

УДК 378

DOI: 10.23951/1609-624X-2017-8-51-58

## ПОСТРОЕНИЕ КОНЦЕПЦИИ ПОДГОТОВКИ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА В КОНТЕКСТЕ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ\*

М. А. Червонный

Томский государственный педагогический университет, Томск

Рассматривается построение концепции подготовки будущих педагогов, исходя из актуальных ценностно-целевых ориентиров развития непрерывного педагогического образования. Раскрываются ценностно-установочные и теоретико-содержательные элементы концепции. Практико-содержательная часть концепции представлена описанием процессов педагогического сопровождения деятельности студентов в интегрированном образовательном пространстве систем высшего педагогического, общего и дополнительного образования. За основу осуществляемых в рамках педагогической концепции образовательных процессов взяты теория и практика ситуационно-контекстного обучения и субъект-субъектного подхода, обеспечивающие активное включение будущих педагогов в деятельность и решение профессиональных и квазипрофессиональных задач. Дальнейшие перспективы исследования связаны с построением практико-содержательной компоненты образовательной концепции и ее верификацией, что даст обоснованное представление о процессе и результатах педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза в условиях интеграции высшего, общего и дополнительного образования.

**Ключевые слова:** педагогическая концепция, непрерывное педагогическое образование, профессиональные стандарты педагогической деятельности, практико-ориентированный подход, педагогическое сопровождение, подготовка будущих педагогов.

Одной из актуальных задач современной государственной социально-экономической стратегии РФ в сфере образования является подготовка высококвалифицированных педагогических кадров для разных уровней системы образования, что отражается в ключевых документах развития отечественной системы образования [1, 2]. Ряд отечественных ученых подчеркивают глобальную и первостепенную важность решения задачи по созданию современных и востребованных систем «учитель», «педагог» на основе системного подхода и теории эволюционирующих систем [3]. Актуальность решения этих задач определяет необходимость поиска новых продуктивных подходов к совершенствованию всей системы непрерывного педагогического образования, которая включает в себя следующие этапы:

– профориентации и мотивации на педагогическую деятельность школьников – обучение школьников по дополнительным образовательным программам социально-педагогической направленности;

– вузовского педагогического образования – подготовка студентов по образовательным программам уровней высшего образования (ВО) – бакалавриат, специалитет, магистратура, подготовка кадров высшей квалификации;

– развития педагогического профессионализма – обучение кадров (в альтернативе – не только лиц, имеющих педагогическое образование) по

программам дополнительного профессионального педагогического образования.

Можно выделить несколько ориентиров (трендов), в том числе отражающих мировые тенденции педагогического образования и развития педагогических кадров с целью научно-практического пересмотра уклада и развития отечественной системы непрерывного педагогического образования, среди которых в качестве значимых отмечаются три.

**Первый ориентир** связан с явлением массового внедрения стандартов профессиональной деятельности в России, в том числе по различным направлениям педагогической деятельности: в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования; дополнительного образования детей и взрослых; профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования; дефектологии; управления образовательной организацией и т. д.

**Второй ориентир** отражает практико-ориентированную заданность и в подготовке, и в развитии педагогических кадров. Формы организации педагогических практик ряда западных стран достаточно разнообразны. Так, в частности, в США распространена педагогическая интернатура, когда большую часть практики студенты работают в качестве педагогов при сопровождении опытных наставников [4], также действуют формы педагогической практики, основанные на волонтерстве, ори-

\* Работа выполнена в рамках госзадания Минобрнауки России № 27.7237.2017/БЧ.

ентированные главным образом на профессиональное самоопределение студентов и при этом не связанные с теоретической педагогической подготовкой [5], установилась система переподготовки профессионалов с непедагогическим образованием, наиболее распространенной программой в этой сфере является программа «Учи на благо Америки» (*Teach for America*) [6].

