

ГЛАВА ВТОРАЯ. Личностно-ориентированный подход к подготовке учителя начальных классов

2.1. Личностно – ориентированный подход как психолого-педагогическая проблема

Демократизация общества, гуманизация общественного сознания, социальных взаимоотношений предполагают реальное утверждение человека как высшей ценности, главной цели общественного развития.

Отражением этих тенденций в педагогике стали идеи личностно-ориентированного подхода в образовании, предусматривающие изменение парадигмы педагогического мышления в сторону «субъект-субъектных отношений». В современных условиях личностно-ориентированный подход основывается на принципах гуманизма, который признает ценность человека как личности, его право на свободу, развитие и проявление всех способностей. Он лежит в основе современных представлений о личностно-ориентированном обучении, которое как система предполагает специфические цели (активизация и развитие личностных функций индивида); содержание (образовательный стандарт органически сочетается с личностным опытом обучаемого); личностные стратегии (индивидуальные методы и приемы познания); технологии, обеспечивающие востребованность личностных функций и личностного уровня саморегуляции индивида. Технологии личностного подхода обладают специфическими образовательными возможностями, обеспечивают усвоение опыта ценностного мироотношения, субъективную позицию обучаемого в учебном процессе, его личностное развитие.

В ряде педагогических исследований дается трактовка основных категорий личностно-ориентированного обучения, раскрываются его функции (Ю.К. Бабанский, П.Я. Гальперин, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, М.Н. Скаткин и др.), механизмы образования личностного опыта, развития

творческого потенциала обучаемых, психологические основы личностно-ориентированного обучения (Л.И. Анциферова, Л.Г. Вяткин, Н.А. Менчинская, И.С. Якиманская и др.).

В исследованиях Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Н.В. Ипполитовой, А.В. Усовой, П.И. Чернецовой, Д.И. Фельдштейна особое внимание уделяется проблемам развития личности в процессе обучения и воспитания.

В трудах В.А. Беликова, Е.В. Бондаревской, В.И. Загвязинского, К.М. Монахова, В.В. Серикова, Н.Ф. Талызиной, Г.Я. Шишмаренковой анализируется педагогический аспект личностно-ориентированного обучения.

Проблеме разработки и внедрения личностно-ориентированных технологий посвящены работы Д.А. Белухина, М.В. Кларина, Л.Г. Семушиной, М.А. Чошановой.

За немногим исключением, названные исследования направлены на применение личностно-ориентированного подхода в средней общеобразовательной школе. Между тем на современном этапе не меньшее значение имеет разработка и применение личностно-ориентированного обучения в системе высшего образования.

Согласно концепции личностно-ориентированного обучения, каждый ученик – индивидуальность, активно действующий субъект образовательного пространства, со своими особенностями, ценностями, отношением к окружающему миру, субъектным опытом. В условиях личностно-ориентированного подхода каждый ученик для учителя предстает как уникальное явление. Учитель помогает каждому ученику реализовать свой потенциал, достичь своих учебных целей и развить личностные смыслы обучения.

Модель личностно-ориентированного обучения отвечает принципам природосообразности, культуросообразности, индивидуально-личностного подхода, а так же реализует принципы гуманитарного образования, которое

способствует развитию образного восприятия и творческого мышления, формированию эмоционально-личностного отношения к обучению.

В основе модели личностно-ориентированного образования – научная психолого-педагогическая концепция, поэтому в ходе ее реализации необходимо психолого-педагогическое сопровождение, участие, помощь и поддержка психолога. Взаимодействие психолога и педагога при освоении личностно-ориентированной технологии обучения способствует реализации одного из Приоритетных направлений развития образовательных систем Российской Федерации - внедрения новых развивающих технологий обучения.

Личностно-ориентированное обучение — это такое обучение, где во главу угла ставится личность ребенка, ее самобытность, самооценность, субъектный опыт каждого сначала раскрывается, а затем согласовывается с содержанием образования. Если в традиционной философии образования социально-педагогические модели развития личности описывались в виде извне задаваемых образцов, эталонов познания (познавательной деятельности), то личностно-ориентированное обучение исходит из признания уникальности субъектного опыта самого ученика, как важного источника индивидуальной жизнедеятельности, проявляемой, в частности, в познании. Тем самым признается, что в образовании происходит не просто интериоризация ребенком заданных педагогических воздействий, а “встреча” задаваемого и субъектного опыта, своеобразное “окультуривание” последнего, его обогащение, приращение, преобразование, что и составляет “вектор” индивидуального развития.

Личностно ориентированное образование – это принципиально новое направление, основанное на методологии гуманитарной педагогики, которая оперирует понятиями «ценность», «смысл», «субъектность», «авторство», «уникальность», «диалог», «игра», «контекст», «понимание».

