

**М.А. Викулина**

**СТРУКТУРА ПОЭТАПНОГО СТАНОВЛЕНИЯ БУДУЩЕГО  
ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ:  
СУЩНОСТЬ КЛЮЧЕВЫХ ПОНЯТИЙ**

Переоценка нашей общественной жизни обнаружила значительный интерес к образованию, признающему выше всех прочих ценностей личность, ее саморазвитие, ведущее к творческой самореализации. Ныне альтернативная личностно-ориентированная педагогика обнаруживает новый подход к этим процессам и опирается на него, что позволяет иначе взглянуть на сложившиеся ранее нормы построения высшего образования. Это прежде всего касается подготовки будущих педагогов к реализации гуманитарной парадигмы, обретению самого себя, своего образа в процессе обучения в вузе, к выявлению и активизации ценностного потенциала личности в будущей профессионально-педагогической деятельности. Все это вызывает немало вопросов, выявляет множество проблем.

Несмотря на переход к многоуровневой подготовке специалистов, повышение фундаментальности и многопрофильности образования, возрастание объема педагогических дисциплин и элективных курсов, налицо существенные недостатки в подготовке специалистов разного профиля, в том числе педагогов. Здесь можно отметить несформированность у студентов целостного представления о природе личностно-ориентированной педагогической системы, ценностного подхода к детской личности, а также представления о специфических средствах и технологиях ее воспитания, обучения и развития; неадекватность реакций на нестандартные ситуации воспитательно-образовательного процесса, педагогического общения, в частности, общения, нацеленного на личность ребенка; неостребованность усвоенных знаний, умений и навыков в реальной педагогической практике; и пр. Результаты этого мы видим в стремлении выпускников педвузов ориентироваться на «рецептурную» модель профессионального поведения в соответствии с усвоенными алгоритмами, что приводит к утрате личностного смысла деятельности, неудовлетворенности ею и снижению интереса к работе с детьми, а также к серьезным затруднениям в выборе средств и методов индивидуально-личностной поддержки ребенка.

Одной из приоритетных задач педагогического образования на современном этапе является подготовка высокопрофессионального педагога, готового к педагогическому сотрудничеству и сотворчеству с детьми не только содержательно, но и процессуально-технологически в ходе личностно-ориентированного педагогического процесса, создающего условия для полноценного проявления

и развития личностных функций субъектов образовательной деятельности, способных свободно мыслить, творить, самостоятельно искать и выбирать пути своего социального утверждения и при этом самоизменяться.

Предпринятое нами теоретическое исследование проблемы подготовки педагогов показало, что наиболее продуктивен в ее решении личностный подход к образованию, представленный в работах Е.В. Бондаревской, С.В. Кульневича, Т.Н. Мальковской, В.В. Серикова, А.П. Тряпицыной, И.С. Якиманской и других ученых. В соответствии с этим подходом подготовка специалистов рассматривается как сложный процесс формирования субъекта педагогической деятельности, обладающего качественно новым смыслом и технологиями предстоящего педагогического творчества. Такой подход представляет собой целостную педагогическую систему, которая требует личностных проявлений, реализующих социальный заказ «быть личностью». Тем самым создаются условия реализации и развития личностного потенциала педагога.

Мы согласны с В.В. Сериковым (1), считающим, что образование, ориентированное на личность, должно представлять собой оптимальное сочетание государственного стандарта образования с возможностями личностного саморазвивающего начала в человеке.

Поскольку процесс становления субъекта педагогической деятельности непросто, подготовка специалиста может быть представлена, с нашей точки зрения, как поэтапное движение: общая **система подготовки** — педагогическая **грамотность** — **многоплановая готовность** (как системообразующий компонент) — **профессионализм** (как конечный результат, совокупность достижений личности).

Рассмотрим сущностные характеристики выделенных понятий.