В ряде стран Европы ставятся задачи по усилению практического компонента педагогического образования. Так, в педагогических образовательных учреждениях Англии и Франции в ходе последних реформ образования значительно увеличена доля практики в учебном плане [7]; система педагогического образования в Финляндии интересна значительной адресностью в подготовке педагогов в зависимости от возрастных категорий обучающихся, видов образовательных учреждений и функций педагога в них.

Интересны результаты сравнительного анализа подхода к решению проблемы непрерывного образования педагогов в России и Китае. Авторы отмечают, что китайское педагогическое образование, формируясь и развиваясь с использованием опыта России, Японии и США, имеет свою систему и специфику и опирается на свою культуру. При этом, начиная с 2000-х годов, подготовка и непрерывное совершенствование педагога в Китае развиваются намного быстрее и интенсивнее, чем в соседних с ним странах [8]. В целом в выводах отмечается, что непрерывное педагогическое образование в обеих странах в основном имеет практическую направленность и ориентировано на современные рыночные условия.

Так, в исследуемых странах, включая Россию, наблюдается тенденции увеличения доли времени, отводимого на педагогическую практику, углубления вовлеченности практикантов в работу организаций, на базе которых они практикуются, что приводит к пониманию важности учета специфики конкретных образовательных структур при педагогической практике.

Нельзя не признавать, что причиной этого явления является переосмысление цели всего образования, в том числе педагогического. Основной целью образования становится не усвоение огромного и постоянно увеличивающегося объема знаний или хотя бы ориентация в мощном, все возрастающем потоке информации, а цель прямо противоположная – получение, создание, производство знания в соответствии с возникающими потребностями.

**Третий ориентир** связан с нарастающими условиями масштабной интеграции систем высшего, общего и дополнительного образования (включая его подвиды), а также интеграцией перечисленных «регламентированных» систем образова-

ния с развивающимися системами так называемого неформального и информального образования. Следует также отметить появление новых существенных механизмов взаимодействия для решения образовательных, культурных и научных задач, стратегически значимых для развития общества и государства.

На развитие этого тренда существенное влияние оказали новые институциональные смыслы сути и взаимоотношений уровней и систем образования. Во-первых, это обусловлено изменениями в понимании уровней и систем образования, таких как «образование детей и взрослых», «подготовка кадров высшей квалификации (как уровень высшего образования)», «дополнительное профессиональное образование» [2, 9]. Во-вторых, обусловлено развитием образовательного потенциала эмпирических моделей разных типов государственных и негосударственных образовательных учреждений, а также активного межуровневого взаимодействия в образовании, например, между учреждениями общего образования и вузами [10], учреждениями культуры и учреждениями системы дополнительного образования детей.

Таким образом, новые смыслы уровней и систем образования, развивающийся образовательный потенциал их взаимодействия в различных эмпирических моделях одновременно с положениями стратегических документов, направленных на развитие некоторых областей и уровней образования (Концепция развития математического образования, Концепция развития дополнительного образования детей, Комплексный проект модернизации педагогического образования), приводят к развитию интеграционных процессов. Эти процессы требуют иных качеств (компетенций) педагогических кадров и иных возможностей в их привлечении, подготовке и развитии.

В рамках трех выявленных ориентиров контекста развития непрерывного педагогического образования его ключевая социокультурная роль как мотивация на внутреннюю активность саморазвития педагога выступает в качестве главной задачи (функции) для всех этапов непрерывного образования педагога в условиях стандартизации профессиональной деятельности педагога, практикоориентированности, интеграции систем высшего педагогического, общего и дополнительного образования.

Создаваемая региональная или макрорегиональная модель системы непрерывного педагогического образования (включая ее концептуальное обоснование, проектирование структуры, содержание и организационно-методические характеристики) на всех этапах должна учитывать эти три ориентира (тренда). Исходя из этого, складывают-

ся предпосылки для разработки теоретического обоснования этапа подготовки студентов в обозначенных условиях. Выбор такой стратегии исследования актуализирует обращение к концепции как первичной форме построения теории по двум причинам. Во-первых, она выступает прототипом полноценной теории, во-вторых, обеспечивает компоненту технологического (модельного) обеспечения разрабатываемого теоретического знания на практике. В построение нашей педагогической концепции положена структура, включающая в себя: 1) ценностно-установочную компоненту; 2) теоретико-содержательную компоненту; 3) практико-содержательную компоненту.