Личностно ориентированное образование характеризуется более широким взглядом на образование «как становление человека, обретение им

себя, своего человеческого образа, неповторимой индивидуальности, духовности, творческого потенциала» [4].

В личностно ориентированном образовании предполагается целостное рассмотрение личности в деятельности, обеспечивается развитие и саморазвитие учащегося на основе выявления его индивидуальных особенностей как субъекта познания и предметной деятельности; главным признается становление гуманистически направленной структуры ценностных ориентаций, определяющих духовный мир личности [8]; процесс овладения знаниями должен осуществляться в атмосфере интеллектуальных, нравственных и эстетических переживаний [5].

Ценностное отношение к учащемуся как к субъекту образования позволило сформулировать цели личностно ориентированного образования – поддержать и развить в человеке его субъектность, духовность, сформировать механизмы самореализации, саморазвития, самовоспитания.

Идеи личностно ориентированного образования нашли своё отражение в исследованиях не только общего, но и высшего профессионального образования.

Таким образом, личностно ориентированное образование приобрело за последние годы статус важнейшего методологического принципа, новой парадигмы образования.

Субъектно-деятельностный подход, основы которого были заложены в работах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, рассматривает личность как субъекта деятельности, которая сама, формируясь в деятельности и в общении с другими людьми, определяет характер этой деятельности. Быть субъектом деятельности – значит всесторонне освоить ее, проявить готовность и способность к ее осуществлению и творческому преобразованию.

Наиболее полно сущность субъектно-деятельностного подхода в непрерывном педагогическом образовании в соответствии с гуманистической парадигмой раскрывается В.А. Сластениным. По мнению ученого, личность

выступает как самоорганизующийся субъект, наделенный следующими характеристиками:

- способность не только присвоить мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые;

- осознание и принятие задач, установок деятельности на всех этапах ее осуществления, способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять;

- владение умениями, ориентировочными свойствами деятельностей, реализуемых в соответствии с принятыми задачами;

- осознание собственной значимости для других людей, ответственных за результаты деятельности; причастности и ответственности за явления природной и социальной действительности, способности к нравственному выбору в ситуациях коллизий, стремление определиться, обосновать выбор своего «Я»;

- способность к рефлексии, потребность в ней как условии познавательного регулирования своего поведения, в деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями, «осознанием пределов собственной несвободы», с другой;

- «интегративная активность» (К.А. Абульханова–Славская), предполагающая активную позицию личности во всех вышеуказанных проявлениях личности, от осознанного целеполагания до оперирования и конструктивной корректировки способов деятельности;

- стремление и способность инициативно критически и инновационно рефлексировать и прогнозировать результаты деятельности и отношений;

- направленность на реализацию «само...» – самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, саморазвития, самоопределения, самоидентификации, самодетерминации и др.;

- способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, обстоятельства, ей сопутствующие, с учетом поставленной цели;

- творческий потенциал, уникальность, неповторимость, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, взаимодействий, сотрудничества, общения [11]. Якиманская И.С. Личностно ориентированное обучение в современной школе. – М.: Сентябрь, 1996. – 96 с.

Технологизация личностно-ориентированного образовательного процесса предполагает специальное конструирование учебного текста, дидактического материала, методических рекомендаций к его использованию, типов учебного диалога, форм контроля за личностным развитием ученика в ходе овладения знаниями. Только при наличии дидактического обеспечения, реализующего принцип субъектности образования, можно говорить о построении личностно-ориентированного процесса.

Кратко сформулируем основные требования к разработке дидактического обеспечения личностно - ориентированного образовательного процесса:

- учебный материал должен обеспечивать выявление содержания субъектного опыта ученика, включая опыт его предшествующего обучения;
- изложение знаний в учебнике (учителем) должно быть направлено не только на расширение их объема, структурирование, интегрирование, обобщение предметного содержания, но и на постоянное преобразование наличного субъектного опыта каждого ученика;

- в ходе обучения необходимо постоянное согласование субъектного опыта учеников с научным содержанием задаваемых знаний;
- активное стимулирование ученика к самоценной образовательной деятельности, содержание и формы которой должны обеспечивать ученику возможность самообразования, саморазвития, самовыражения в ходе овладения знаниями;
- конструирование и организация учебного материала, предоставляющие ученику возможность выбирать его содержание, вид и форму при выполнении заданий, решении задач;
- выявление и оценка способов учебной работы, которыми пользуется ученик самостоятельно, устойчиво, продуктивно. Возможность выбора способа должна быть заложена в самом задании. Необходимо средствами учебника (учителя) стимулировать учащихся к выбору и использованию наиболее значимых для них способов проработки учебного материала;
- при введении метазнаний, знаний о приемах выполнения учебных действий, необходимо выделять общелогические и специфические предметные способы учебной работы с учетом их функций в личностном развитии;
- необходимо обеспечивать контроль и оценку не только результата, но главным образом процесса учения, тех трансформаций, которые выполняет ученик, усваивая учебный материал;
- образовательный процесс должен обеспечивать построение, реализацию, рефлексию, оценку учения, как субъектной деятельности. Для этого необходимо выделение единиц учения, их описание, использование в целях организации учения учителем на уроке, в индивидуальной работе (различные формы коррекции, репетиторства) [10].