Профессионально-педагогическая **подготовка** в педвузе — это многоаспектная система, объединяющая относительно самостоятельные, но тесно взаимосвязанные и взаимообусловленные подсистемы: а) аксиологическую, обеспечивающую оказание конкретной помощи студенту в выборе личностно значимых ценностных ориентаций; б) когнитивную, предполагающую вооружение научными знаниями основ педагогики, психологии, частных методик, практическими умениями, которые сделают реально выполнимой подготовку педагога к воспитательно-образовательной работе с детьми; в) личностную, позволяющую обеспечить самопознание, развитие рефлексивной способности, овладение способами саморегуляции, самоопределения и т. п.; г) деятельностно-творческую, формирующую и развивающую способности деятельности, творческие способности, необходимые для их реализации в любом виде деятельности, в том числе педагогической.

Такая подготовка должна осуществляться с помощью серии обучающих программ (циклов), построенных по принципу преемственности содержания и обеспечивающих овладение определенным уровнем педагогической деятельности, а также профессиональное становление личности, развитие ее профессионально значимых качеств.

Исходя из этого, реализация системы подготовки педагога, по мнению Е. В. Андриенко (2), предстает как трехэтапная. На первом — *информационном* — этапе основной целью является формирование системы знаний о личности ребенка и педагога, о его профессионально-педагогической направленности. Эта цель достигается путем расширения и углубления некоторых тем традиционных педагогических и психологических курсов («Введение в педагогическую профессию», «Психология», «Педагогика» и др.), а также включения новых тем, имеющих прикладной характер (например, «Технология создания ситуации успеха», «Технология педагогического общения» и пр.). Учебно-познавательная деятельность студентов в соответствии с поставленной целью организуется через традиционные формы обучения: лекции, семинарские и практические занятия, предполагающие коллективную, коллективно распределенную и совместно распределенную деятельность обучающихся.

Основная цель второго — *актуализирующего* — этапа — научение, т.е. приобретение студентами индивидуального опыта формирования системы специальных умений, направленных на профессиональную актуализацию своих индивидуальных особенностей. Данная цель достигается организацией практических занятий в рамках курсов «Педагогические предметные технологии», а также учебных дисциплин по выбору студентов. Деятельность будущих педагогов в этом случае организуется через систему специальных заданий, включающих необходимость определения студентами несоответствия между индивидуальными особенностями и требованиями деятельности, построение на этой основе индивидуализированной «концептуальной» модели профессионально-личностной системы педагогической деятельности, содержащей совокупность профессиональных знаний, умений, отражающих адекватное самопроявление личности педагога на основе рационализированных механизмов регуляции личности в деятельности.

Третий этап — *моделирующий*. Его главная цель — освоение и закрепление на практике новых способов действий педагога на основе совершенствования умений целенаправленного профессионального самоопределения. Указанная цель достигается с помощью организации учебных и практических ситуаций естественного самостоятельного научения в процессе непрерывной педагогической

практики студентов. Устремления студентов направлены на использование уже опробованных ранее «новых» способов действий и преодоления непродуктивных навыков профессиональной деятельности, а учебно-познавательная деятельность организуется как совместно-индивидуальная, представляющая собой, по сути, профессиональную деятельность педагога.

Для оценки результатов профессионально-педагогической подготовки будущего специалиста целесообразно использовать обобщенные критерии, предложенные А.А. Орловым (3):

а) *когнитивные* — определяют пополнение (приращение) знаний, их реальный объем в сравнении с исходным состоянием, с требованиями стандарта образования; актуализацию знаний при решении познавательных и практических задач; применение знаний в новых ситуациях; эффективность их использования в практической деятельности;

б) *деятельностные* — выявляют степень сформированности познавательных и общепедагогических умений, их объем в сравнении с эталонным перечнем образовательного стандарта; усвоение теоретической основы умения; полноту операционального состава каждого умения, их комплексность (интегративность), устойчивость, гибкость (перенос в новые ситуации) и действенность;

в) *личностные* — вскрывают мотивы учения, личностный смысл полученных знаний, удовлетворенность процессом обучения, этические установки в профессии; интеллектуальную динамику развития; характер отношения с коллегами-студентами, преподавателями вуза, а также готовность к самообразованию, саморазвитию.

Итоговым показателем профессиональной подготовки может служить педагогическая *грамотность* специалиста как хорошая теоретическая осведомленность, наличие обширных и глубоких знаний в области педагогики, психологии и других наук о человеке, осознанное применение их на практике; обладание рядом разнородных педагогических умений и навыков от репродуктивных до творческих (4).