Очевидно, что выявленные ориентиры (тренды) развития непрерывного педагогического образования составляют совокупность ценностно-целевых ориентиров концепции подготовки студентов педагогического вуза в современных условиях и образуют ее ценностно-установочную компоненту. Интерпретируем с учетом каждого ценностно-целевого ориентира этап подготовки студентов по образовательным программам уровней высшего образования, раскрывая в каждом случае теоретико-содержательную компоненту концепции.

**1. Стандартизация профессиональной деятельности педагога как ценностно-целевой ориентир в подготовке будущих учителей.** Новое видение компетентностной картины педагогического профессионализма, исходящее из описания трудовых функций профессиональных стандартов, должно учитываться при подготовке педагогов. Вместе с этим на данном этапе должны учитываться принципы проектирования содержания непрерывного педагогического образования и особенности его реализации на региональном организационно-деятельностном уровне.

В профессиональных стандартах педагогической деятельности в качестве общего и главного профессионального качества отмечается умение учиться, проявлять готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, что требует расширения пространства педагогического творчества. Это требование, по мнению С. И. Поздеевой, меняет взгляд на профессиональные компетенции и профессионализм: «...профессионалами педагоги становятся, не приближаясь постепенно к некоей норме, заданной сверху (закрытый профессионализм), а профессионально и личностно развиваются, изменяя образовательную практику как практику взаимодействия с обучающимися, включаясь в педагогически ориентированные профессиональные пробы еще в студенческие годы: изменяют свою позицию, взгляд на ребенка, отношение к инновациям, профессиональные умения и компетенции («открытый про-

фессионализм»)» [11, с. 88]. Для подлинной – открытой профессионализации – необходимо собственное активное движение к профессии и в профессии, процесс профессионально-личностного развития педагога, который им самим инициируется, организуется, рефлексивируется [11].

Создание спектра профессиональных и квазипрофессиональных ситуаций, воспроизводящих реальные педагогические проблемы и последующее субъектное включение будущих педагогов в их решение, по авторскому мнению, определяет главный механизм по профессионализации студентов на этапе подготовки в высшем педагогическом образовательном учреждении. С этой целью может быть успешно применена теория и практика ситуационно-контекстного обучения, разработанная А. А. Вербицким, М. Д. Ильязовой [12], которая, с одной стороны, обеспечивает возможности включения в решение значимых контекстных ситуаций личности студента, а с другой стороны, создает возможности для масштабного процесса педагогического сопровождения (наставничества) со стороны широкого круга профессионалов.

**2. Практикоориентированность как ценностно-целевой ориентир в подготовке педагогов.**

В контексте современной образовательной ситуации особую значимость приобретают такие профессиональные качества педагога, как высокий уровень информационной культуры, готовность гибко реагировать на образовательные потребности социума, умение формировать соответствующую им образовательную среду. Проблема обеспечения образования детей такими кадрами усугубляется общей нехваткой педагогов в структурах общего и дополнительного образования детей. В качестве одной из основных причин этого мы видим недостаточность функционально-смысловой определенности выпускников педагогических вузов в профессиональной деятельности, из чего вытекают проблемы их затрудненного вхождения в эту деятельность, ухода из профессии. Эти проблемы коренятся в недостаточной развитости практического компонента педагогического образования, а именно в слабой практической включенности студентов вузов в деятельность образовательных организаций. В результате студенты не получают достаточно полного понимания собственной профессии, особенностей подсистем образования и образовательных учреждений, в которых им предстоит работать, не имеют возможности осваивать инновационный педагогический опыт на практике.

Актуальность вопроса усиления ориентированности будущих педагогов на учет специфики конкретных образовательных структур и подсистем повышается благодаря усилению роли, а также инновационных функций сферы внеурочной деятель-

ности школьников и связанной с ней системы дополнительного образования детей в современной системе образования.