2.2. Формирование профессиональных компетенций будущего учителя начальных классов

Современная концепция подготовки специалистов предусматривает функционирование образовательного учреждения любого уровня в качестве элемента системы непрерывного образования. Каждое звено этой системы, стратегической целью которой является становление социального культурного человека, специалиста-профессионала, должно способствовать развитию будущего общества и носить в этом плане опережающий характер. При этом непрерывное образование становится существенным атрибутом образовательного общества, в котором оно приобретает характер механизма социализации личности и обеспечения ее адаптивности, мобильности в мире высокой инновационной динамики (Г.А.Бордовский, В.П.Борисенков, С.Г.Вершловский, М.В.Кларин, Т.С.Комарова, Л.П.Крившенко, Ю.М.Кулюткин, В.Я.Ляудис, В.П.Симонов, Г.С.Сухобская, А.А.Шаталов и др.).

Очевидно, что возможность осуществления проектирования образовательных процессов, программирование управленческих действий по выбранной системе характеристик, прогнозирование социальных последствий введения инноваций связана с выявлением принципиально новых ценностных оснований и целевых ориентиров проектируемых изменений в сфере образования, в котором моделируются схемы, проекты как отдаленного, так и ближайшего шагов общественного регионального развития, учитываются не только нужды, история и перспективы конкретных регионов, но и интересы и цели людей, проживающих на данной территории. Достаточные условия для научного проектирования новой образовательной системы созданы в научных концепциях А.Г. Асмолова, В.П. Беспалько, Б.М. Бим-Бада, Ю.В. Громыко, В.И. Гинецинского, В.В. Давыдова, В.В. Краевского, И.И. Легостаева, В.С. Леднева, М.М. Поташника, М.Н.

Скаткина, Ю.Г. Татура, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой, Г.П. Щедровицкого и др.

Вопросы развития личности студента, его сущностных оснований и личностных качеств, процесса профессионального становления человека в соответствии с его глубинной человеческой природой как индивида, свободной личности, творца собственной профессиональной деятельности получили свое научное обоснование в работах К.А. Абульхановой-Славской, Ю.П. Азарова, Б.Г. Ананьева, К.А. Бодалева, А.В. Брушлинского, А.А. Деркача, А.И. Карагодина, В.А. Кан-Калика, Е.А. Климова, Н.В. Кузьминой, А.Н. Леонтьева, А.А. Реана и др.

Следует отметить, что внутренние мотивы и стимулы человека в значительной степени зависят от собственно образовательной среды, искусственно созданной в учебно-воспитательных учреждениях того или иного типа. Векторы, отражающие внутренние образовательные потребности личности, а также и педагогически обоснованные способы удовлетворения этих потребностей, должны совпадать по-своему направлению (Л.Г.Арчажникова, А.К. Маркова, Л.М. Митина, Л.А. Рапацкая, Г.П. Скамницкая, О.К. Филатов, Д.В. Чернилевский и др.).

В широком смысле качество высшего образования представляет собой сбалансированное соответствие высшего образования (как результата, как процесса, как образовательной системы) многообразным потребностям, целям общества, предъявляемым им требованиям и нормам (стандартам). Вопросам функционирования и развития высшего профессионального образования посвящены труды С.И. Архангельского, С.Я. Батышева, В.А. Бордовского, О.В. Долженко, Ю.А. Конаржевского, Ю.В. Сенько, В.Г. Серикова, А.П. Огарковой, О.П. Околелова, А.Н. Орлова, П.И. Пидкасистого, В.А. Федорова и др.

В условиях зарождения новой образовательно-педагогической парадигмы предполагается осуществление целостного процесса становления высококвалифицированных специалистов по обучению и воспитанию

младших школьников в период обучения на факультете педагогики и методики начального образования педвуза, построение модели оптимизированного варианта конкретной педагогической системы в виде учебных программ и учебных пособий путем реализации идей гуманизации, демократизации, непрерывности и опережающего образования на основе таких приоритетных принципов новой образовательной политики, как фундаментальность, целостность и ориентация на интересы развития личности. Психолого-педагогические основы образования нового типа представлены в работах Н.А. Алексеева, А.В. Антоновой, Д.А. Белухина, С.Н. Глазачева, В.Н. Дармодехиной, И.Б. Котовой, СВ. Кульневича, В.В. Серикова, В.А. Ситарова, В.И. Слободчикова, М.А. Холодной, Е.Н. Шиянова, И.С. Якиманской и др.