*Готовность* определяет состояние относительной завершенности процесса подготовки к самостоятельному выполнению педагогом профессиональной деятельности, которая основывается не только на предметных, но и на методологических знаниях. Они, по сравнению с предметными, обладают несравненно большей обобщенностью и широтой переноса. Деятельность, построенная на базе методологических знаний, позволяет человеку осуществлять быстрое освоение новых для него областей теории и практики за счет самостоятельного получения нового знания. Методологические знания — надежный инструмент теоретической и практико-преоб-

разующей деятельности педагога, который позволяет самостоятельно ориентироваться в сложных динамических процессах. Необходимость владения методологией целостного педагогического процесса, его закономерностями, движущими силами, противоречиями дает ключ к принятию нестандартных профессионально обоснованных решений.

При анализе литературы мы обнаружили разные точки зрения в определении данного понятия. Так, одни исследователи-психологи (К.К. Платонов, П.А. Рудик, Д.Н. Узнадзе, В.И. Ширинский и др.) определяют готовность как концентрацию или мгновенную мобилизацию сил личности, направленную в нужные моменты на осуществление определенных действий.

По мнению М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович (5), психическое состояние готовности имеет сложную динамическую структуру и включает следующие компоненты: *мотивационный* (отношение, интерес к предмету, а также другие устойчивые мотивы); *ориентационный* (знания и представления об особенностях будущей специальности); *операционный* (знания, умения, навыки, владение процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения); *волевой* (самоконтроль, умение управлять собственными действиями); *оценочный* (самооценка своей подготовленности). Полностью разделяют этот взгляд С.А. Николаенко и Д.И. Фельдштейн (однако последний исключает из структуры готовности волевой компонент и определяет готовность не только как предпосылку, но и как регулятор деятельности). В.А. Маляко трактует готовность как сложное личностное образование, многоплановую и многоуровневую систему качеств и свойств, совокупность которых позволяет субъекту более или менее успешно осуществлять свою деятельность.

Педагоги (К.М. Дурай-Новакова, Н. Ильясов, Н.Г. Печенюк и др.) рассматривают понятие «готовность» несколько иначе. Для них объектом изучения являются как общие вопросы формирования профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности, так и более частные: готовность студентов к решению воспитательных задач (Т.Ф. Садчикова), формирование готовности работать с родителями воспитанников (Ф.А. Сайфуллин) и пр. Наиболее полно, на наш взгляд, исследована профессиональная готовность студентов к педагогической деятельности в работе К.М. Дурай-Новаковой (6), где проведен теоретический анализ проблемы, разработана модель системы формирования профессиональной готовности, методология и методика ее исследования.

Т.И. Чечет (7) считает, что готовность предполагает: а) стремление к самовыражению, к проявлению своей индивидуальности в педагогической деятельности; б) наличие у студентов знаний

о концептуальных основах личностно-ориентированного образования; в) владение разнообразными приемами работы с ребенком. Далее автор выделяет уровни готовности (высокий, средний и низкий) и определяет основное средство ее формирования — технологию моделирования ситуаций, в состав которой обязательно включены действия вузовского преподавателя: анализ подготовленности студентов к созданию ситуаций; проектирование новообразований в профессиональной деятельности и мышления данной уровневой группы; отбор ориентирующей педагогической информации о природе педагогических ситуаций и способов ее предъявления студентам; включение студентов в ситуации с помощью контекстных заданий, диалогов, имитационно-ролевых приемов, элементов драматизации и пр.; анализ продвижения студентов в овладении технологиями и т.п.

Интересным, с нашей точки зрения, является определение готовности, данное Ю.И. Турчаниновой (8) и рассматриваемое ею как трехкомпонентная структура, которая включает: сформированное и научно обоснованное *педагогическое сознание* (область представлений о себе как о педагоге, о своей профессиональной деятельности, о воспитаннике и пр.); владение различными современными *педагогическими технологиями* воспитания и обучения; пользование *техникой* общения и взаимодействия, предметной деятельности и т.п.