Решение обозначенного спектра проблем видится в усилении практического компонента подготовки педагогов, а также в усовершенствовании механизма обеспечения приобретения педагогической профессии заинтересованными в этом студентами непедагогических вузов.

Наиболее перспективным в этом смысле видится организационное и содержательное обновление педагогических практик студентов вузов, так как данный вид подготовки педагогов затрагивает всю обозначенную проблемную область, а также обладает значительным потенциалом во включении студентов непедагогических вузов в профессиональную педагогическую деятельность. Уточним, что под педагогической практикой понимается широкий спектр практической деятельности студентов в области проектирования и реализации образовательного процесса, ориентированный на приобретение ими практического опыта профессиональной деятельности, взаимосвязанного с теоретическим содержанием получаемого ими педагогического образования.

Современный российский и зарубежный опыт организации педагогических практик студентов показывает рост инициатив изменения сути педагогических практик и тенденцию увеличения их по времени. В России основные инициативы по изменению педагогических практик студентов исходят от педагогических вузов. В частности, развивается практика педагогической интернатуры [13], осуществляется интеграция стажерской практики с занятиями в вузе [14], реализуются модели подготовки в формате практического бакалавриата, предполагающие непрерывную педагогическую практику с первого курса и ориентированность заданий по практике на учет потребностей образовательных организаций, с которыми сотрудничает вуз [15, 16], распространяются дистанционные формы организации педагогической практики с использованием ИКТ, например, практика организуется через специализированные сайты, обеспечивающие общение руководителей практики и студентов, ее методическое сопровождение [17, 18].

На основе исследования передового опыта, а также результатов работы Центра дополнительного физико-математического и естественно-научного образования (Центра) при Томском государственном педагогическом университете (ТГПУ) разработана технология организации учебной и производственной практики студентов вузов. Она строится на практической образовательной деятельности студентов, осуществляемой в Центре, в

условиях сетевого взаимодействия различных организаций, заинтересованных в результатах педагогической практики. Основными задачами практики являются: 1) формирование и развитие у студентов компетенций в проектировании образовательного процесса с учетом потребностей конкретных образовательных структур, социального заказа и самих школьников; 2) формирование компетенций в применении педагогических инноваций в своей профессиональной деятельности (в том числе возможностей ИКТ в дистанционном образовании школьников); 3) обеспечение профессионального самоопределения практикантов через получение опыта погружения в реальную педагогическую деятельность.

Практико-ориентированная деятельность в системе непрерывного педагогического образования предполагает деятельностное педагогическое сопровождение со стороны разного типа наставников. Осуществление такого подхода позволяет обеспечить более эффективные условия по освоению трудовых функций через реализацию разнообразных педагогических проб, отражающих образовательные практики регионального уклада.

**3. Ценностно-целевой ориентир интеграционных процессов в подготовке студентов педагогического вуза.** Сущность ориентира, связанного с нарастающими процессами интеграции систем высшего педагогического, общего, дополнительного образования, неформального и информального образования (не регламентированных государственными документами), сразу определяет складывающиеся активные (деятельностные и практико-ориентированные) зоны пространства подготовки будущих педагогов. Представим их наглядно на схеме пунктами I, II, III, IV (рис. 1), отражающими зоны интеграции перечисленных сфер образования в системе подготовки студентов педагогических вузов.

Такие пересеченные пространства предполагают для вуза открытие и поддержку широкого спектра форм и видов деятельности для решения будущими педагогами в процессе индивидуализированной подготовки множества квазипрофессиональных и профессиональных задач. Так, в деятельности ТГПУ была развернута работа Центра дополнительного физико-математического и естественно-научного образования, в рамках которого и осуществляется концепция подготовки будущих педагогов в условиях интеграции систем высшего педагогического, общего и дополнительного образования. Дадим краткую характеристику зон интеграционной подготовки педагогов (пункты I, II, III, IV на рис.):

**I.** Учебная и производственная практика студентов направлений подготовки (бакалавриат и





Рис. Схема интеграции сфер образования в системе подготовки студентов педагогических вузов.