Реализация таких стратегических задач обуславливает перенос акцента педагогического управления с процесса освоения готовых общепризнанных знаний на технологии передачи, отдачи и генерирования информации в обмен на полученную; изменение характера управления, личностных позиций, как преподавателя, так и студентов; формирование новых смыслов организации образовательного процесса. В настоящей работе ориентация на такого рода методологию управления образовательными процессами исследуется и развивается в определенных направлениях, а именно: в деятельности педагога на первое место выходит аналитико-экспертная функция в противовес традиционно-контрольной; создание педагогически обоснованной теории оптимизации формирования личности каждого студента в целях развития его собственного профессионализма, основывающейся на принципах взаимодействия, сотрудничества, помощи, вдохновения, внимания к становлению и развитию его педагогической культуры как цели профессионального самосовершенствования.

Классики мировой и отечественной философской, психологической и педагогической мысли отстаивали и разрабатывали идею всестороннего гуманистического совершенствования личности, обосновывали

целесообразность задействия в этом процессе комплекса воспитательно-развивающих средств, направленных на формирование потребности в профессионально-педагогическом самосовершенствовании.

Вместе с тем, результаты опросов преподавателей и руководителей различных подразделений факультетов педагогики и методики начального образования педвузов свидетельствуют о том, что педагогический персонал этой категории учебных заведений недостаточно подготовлен к установлению субъект-субъектных, персонифицированных отношений в системе «преподаватель-студент» и с трудом представляет себе рациональные методики стимулирования роста потребности в непрерывном профессиональном самосовершенствовании у будущих учителей начальных классов.

Общетеоретические основы эффективного формирования у будущих учителей начальных классов потребности в профессиональном самосовершенствовании определены в трудах отечественных психологов и педагогов О.А. Абдуллиной, В.И. Андреева, Ю.К. Бабанского, Б.З. Вульфова, Э.А. Гришина, И.А. Донцова, СБ. Елканова, Е.П. Ильина, Е.А. Климова, А.Г. Ковалева, Г.К. Селевко, В.А. Сластенина, Л.Ф. Спирина, Н.Д. Хмеля, А.И. Щербакова и др. Фундаментальные разработки в области теории, философии и истории образования, а также развивающего обучения проведены Э.Н. Гусинским, В.В. Давыдовым, Л.В. Занковым, Т.П. Мальковой, А.И. Пискуновым, З.И. Равкиным, Н.С. Розовым, Ю.И. Турчаниновой, Д.Б. Элькониным и др.

В исследованиях Л.И. Анцифировой, Н.В. Бордовской, И.Ф. Исаева, И.А. Колесниковой, Б.Т. Лихачева, А.И. Мищенко, Ю.М. Орлова, С.Д. Полякова, В.И. Петровой, Г.Н. Серикова, О.С. Ушаковой, Т.Б. Феличевой, Р.Ш. Царевой решаются важные вопросы освоения гуманистической парадигмы профессионально-педагогического образования и воспитания молодежи в условиях кардинальных изменений социально-экономической жизни Российской Федерации. Формирование у студентов потребности в

наращивании потенциала собственной профессиональной культуры посредством выработки у них действенных основ педагогического мастерства стало предметом теоретических и опытно-экспериментальных изысканий В.В. Воронова, И.А. Зязюна, В.Н. Малиновской, В.Ю. Питюкова, В.В. Степаковой, С.Д. Смирнова, Н.Е. Щурковой и др.

Методические особенности ориентации будущих учителей начальных классов на общечеловеческий и профессионально-педагогический идеал раскрываются и обосновываются в публикациях Ш.А. Амонашвили, А.В. Бодак, А.Ф. Давыдовой, В.И. Загвязинского, В.А. Караковского, П.В. Конаныхина, Л.В. Кузнецовой, Э.И. Сокольниковой, М.Г. Тайчинова. Действенному управлению процессами непрерывного самообразования и самовоспитания студентов факультетов педагогики и методики начального образования посвящают свой поиск О.В. Акимова, О.С. Анисимов, Н.М. Бружукова, Р.С. Гарифьянов, Г.А. Глушаков, Н.А. Гордеева, Б.Я. Гудзенко, А.Я. Данилюк, Б.П. Зязин, Х. Ибрагимов, СБ. Кабанова, Л.В. Яковлева, а вопросы повышения эффективности усилий будущих учителей начальных классов в самостоятельном, дополнительном к аудиторному, совершенствовании собственного педагогического профессионализма целенаправленно разрабатывают Н.И. Дунина, К.М. Дурай-Новакова, А.Г. Кучерявый, А.И. Лысиков, С.А. Самсиков, Д.Х. Фельдгон, Р.Х. Шакуров, Н.М. Яковлева и др.