Особо следует выделить монографическое исследование В.В. Серикова (1), в котором автор, не приводя четкого определения рассматриваемого нами понятия, дает инвариантные характеристики профессиональной готовности. Наиболее значимыми, на наш взгляд, можно считать самообоснование своих действий и самореализацию на основе внутренней профессиональной мотивации; непрерывный поиск альтернатив существующей практике образования и воспитания; целеполагание и целереализацию на основе авторской модели образования и воспитания; совместное со студентами осмысление элементов современного содержания образования; саморефлексию личностного и профессионального поведения; ответственность за принимаемые решения; принятие или отвержение форм деятельности и общения с позиций своего педагогического идеала; ориентацию на диалог и самоизменение в процессе педагогического общения и т.д.

Как индивидуализированное отражение действительности, выражающее отношение личности к тем объектам, ради которых разворачивается ее деятельность и общение, понимает готовность Т.И. Шалавина (9). При этом, считает автор, на вузовском этапе формирования данного состояния дается установка не только на

традиционные функционально-ролевые взаимодействия в этом процессе, но и на межличностное субъект-субъектное взаимодействие как преподавателя вуза и студента, так и в дальнейшем педагога и воспитанников. Такое толкование рассматриваемого нами понятия, с точки зрения автора, предполагает создание в учебном процессе ситуаций, обеспечивающих смыслотворческую деятельность, в результате которой происходит субъективное присвоение содержания профессиональной подготовки и целостно-личностное развитие будущего педагога. Вследствие этого достигается высокий уровень подготовки специалиста. С данной позиции готовность рассматривается как интегративное профессионально значимое свойство личности, обеспечивающее ей развивающий переход из системы вузовской подготовки в систему профессиональной деятельности и включающее совокупность профессиональных знаний, практических умений и навыков, опыт личности, собственно личностные профессионально значимые качества. Кроме того, автором определена многокомпонентная структура, отражающая готовность разносторонне: как мотивационно-потребностную; содержательно-технологическую; интроспективно-рефлексивную; оценочную; креативную.

Готовность работать в личностно-ориентированной парадигме С.В. Кульневич (10) определяет не только как умение выполнять научно-исследовательские операции, но более всего как умение видеть и переживать значимый лично для себя, субъективный смысл учебного материала, т.е. как методологические умения — операции смыслопоискового характера как способа получения и применения педагогических знаний на уровне глубинного проникновения не только в его источник, движущие силы и механизмы, но и в сферу практического применения.

А.И. Мищенко (11) предлагает гипотетическую модель практической готовности, в которую входят общие педагогические умения как совокупность действий; умения решать педагогические задачи, при этом педагогически мыслить (ставить задачи, программировать способ педагогических действий, выполнять их) и педагогически действовать, изучая результаты решения (Л.Ф. Спирин, М.А. Степинский, М.Л. Фрумкин).

Несмотря на некоторые различия во взглядах, можно выделить общее в трактовке понятия «готовность» — это личностная форма интерпретации содержания образования; система интегративных свойств, качеств и опыта личности, обладающая признаками общей теоретической и методической готовности к педагогическому труду. В то же время готовность обладает определенной спецификой — это профессиональные умения и навыки и индивидуальный

стиль их реализации, практико-ориентированный опыт деятельности (педагогические технологии, техника диагностики и самодиагностики личности, прикладные умения и пр.); рефлексия профессиональной деятельности. Основу содержания готовности составляет государственный образовательный стандарт высшего педагогического образования, включающий формирование готовности студентов к педагогической деятельности на основе идеи личностно-ориентированной подготовки. Следовательно, готовность выступает одним из критериев результативности профессиональной подготовки специалиста и является связующим звеном между процессом вузовской подготовки и трудом педагога, где готовность выступает как положительная установка на будущую деятельность.

В дальнейшем мы будем рассматривать готовность как открытое системное качество, которое требует профессиональной и личностной мобильности педагога, постоянного, непрерывного саморазвития, самосовершенствования и становления его как профессионала.