\* Уровни образования в соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (действующая редакция, 2016)

магистратура) и специальностей в рамках укрупненной группы специальностей и направлений подготовки «Образование и педагогические науки», добровольное проектирование и реализация будущими педагогами курсов дополнительного образования для детей и взрослых.

**II.** Участие студентов педагогических направлений подготовки в курсах повышения квалификации и переподготовке (как освоение курсов, так и участие в отдельных мероприятиях), учебно-научных семинарах, в системе мероприятий (консультациях) с наставниками, педагогами-мастерами и т. д.

**III.** Активная деятельность студентов в реализации процессов внеурочной деятельности (заказы от образовательных учреждений общего образования), довузовская подготовка, педагогическая и производственная практика студентов в рамках специально организованного процесса наставничества со стороны ведущих педагогов (учитель-мастер, олимпиадный тренер, старший студент, проявивший успешный опыт в педагогических и предметных конкурсных мероприятиях).

**IV.** Участие студентов в неформальных профессиональных сообществах и процессах. Реализация

собственной индивидуальной образовательной траектории педагогического развития (информальное профессиональное обучение).

Итак, выявленные особенности и возможности ценностно-установочной компоненты (в соответствии с установленными ценностно-целевыми ориентирами) и части элементов теоретико-содержательной компоненты концепции подготовки студентов педагогического вуза в условиях интеграции высшего педагогического, общего и дополнительного образования повышают потенциал педагогического сопровождения будущих педагогов, а именно:

– способствуют достижению ориентации на целостный процесс подготовки студентов педагогических вузов, оптимальное взаимодействие личности начинающего педагога с разными ведущими специалистами по решению индивидуальных и профессионально значимых проблем (преодоление противоречия между разобщенностью знаний по дисциплинам и стремлением личности к обретению профессиональной целостности, необходимость комплексного применения знаний в решении профессиональных проблем);

– позволяют избежать излишней стандартизации в рамках образовательных программ высшего образования, обрывочности и эклектичности дополнительного педагогического образования, обеспечив вовлечение студента в освоение результативной деятельности в рамках образовательной программы высшего образования;

– обеспечивают поливариативность траекторий освоения профессиональной деятельности, выбор демонстрационных процессов проявления готов-

ности к решению профессиональных задач в различных образовательных системах или уровнях, что в целом обеспечивает подготовку будущих педагогов для современного (интегрированного) образовательного пространства;

– обеспечивают явную последовательность между проявлением готовности решать профессиональные задачи в учебном процессе высшего образовательного учреждения и актуализированной (востребованной) профессиональной деятельностью за счет расширения взаимодействия с субъектами образовательной деятельности (различными категориями детей, взрослых и наставников) и объектами – социальными партнерами (организациями, учреждениями, компаниями);

– дают возможности для обогащения образовательной среды учебных и производственных практик подготовки студентов педагогического вуза за счет расширения открытости образовательного пространства, доступности практик в сетевых и электронных форматах, в том числе с использованием дистанционных технологий, созданных на базе партнерства с широким спектром образовательных организаций.

Оценивая дальнейшие перспективы исследования, можно сказать, что разработка и верификация предлагаемой педагогической концепции подготовки будущих педагогов даст обоснованное представление о процессе и результатах целенаправленного педагогического сопровождения подготовки студентов педагогического вуза в условиях использования потенциала интеграции высшего, общего и дополнительного образования.