Большое значение при изучении проблемы профессионального становления педагога имели диссертационные исследования, посвященные теоретическому анализу механизмов становления учителя как субъекта педагогической деятельности (Р.М. Асадуллин, Н.Г. Григорьева, В.И. Жернов, Н.Н. Никитина, А.В. Райцев, Н.В. Соловьева), формированию его общей и профессионально-педагогической культуры (Е.В. Артамонова, М.Я. Виленский, Э.А. Гришин, И.Ф. Исаев, А.Н. Ходусов), различным аспектам его индивидуально-творческого развития, инновационного потенциала (Н.Е. Мажар, Л.С. Подымова, Н.Г. Руденко, Т.И. Руднева и др.).

По проблемам развития личности и личностно-ориентированному образованию мы опирались на результаты исследований Ш.А.Амонашвили, А.И.Анастасиева, М.Н.Берулавы, В.П.Беспалько, В.М.Бехтерева, Л.И.Божович, В.С.Грехнева, О.С.Газмана, С.А.Гильманова, Т.П.Гуриной, В.И.Загвязинского, А.Л.Крупенина, Е.С.Кузьминой, О.Е.Лебедева, Б.Т.Лихачева, В.Л.Моложавенко, А.Я.Никоновой, Л.К.Рахлевской, В.И.Степанского, Н.Н.Суртаевой, А.П.Тряпициной, С.Н.Фокеевой, Г.А.Цукермана, И.С.Якиманской, I.W.Fraser, M.Osborn, C.R.Rogers, W.Stern .

По проблемам культурологии и педагогической культурологии – на работы ученых: Г.П.Выжлецовой, Т.Н. Гольцовой, А.Г.Дружининой, Э.В.Ильенкова, М.Коул, Д.С.Лихачева, А.А.Макарени и др.

Знание никогда не существует само по себе, оно всегда есть элемент какой-нибудь деятельности, какого-нибудь умения. В методологии и теории педагогического образования остается приоритетным деятельностный подход, в рамках которого личность учителя оказывается полностью детерминированной очно-технологической стороной труда. На личностном уровне учитель уже не может быть обозначен как персонификация нормативной деятельностью. Учитель становится субъектом, реализующим в профессии свой способ жизни, готовый дорабатывать задания, принимает ответственность за их свободное и самостоятельное решение. Эта внутренне детерминированная активность, благодаря которой преподаватель способен поступать независимо от частных обстоятельств, творить сам и вырабатывать собственную стратегию профессионального поведения и деятельности: «Технологический аспект деятельности ... должен соединиться с личностью педагога». В.А.Сластенин отмечает, что определяя цели профессиональной подготовки, необходимо преодолеть разрыв между учителем-человеком, учителем-гражданином, учителем-профессионалом, интегрируя личностную и профессиональную позицию педагога.

Понятия «Личность ребенка» и «Я - профессионал» в сознании педагога оказываются взаимосвязанными. Ценности-цели отражают

государственную образовательную политику и состояние педагогики. Ценности-средства, или инструментальные ценности, являются факторами педагогической деятельности. Они формируются в результате овладения теорией, методологией и педагогическими технологиями, составляя основу профессионального образования педагога. В связи с этим ценности-средства многие¹ подразделяют на 1) ценности-отношения, 2) ценности-качества, 3) ценности-знания. (Болычева Е.В.)

Первые отражают отношения педагога к себе как профессионалу и личности («Я - реальное», «Я - ретроспективное», «Я - идеальное», «Я - рефлексивное», «Я - профессиональное»). Вторые (они имеют «наиболее высокий ранг») - выражение профессиональных и личностных качеств педагога, ролевых функций. Третьи (ценности-знания) включают и психолого-педагогические знания, и их осознание педагогом.

Таким образом, в современной науке предложена и проверена на практике возможность иного, качественного подхода к анализу эффективности персонифицированного подхода путем расчленения готовности к будущей педагогической деятельности как бы на три составляющие: учебную, социальную и культурную.

Современными авторами² персонифицированная подготовка рассматривается как «подготовка, в процессе которой осуществляется персонификация обучаемых и обучающихся (как в общности обучаемых, так и в общности обучающихся), которая их взаимно обогащает». Полагаем, данное определение не раскрывает сущности понятия и содержит тавтологию:

¹ Болычева Е.В. Проблематика исследований феномена персонификации в образовательном процессе. // Экофасилитация. – Киев, 2012. – С. 34-38.