Кроме того, мы полностью согласны с Т.И. Шалавиной (9) в том, что при определении степени готовности выпускников вуза необходимо использовать дифференцированную шкалу готовности (высокий, обязательный, низкий уровень), применять в качестве критериев успеваемость студентов, степень их активности в учебно-исследовательской работе. Надо отметить, что перечисленные автором критерии, на наш взгляд, весьма относительны, приближенно отражают уровень готовности и не нацелены на конечный результат работы вуза, т.е. не показывают, в какой степени будущий педагог подготовлен к выполнению профессиональной деятельности.

Для получения более полной картины при определении степени готовности необходимо в качестве показателей использовать полноту, системность, осознанность, прочность, действенность знаний по педагогике и психологии; способность к применению теоретических и методических знаний на стадии свободного оперирования в процессе педагогической практики; степень сформированности профессионально необходимых умений и навыков на различных уровнях: репродуктивном, репродуктивно-творческом, творческом; профессиональную позитивную направленность и др.

Принимая во внимание все многообразие критериев готовности, выделенных разными авторами, опираясь на личностно-деятельностный и личностно-развивающий подходы, на теоретические положения Ю.К. Бабанского, В.А. Сластенина, В.В. Серикова, а также на разработанный стандарт высшего педагогического образования, мы предлагаем *комплекс критериев* готовности:



- мотивационно-процессуальный — степень активности студентов в учебно-исследовательской деятельности; положительное личностно-смысловое отношение и интерес к профессиональному материалу и к деятельности; целеполагание и самообоснование профессиональных действий; осознанное эмоциональное переживание необходимости выполнения педагогических функций; владение техникой и технологиями;

- содержательно-результативный — наличие представлений о базовых понятиях и умениях; глубина, прочность, полнота, системность, осознанность, устойчивость, действенность знаний и свободное пользование ими на практике; степень сформированности необходимых разноуровневых умений и навыков; самореализация в технологиях; умение переноса теоретических знаний в практические ситуации;

- рефлексивный — осознание себя как личности; стремление к поиску различных вариантов решения возникающих проблем; способность к аргументированию, самокритике, обоснованности и доказательности собственных суждений; владение техникой самодиагностики, самоосознанности, целеполагания деятельности; рефлексия своего личностного и профессионального поведения; ориентация на самоизменение в процессе общепедагогической подготовки и адекватности «образа-Я» в профессиональной деятельности;

- оценочный — соответствие самоанализа и самооценки анализу и оценке преподавателя и сокурсников; наличие направленности на равнопартнерские субъект-субъектные отношения и взаимодействия с личностью ребенка в образовательном процессе; степень удовлетворенности будущего педагога уровнем собственной готовности;

- креативный — внесение собственных разработок в содержание и технологии воспитания и обучения; самостоятельность и ответственность в принятии профессионального решения; наличие авторской программы роста педагога.

Вся предыдущая работа, с нашей точки зрения, должна послужить в дальнейшем основой достижения высокого уровня *профессионализма*, когда личность сознательно изменяет и развивает себя в процессе педагогической деятельности, внося индивидуально-творческий вклад в профессию.

Проблема профессионализма педагога в науке разработана недостаточно. Ученые высказывают различные мнения по сути данного понятия. Некоторые авторы отождествляют понятия «педагогический профессионализм» и «педагогическое мастерство» (С.И. Иванова). Другие полагают, что педагогический профессионализм — это определенный уровень сформированности

мастерства педагога (Ю.К. Бабанский). И.Ф. Харламов под педагогическим профессионализмом понимает доведенную до высшего уровня педагогическую умелость.

На наш взгляд, эти понятия не тождественны, так как профессионализм имеет более объемное содержание, включающее прикладные умения и навыки как обязательные компоненты педагогической деятельности. Нам ближе позиция К.М. Левитана (12), определяющего педагогический профессионализм как творческое овладение специальностью, умение добиваться большего результата с наименьшими затратами и в кратчайшие сроки.