### Список литературы

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 года № 1662-р «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» // Мин-во образования и науки Российской Федерации. URL: <http://xn--80abucjiihbv9a.xn--p1ai/documents/4717> (дата обращения: 20.05.2016).
2. Концепция развития дополнительного образования детей // Мин-во образования и науки Российской Федерации. URL: <http://минобрнауки.рф/проекты/404/файл/3414/концепция%20развития%20дополнительного%20образования%20детей.pdf> (дата обращения: 29.02.2016).
3. Зеличенко В. М., Поздеева С. И., Войтеховская М. П. Системный подход в образовании // Известия высших учебных заведений. Физика. 2015. Т. 58, № 9. С. 147–150. DOI: 10.1007/s11182-016-0657-3.
4. Banks T., Jackson D., Harper B. Responding to the Call to Prepare Highly Effective Teacher Candidates in the United States: The Curriculum Redesign Effort in Advancing Teacher Education // Higher Education Studies. 2014. Vol. 4, № 2. P. 9–18.
5. Сидоркин А. М. Общественно-педагогическая практика в подготовке учителей // Психологическая наука и образование. 2014. Т. 19, № 3. С. 74–77.
6. Сидоркин А. М. Профессиональная подготовка учителей в США: уроки для России // Вопросы образования. 2013. № 1. С. 136–157.
7. Каспржак А. Г. Институциональные тупики российской системы подготовки учителей // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 261–282.
8. Блохина С. Е., Званцова М. Е. Сравнительный анализ подхода к решению проблемы непрерывного образования педагогов в России и Китае // Фундаментальные исследования. 2009. № 5 (приложение) С. 79–81.
9. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (с изменениями и дополнениями) // Информационная система «Гарант». URL: <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz4Rwu2EqEQ> (дата обращения: 20.05.2016).
10. Прокументова Г. Н. Потенциал взаимодействия вузов и школ: эмпирические модели // Вестник Томского гос. ун-та. 2012. № 358. С. 182–187.

11. Поздеева С. И. Разработка концепции открытого профессионализма педагога как исследовательская задача // Вестник Томского гос. пед. ун-та (TSPU Bulletin). 2016. Вып. 1 (166). С. 88–90.
12. Вербицкий А. А., Ильязова М. Д. Инварианты профессионализма: проблемы формирования. М.: Логос, 2011. 288 с.
13. Забродин Ю. М. Учитель для новой школы – психолого-педагогическая подготовка // Вестник Оренбургского гос. ун-та. 2011. № 2 (121). С. 14–18.
14. Плеханова Е. М., Гордиенко Е. В., Колокольникова З. У. и др. Педагогическая интернатура в подготовке бакалавров в контексте ФГОС: проблемы и противоречия // Современные проблемы науки и образования: электронный науч. журн. 2014. № 5. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=15058> (дата обращения: 21.05.2016).
15. Иманова О. А., Рипинская И. К., Смолянинова О. Г. Учебная практика при реализации образовательных программ прикладного бакалавриата // Педагогика. 2015. № 9. С. 80–88.
16. Газизова Т. В., Митросенко С. В., Колокольникова З. У. и др. Роль учебной практики в подготовке будущего учителя (на примере прикладного бакалавриата) // Современные проблемы науки и образования: электронный науч. журн. 2015. № 3. URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20028> (дата обращения: 21.05.2016).
17. Минюрова С. А., Леоненко Н. О. Педагогическая интернатура как инновационный проект вуза // Высшее образование в России. 2015. № 10. С. 37–47.
18. Соловьева Н. М., Макаренко Т. А. Применение ИКТ в организации педагогической практики студентов // Вестник Бурятского гос. ун-та. 2008. № 1. С. 117–121.

**Червонный Михаил Александрович**, кандидат педагогических наук, доцент, Томский государственный педагогический университет (ул. Киевская, 60, Томск, Россия, 634061). E-mail: [mach@tspu.edu.ru](mailto:mach@tspu.edu.ru)

*Материал поступил в редакцию 30.03.2017.*

DOI: 10.23951/1609-624X-2017-8-51-58

## THE CONTEXT FOR THE DEVELOPMENT OF CONTINUOUS PEDAGOGICAL EDUCATION IN CONSTRUCTING THE PEDAGOGICAL UNIVERSITY STUDENTS TRAINING CONCEPT