² Шерстобитов А.Х. Персонифицированная подготовка студента как педагогическая проблема // Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). 2010, декабрь; Казаков, И.С. Персонификация процесса обучения в вузе / И.С. Казаков// Вестник Сочин. гос. ун-та туризма и курортного дела.- 2010. - № 2. - С. 16-21; Рябинова Е.Н. Адаптивная система персонифицированной профессиональной подготовки студентов технических вузов: автореф. дис. ... д-ра пед.наук/ Е.Н. Рябинова.- Тольятти, 2010. - 380 с.

«персонифицированная подготовка осуществляет персонификацию». К тому же не ясно, как и чем обогащаются обучаемый и обучающий? Что понимается за «общностью», которая взаимно обогащает? Мы полагаем, персонифицированная подготовка – это подготовка, основанная на учете индивидуальных особенностей, в которой осуществляется становление субъектной позиции студента. Поэтому персонифицированная подготовка требует учета характера познавательной активности субъекта, целеполагания, активного действия и его оценки.

Психологи придают в персонифицированной подготовке большое значение мнемическим способностям (запоминанию, операционным механизмам - ассоциации, группировке, распределению по времени, пространству, etc.). Данные механизмы функционируют преимущественно на перцептивном уровне. Субъект начинает ориентироваться в запоминаемом материале целенаправленно, осмысленно, проявляется тенденция к формированию контролирующих действий. На определенном уровне развития мнемических способностей процесс запоминания рассматривается как деятельность; субъект овладевает всеми способами обработки запоминаемого; появляется внутренний контроль процесса запоминания, что важно для нашего исследования. Завершение формирования функциональной системы мнемических способностей соответствует анализу запоминаемого материала учащимся при доминировании мыслительной обработки. Интегрирующая роль мышления проявляется в саморегуляции, появлении внутренней регуляции. Смысл (цель) саморегулирующейся системы мнемических способностей находится за пределами памяти мышления (холодная). Мотив не подчиняется общему алгоритму развития. Он принимает непосредственное участие как в выборе, так и в принятии решений.

Персонифицированную подготовку можно отнести к технологии. Тогда уровень осмысления учебного материала свидетельствует об умении учащегося перерабатывать принятую учебную информацию, находить способы решения учебно-профессиональной задачи с включением наглядно-действенного (или

понятийного) мышления; познавательный мотив. **Уровень алгоритмизирования** отражает степень готовности учащегося к анализу способов, применяемых для реализации алгоритма действия, сопровождается осознанием содержания и способов решения, речевым выражением, познавательным мотивом. **Уровень контролирования** характеризует умения учащегося оформлять результат на основе анализа и синтеза содержания учебно-профессиональной задачи; мотив самореализации. Контролирующая процедура является средством выработки у учащегося методики и умения регулярно анализировать и корректировать собственную деятельность (самопроверка).

Сегодня в образовании происходит смена парадигм: от технократических взглядов педагоги переходят к гуманитарным представлениям о целях и механизмах обучения и воспитания. Исследователи обращаются к различным аспектам персонификации образования: в рамках культурологического подхода разрабатываются вопросы общей идеологии педагогической деятельности; в русле личностно-ориентированного подхода приоритет отдается рассмотрению проблемы персонификации содержания образования; целостный подход акцентирует внимание исследователей на изучение путей персонификации образовательного процесса, его динамических характеристик.

Специалисты³ отмечают, что многое в личности учителя определяется сознательным выбором профессии, психологической подготовленностью к многогранной педагогической работе, направленностью личности на качественное обучение и воспитание учеников. Личностно-ориентированная педагогическая технология требует развития потенциальных возможностей, способностей студента, его гражданских и общечеловеческих качеств для будущей профессионально-педагогической деятельности. Чтобы каждый студент в период обучения в вузе развивал свои возможности и чтобы все это было направлено на развитие его профессиональных качеств, необходимо

³ Корнилова А.Г. Личностно-развивающий подход в системе профессиональной подготовки будущих учителей. // Научный журнал «Успехи современного естествознания». - 2007. - № 8. – С. 101-104.

модернизировать систему профессиональной подготовки будущих учителей в соответствии с парадигмой личностно-ориентированной педагогики. И сегодня социоцентрический подход, рассматривающий образование как процессы социализации и профессионализации индивида, уступил антропоцентрическому подходу, провозгласившему самоценность человека, а образование как его «окультуривание» ради него самого. Отсюда, подготовка профессионала-педагога в вузе должна осуществляться на личностном уровне.