Н.В. Кузьмина (13) выделяет в этом емком понятии две взаимосвязанные составляющие: профессионализм деятельности (владение искусством формирования личности другого средствами своей специальности, качественная характеристика субъекта деятельности, которая определяется мерой владения им современным содержанием и современными средствами, продуктивными способами решения профессиональных задач) и профессионализм личности (отражение в практической деятельности опыта педагога, чьи личностные качества могут или содействовать, или препятствовать продуктивному решению педагогических задач).

И.Д. Багаева (14) справедливо подчеркивает, что профессионализм — интегративная самостоятельная категория и качество личности, которое формируется в деятельности; это и процесс, и результат деятельности.

В.А. Слостенин (15) использует понятие «педагогический профессионализм» для обозначения уровня квалификации педагога-практика. В обобщенном стандартизированном виде он сформулировал требования в квалификационной характеристике и профессиограмме педагога в совокупности с образовательным стандартом (*стандарты общепедагогического профессионализма*), где среди прочих используется показатель соответствия выпускника требованиям этой характеристики, осведомленность студентов в доминантах своего педагогического профессионализма, владение современными педагогическими парадигмами, технологией проектирования педагогического процесса, сотрудничества по вертикали и горизонтали, основами информационной культуры.

Мы думаем, что говорить о профессионализме выпускника вуза преждевременно и потому — нецелесообразно, так как его готовность в основном теоретическая; мы целиком и полностью разделяем мнение А.К. Марковой (16), что для описания профессионализма необходим комплекс разносторонних критериев, куда бы входили объективные и субъективные, результативные

и процессуальные, нормативные и индивидуально вариативные критерии наличного (актуального) уровня, прогностические, творческие и др.

В.Л. Бенин (17) считает, что мастером своего дела, профессионалом делает специалиста владение профессиональной культурой, которую составляет совокупность знаний, умений и навыков.

Надо сказать, что понятие «педагогическая культура» в последнее время широко вошло в оборот как аналог «профессиональной культуры». В научной литературе мы не обнаружили единства в толковании этих понятий. Одни авторы используют термин *профессиональная культура* при рассмотрении механизма социализации личности (М.И. Бобнева, О.В. Крыштановская и др.), другие противопоставляют данное понятие понятию «общая культура» (Ж. Келле). Третьи, наоборот, видят в нем только часть общей культуры личности (Л.А. Лебедева, Г.А. Сухорукова, Н.В. Меньшикова).

И.М. Модель определил профессиональную культуру как степень овладения специфическим видом трудовой деятельности, поскольку педагогическая профессия создана обществом для обеспечения потребности в целенаправленной прямой передаче социального опыта младшему поколению за счет локализации ее в определенном виде профессиональной деятельности. По мнению автора, педагогическая культура характеризует культуру педагогической деятельности и представляет собой «сквозное сечение»: с одной стороны, указанная культура — особая подсистема и особый вид культуры, а с другой — как элемент присутствует в каждом из видов культуры. Кроме того, педагогическая культура неразрывно объединяет элементы культуры материальной (обучение способам деятельности) и элементы культуры духовной (формирование духовного мира).

С точки зрения Н.В. Ходяковой (18), культура является личностным феноменом — как относительно целостная подсистема профессиональной и общей культуры человека, связанная с ним едиными категориями (культура мышления, поведения, общения и деятельности) и состоящая из взаимосвязанных структурных элементов: аксиологического, коммуникативно-этического, познавательно-интеллектуального, прогностического, прикладного и др. Автором предложена критериальная база определения сформированности педагогической культуры: высокое качество знаний технологий, принятие социокультурных норм на личностном уровне, развитость рефлексивных аспектов мышления, гибкость и адаптивность приобретенных способов профессиональной деятельности, мотивация педагогических достижений и эффективного

сотрудничества, устойчивая ответственная позиция и др. На этой основе выделены уровни: низкий, средний и высокий.

Все авторы, безусловно, по-своему правы, определяя суть рассматриваемых понятий.

Таким образом, по существу рассматриваемой проблемы можно сделать некоторые **выводы**:

1. Подготовка будущего специалиста-педагога в условиях высшего педагогического образования — сложный процесс, исходящий из качественно нового представления об образовательной ситуации. Данный процесс характеризуется тенденцией перехода от «знаниевой», учебно-дисциплинарной к личностной парадигме педагогической деятельности, ориентированной на развитие личностных функций самих студентов как субъектов учебного процесса, их самоопределения в отношении смысла, ценностей содержания образования и деятельности.