*M. A. Chervonnyy*

*Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation*

The article considers the development of the future educators training concept, based on the actual value and goal orientations in the development of the continuous pedagogical education. The article describes the value-attitude constituent and theoretical content of the concept. The practical content of the concept represents the processes of pedagogical support of the students' activities within the integrated educational space of higher pedagogical, general and additional education systems. Such processes include pedagogical probation which comprises educational and work experience internships for the pedagogical higher education institution students. The internships are supervised by the mentors from among the leading educators who work at different levels of educational system. The theory and practice of situation and context based learning and subject-to-subject approach are taken as a basis for educational processes developed within the pedagogical concept. This provides the active involvement of future teachers in professional and quasi-professional situations and in solution of the problems arising within the situations. The creation of the integrated educational space is aimed at the support of a wide range of practice oriented forms and kinds of activities of future teachers in process of performing by them their professional tasks. The creation of such space in educational process of higher education institution is provided by the work of the Center for Additional Physical, Mathematical and Natural Science Education. Further perspectives of the research are connected with the construction of the practical content as a component of the discussed educational concept and the study of the concept's verification results, which would allow to develop a full and substantiated understanding of the process and results of the pedagogical support in the training of pedagogical university students with the use of the potential of higher, general and additional education integration.

**Key words:** *pedagogical concept, continuous pedagogical education, professional standards of pedagogical activity, practice based approach, pedagogical support, training of future teachers.*

## References

1. *Rasporyageniye Pravitel'stva Rossijskoj Federatsii ot 17 noyabrya 2008 goda № 1662-p «Konzeptsiya dolgosrochnogo sotsial'no-ekonomicheskogo razvitiya Rossijskoj Federatsii na period do 2020 goda»* [Order of the Government of the Russian Federation no. 1662-r dated 17 November 2008 "On the concept of the long-term socio-economic development of the Russian Federation until 2020"]. Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossijskoj Federatsii [Ministry of Education and Science of the Russian Federation] (in Russian). URL: <http://xn--80abcujibhv9a.xn--p1ai/documents/4717> (accessed: 20 May 2016).