Чтобы каждый студент в период обучения в вузе развивал свои потенциальные возможности для формирования и становления его профессиональных качеств необходимо создание особого рода педагогической ситуации, которая ставит студента перед необходимостью проявить себя и как личность, и как профессионал-педагог. Ее сейчас обозначают как личностно-развивающую ситуацию, которая создается в творческих группах.

Творческая группа – это группа студентов (приблизительно 8-10 человек), объединенная единством научных интересов, исследовательских проблем, профессиональных целей. На первый план выдвигается проблема психологической совместимости членов творческой группы, так как только при этом каждый чувствует себя свободным, раскованным, комфортно, без чего нет и творчества, и проявления индивидуальности. Творческая группа и организация в ней профессиональной подготовки студента – это дополнение (скорее обогащение) традиционных форм учебно-воспитательного процесса групповыми и индивидуальными.

Главным содержанием работы творческой группы является организация индивидуальной профессионально направленной деятельности студента в процессе самостоятельной учебной и внеаудиторной работы. Каждый студент имеет свою индивидуальную программу профессиональной подготовки, которая содержит:

- на основе индивидуальных возможностей корректирующие задания в области профессионального самообразования и самовоспитания;
- сотрудничество с преподавателями через участие в научных обществах, проблемных группах, на заседаниях кафедр, конференциях, симпозиумах, в студенческом самоуправлении при подведении итогов сессий, оценке продуктивности деятельности подразделений вуза и т.д.

Определение своеобразия творческой индивидуальности студента – одно из основных направлений работы. Для этого сейчас предлагают составлять карты личности студента как один из возможных вариантов организации и руководства его профессиональным становлением. Карта содержит: а) перечень основных блоков личности, а именно: общие (социальные), особенные (специальные и профессиональные) и индивидуально-типологические (образующие индивидуальность педагога) качества личности; б) оценку исходного (наличного) состояния развитости этих качеств; в) проектируемые изменения в личности; г) отметки о достигаемых результатах.

Карта личности используется и как средство изучения студента, и как план-программа формирования и развития его профессиональных качеств, и как форма фиксирования и учета самовоспитания будущего педагога. Только на основе данных, полученных в результате изучения и наблюдений, организуется индивидуальная деятельность студента в творческой группе. От того, насколько деятельность группы соотнесена с реальными возможностями студента и реальными условиями, созданными для проявления индивидуальности, зависит его дальнейшее профессионально-личностное становление.

Анализируя опыт педагогических вузов и университетов разных стран по профессиональной подготовке учителей начальных классов, можно выявить следующие тенденции совершенствования обучения студентов:

- психолого-педагогическая и социологическая направленность содержания педагогического образования;

- практическая подготовка будущего учителя к общению на основе тренинговых занятий;
- реформирование педагогической практики;
- использование практико-ориентированных форм обучения: микропреподавание, моделирование учебных ситуаций, анализ видеофрагментов уроков, школьные и лабораторные практикумы;
- использование информационных технологий;
- повышение удельного веса самостоятельной подготовки студентов.

Опыт подготовки учителей начальных классов в России и за рубежом позволяет нам определить следующие условия модернизации профессиональной подготовки учителя начальных классов в системе высшего педагогического образования:

1. изучение и учет позитивного опыта реформирования профессиональной подготовки учителя начальных классов в вузах России и за рубежом как перспектива его творческого использования;
2. разработка теоретических моделей деятельности и личности учителя начальных классов нового типа;
3. обоснование критериев личностно-профессионального развития будущего учителя начальных классов в процессе обучения в вузе;
4. разработка модели обеспечения продуктивного личностно-профессионального развития будущего учителя начальных классов в ходе профессиональной подготовки;
5. выявление педагогических условий, лежащих в основе эффективного реформирования учебно-воспитательного процесса;
6. мобильность и вариативность выбора студентом уровня профессиональной квалификации, дополнительной специальности, специализации, что обеспечит построение будущим учителем индивидуальной образовательной стратегии.

2.3. Особенности профессиональной деятельности учителя начальных классов в современных условиях

Основные направления развития образовательной политики в России, определенные в Законе РФ «Об образовании», раскрытые в Национальной доктрине образования в РФ до 2005 года, Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года, Федеральной целевой программе развития образования на 2006-2010 годы, «Приоритетных направлениях развития российского образования до 2010 г.», включают в себя реализацию подхода в общем и профессиональном образовании, основанного на компетенциях. При этом цели современного профессионального образования всё более связываются с развитием профессионально-личностных качеств выпускника, формированием его профессиональной компетентности. Понятие «профессиональная компетентность», широко распространенное в зарубежной системе образования, в последнее десятилетие в связи со стремлением России интегрироваться в европейское сообщество становится базисным для определения не только стратегии общего и профессионального образования, но и для выбора педагогических технологий.