2. Предлагаемая новая система профессиональной подготовки специалиста, состоящая из самостоятельных, но взаимосвязанных и взаимообусловленных подсистем, должна обеспечить педагогическую грамотность, а также многоаспектную готовность будущего педагога.

3. Поэтапное становление такой готовности обеспечивает включение в процесс обучения студентов в вузе моделирования структуры педагогической деятельности; модернизацию содержания дидактического образования, обеспечивающего высокий уровень владения современным учебным процессом; ориентацию педагогических технологий учебно-воспитательного процесса в вузе на положение диалоговой концепции культуры М.М. Бахтина — В.С. Библера в ходе организации совместных форм учебно-познавательной деятельности в системе «преподаватель — студент» и сотрудничества в системе «студент — студент» и/или «студент — группа», а также насыщение учебного процесса играми (ролевыми, рефлексивными, проблемными и пр.) и «погружение» студентов в реальные ситуации педагогической практики.

Эти и другие шаги позволят качественно изменить подготовку будущего педагога к реализации им личностно-ориентированного образовательного процесса и повысить стремление к профессиональному росту. Такой подход к образованию особенно важен на начальном этапе формирования личности будущего специалиста. От качества системы профессиональной подготовки педагога зависит будущее страны, так как наше время требует яркой, масштабной, творческой личности педагога, призванного быть носителем накопленных общечеловеческих ценностей, новых ориентаций образования, осмысления особенностей но-

вого общекультурного пространства педагогики и психологии, иного понимания воспитания как деятельности, базирующейся на саморазвитии ребенка и его педагогической поддержке.

## Литература

1. *Сериков В.В.* Личностный подход в образовании: Концепция и технология. Волгоград, 1994.
2. *Андрюченко Е.В.* Подготовка учителя к самоактуализации в педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1994.
3. *Орлов А.А.* Профессиональное мышление учителя как ценность // Педагогика. 1995. № 6.
4. *Абдулина О.А.* Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. М., 1990.
5. *Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А., Пономаренко В.А.* Готовность к деятельности в напряженных ситуациях: Психологический аспект. Минск, 1985.
6. *Дурай-Новакова К.М.* Формирование профессиональной готовности к педагогической деятельности: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1983.
7. *Чечет Т.И.* Подготовка будущих учителей к созданию эмоционально-этических ситуаций в процессе личностно-ориентированного обучения: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1997.
8. *Турчанинова Ю.И.* Теоретические проблемы отбора содержания профессиональной подготовки учителя // Педагогическое образование: Опыт, проблемы, перспективы. М., 1989.
9. *Шалавина Т.И.* Теория и практика личностно-ориентированной подготовки будущего учителя к профессиональному самоопределению школьников: Дис. ... д-ра пед. наук. М., 1995.
10. *Кульневич С.В.* Личностная ориентация методологической культуры учителя // Педагогика. 1997. № 5.
11. *Мищенко А.И.* О расширении понятия «содержание педагогического образования» // Сов. педагогика. 1989. № 10.
12. *Левитан К.М.* Личность педагога в становлении и развитии. Свердловск, 1991.
13. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения ПТУ. М., 1990.
14. *Багаева И.Д.* Профессионализм педагогической деятельности: Сущность и структура // Профессионализм педагога: Сб. науч. тр. Ч. 1. Ижевск; СПб., 1992.
15. *Сластенин В.А.* К вопросу о профессионализме учителя в общеобразовательной школе // Сов. педагогика. 1973. № 5.
16. *Маркова А.К.* Психологические критерии и ступени профессионализма учителя // Педагогика. 1995. № 6.
17. *Бенин В.Л.* Сущность понятия «педагогическая культура» // Понятийный аппарат педагогики и образования: Сб. науч. тр. Вып.2. Екатеринбург, 1996.
18. *Ходякова Н.В.* Личностный подход к формированию информационной культуры выпускников вузов: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Волгоград, 1996.