sciences Journal*. January 2009. P. 5–20. URL: [https://www.researchgate.net/profile/Carlos\\_Marcelo/publication/233966627](https://www.researchgate.net/profile/Carlos_Marcelo/publication/233966627)
22. Murray J., Male T. Becoming a teacher educator: evidence from the field // *Teaching and Teacher Education*. 2005. 21. P. 125–142. 2004. 12.006. URL: <https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1473021/1/Murray%20&%20Male%202005.pdf> DOI: 10.1016/j.tate
23. Oancea A., Teachers' professional knowledge and state-funded teacher education: a (hi)story of critiques and silences // *Oxford Review of Education*. 2014. No. 40 (4). P. 497–519. URL: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03054985.2014.939413> DOI: 10.1080/03054985.2014.939413
24. Villegas A., Lucas T. Preparing culturally responsive teachers rethinking the curriculum // *Journal of Teacher Education*. 2002. No. 53 (1). P. 20–32. URL: <https://www.academia.edu/10997701> DOI: 10.1177/0022487102053001003
25. West E., Jones P. A framework for planning technology used in teacher education programs that serve rural communities // *Rural Special Education Quarterly*. 2007. No. 26 (4). P. 3–15. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/875687050702600402> DOI: 10.1177/875687050702600402
26. Willemse M., Lunenberg M., Korthagen F. Values in education: a challenge for teacher educators // *Teaching and Teacher Education*. 2005. No. 21 (2). P. 205–217. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X04001313?via%3Dihub> DOI: 10.1016/j.tate.2004.12.009