2. Kontseptsiya razvitiya dopolnitel'nogo obrazovaniya detey [The concept of the development of additional education for children]. *Ministerstvo obrazovaniya i nauki Rossiyskoy Federatsii* [Ministry of Education and Science of the Russian Federation] (in Russian). URL: <http://минобрнауки.рф/проекты/404/файл/3414/концепция%20развития%20дополнительного%20образования%20детей.pdf> (accessed: 29 February 2016).
3. Zelichenko V. M., Pozdeeva S. I., Voitekhovskaya M. P. Sistemnyy podkhod v obrazovanii [System approach in education]. *Izvestiya vysshikh uchebnykh zavedeniy. Fizika – Russian Physics Journal*, Tomsk, 2015, vol. 58, no. 9, pp. 147–150 (in Russian).
4. Banks T., Jackson D., Harper B. Responding to the Call to Prepare Highly Effective Teacher Candidates in the United States: The Curriculum Redesign Effort in Advancing Teacher Education. *Higher Education Studies*, 2014, vol. 4., no. 2, pp. 9–18.
5. Sidorkin A. M. Obshchestvenno-pedagogicheskaya praktika v podgotovke uchiteley [Social and Pedagogical Practice in Teacher Education]. *Psikhologicheskaya nauka i obrazovaniye – Psychological Science and Education*, 2014, vol. 19, no. 3, pp. 74–77 (in Russian).
6. Sidorkin A. M. Professional'naya podgotovka uchiteley v SShA: uroki dlya Rossii [Professional Teacher Training in the US: Lessons for Russia]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2013, no.1, pp. 136–157 (in Russian).
7. Kasprzhak A. G. Institutsional'nye tupiki rossiyskoy sistemy podgotovki uchiteley [Institutional Deadlocks of the Russian Teacher Training System]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2013, no. 4, pp. 261–282 (in Russian).
8. Blokhina S. E., Zvantsova M. E. Sravnitel'nyy analiz podkhoda k resheniyu problemy nepreryvnogo obrazovaniya pedagogov v Rossii i Kitaye [Comparative analysis of the approaches to the solution of the problem of continuous education in Russia and in China]. *Fundamental'nye issledovaniya – Fundamental research*, 2009, no. 5 (application), pp. 79–81 (in Russian).
9. *Federal'nyy zakon ot 29 dekabrya 2012 g. N 273-FZ «Ob obrazovanii v Rossiyskoy Federatsii» (s izmeneniyami i dopolneniyami)* [Federal law no. 273-FZ dated 29 December 2012 “On education in Russian Federation” (as amended and supplemented)]. Informatsionnaya sistema «Garant» [Information system «Garant»] (in Russian). URL: <http://base.garant.ru/70291362/#ixzz4Rwu2EqEQ> (accessed: 20 May 2016).
10. Prozumentova G. N. Potentsial vzaimodeystviya vuzov i shkol: empiricheskiye modeli [Interaction potential of universities and schools: empirical models]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo universiteta – Tomsk State University Journal*, 2012, no. 358, pp. 182–187 (in Russian).
11. Pozdeeva S. I. Razrabotka kontseptsii otkrytogo professionalizma pedagoga kak issledovatel'skaya zadacha [Development of the Concept of Open Professionalism of a Teacher as a Research Problem]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – TSPU Bulletin*, 2016, no. 1 (166), pp. 88–90 (in Russian).
12. Verbitskiy A. A., Il'yazova M. D. *Invarianty professionalizma: problemy formirovaniya* [Professionalism invariants: problems of forming]. Moscow, Logos Publ., 2011, 288 p. (in Russian).
13. Zabrodin Yu. M. Uchitel' dlya novoy shkoly – psikhologo-pedagogicheskaya podgotovka [Teacher for a new school – psychological and pedagogical training]. *Vestnik Orenburgskogo gosudarstvennogo universiteta – Vestnik of the Orenburg State University*, 2011, no. 2 (121), pp. 14–18 (in Russian).
14. Plekhanova E. M., Gordienko E. V., Kolokol'nikova Z. U. et alias. Pedagogicheskaya internatura v podgotovke bakalavrov v kontekste FGOS: problemy i protivorechiya [Teaching internship in the preparation of bachelors in the context of the Federal State Educational Standards: problems and contradictions]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal – Modern problems of science and education: digital scientific magazine*, 2014, no. 5 (in Russian). URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=15058> (accessed: 21 May 2016).
15. Imanova O. A., Ripinskaya I. K., Smolyaninova O. G. Uchebnaya praktika pri realizatsii obrazovatel'nykh programm prikladnogo bakalavriata [Future teachers' practical training in realization of the applied baccalaureate educational programs]. *Pedagogika – Pedagogics*, 2015, no. 9, pp. 80–88 (in Russian).
16. Gazizova T. V., Mitrosenko S. V., Kolokol'nikova Z. U. et alias. Rol' uchebnoy praktiki v podgotovke budushchego uchitelya (na primere prikladnogo bakalavriata) [The role of educational practice in preparation of future teachers (on the example of applied baccalaureate)]. *Sovremennyye problemy nauki i obrazovaniya: elektronnyy nauchnyy zhurnal – Modern problems of science and education: digital scientific magazine*, 2015, no. 3 (in Russian). URL: <http://science-education.ru/ru/article/view?id=20028> (accessed 21 May 2016).
17. Minyurova S. A., Leonenko N. O. Pedagogicheskaya internatura kak innovatsionnyy proekt vuza [Pedagogical internship: a university innovative project]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher education in Russia*, 2015, no. 10, pp. 37–47 (in Russian).
18. Solov'yeva N. M., Makarenko T. A. Primeneniye IKT v organizatsii pedagogicheskoy praktiki studentov [The application of information technologies in teaching practice of students]. *Vestnik Buryatskogo gosudarstvennogo universiteta – Buryatia state university bulletin*, 2008, no. 1, pp. 117–121 (in Russian).

**Chervonnyy M. A.**, Tomsk State Pedagogical University (ul. Kievskaya, 60, Tomsk, Russian Federation, 634061).  
E-mail: mach@tspu.edu.ru