Компетентностный подход в системе российского образования ориентирован на принципы организации единого европейского образовательного пространства в рамках Болонского и Копенгагенского процессов. Современная оценка качества профессионального образования выпускников на всех ступенях профессионального образования должна основываться не на длительности или содержании обучения, а на результате профессиональной подготовки (знаниях, умениях и широких компетенциях), полученной выпускниками.

Процесс повышения эффективности образования предполагает целенаправленную, согласованную систему взаимосвязи учебной и профессиональной деятельности студентов, а конечным продуктом

сформированной учебной деятельности является личность специалиста, его компетентность.

Повышенное внимание к профессиональной подготовке учителей начальных классов обусловлено внедрением в массовую школьную практику технологий и методик развивающего образования. Логика развития научных направлений, их концептуальное осмысление и обобщение, закономерно выдвигает задачу коренного переустройства школы, кардинального изменения направления в образовании. Таким направлением может быть личностно-развивающее направление.

Условия введения федерального государственного стандарта начального образования как крупной системной инновации требуют: от педагогов – быстрой и массовой смены профессионального мировоззрения, смены профессиональной позиции, технологического перевооружения, перестройки содержания образования и способов его интерпретации, овладения навыками проектирования образовательного процесса; от руководителей – способности к гибкой и мобильно меняющейся организации целостного образовательного процесса; повышения ответственности за условия и качество реализации образовательных программ; выстраивания договорных отношений с родителями и социальными партнерами; от методической службы – организации эффективного методического сопровождения, ориентированного на обеспечение готовности педагогических и управленческих работников системы образования к введению и реализации ФГОС НОО. Создание такой системы помощи и поддержки – задача непростая, многоплановая и требует разработки персонифицированных (лично ориентированных, индивидуализированных, развивающих) концепций, систем, технологий, моделей образования.

Анализ социальной функции образования (В.С.Библер, М.М.Богуславский, Е.В.Бондаревская, О.С.Газман, Б.С.Гершунский, В.П.Зинченко, Ю.Г.Круглов, Н.Д.Никандров, В.А.Сластенин,

А.Д.Солдатенков, Д.И.Фельдштейн) в настоящее время не ограничивается только передачей знаний от учителя к ученику, подготовкой специалистов, умеющих оперировать информацией, владеть компьютерными технологиями, мыслить профессионально-прагматично в соответствии с требованиями рынка и социальным заказом современного общества. Важнейшей задачей образования на современном этапе является подготовка к жизни молодежи как субъекта формирующейся культуры мира, культуры нового качества, отражающей гармонию природы и общества, сущностью которой является гуманизм. В практике профессионального педагогического образования идея гуманизации реализуется в личностно-ориентированных технологиях обучения, управления учебно-познавательной и педагогической деятельностью, позволяющих усилить человекотворческую компоненту подготовки специалистов на основе нового цивилизационного взгляда на цели системы образования (А.А. Вербицкий, И.А. Зимняя, Г.Б. Корнетов, Е.А. Леванова, А.М. Новиков, А.А. Орлов, Р.Б. Сабаткоев, Н.А. Селезнева, А.И. Субетто и др.).

Специфика деятельности учителя начальных классов требует обратить внимание на термин «учение», отождествляемый часто с понятием «учебная деятельность», под которой подразумевается «специфическая деятельность человека, направленная на научение». Учение подчинено главной цели - «усвоить определенные знания, навыки, умения, формы поведения и виды деятельности», оно «выражается в активной гностической (познавательной - авт. дисс.) деятельности и основывается на ней» [82, с. 86, 91].

Когда учение и учебную деятельность истолковывают в узком смысле слова, они трактуются как ведущий тип деятельности, свойственный младшему школьному возрасту. Более продуктивным нам представляется такое их понимание, когда они распространяются на все возрасты. «Учебная деятельность - это деятельность, имеющая своим содержанием овладение обобщенными способами действий в сфере научных понятий» [222, с. 245]. Говоря о мотивах учебной деятельности, Д.Б. Эльконин замечает, что ими

могут быть «мотивы приобретения обобщенных способов действий, или, проще говоря, мотивы собственного роста, собственного совершенствования» [Там же]. Указанными мотивами, безусловно, могут руководствоваться не только школьники и студенты, но и квалифицированные специалисты, включая педагогов.

Давая интегральную характеристику учебной деятельности, И.А. Зимняя пишет, что это - «деятельность субъекта по овладению обобщенными способами учебных действий и саморазвитию в процессе решения учебных задач, специально поставленных преподавателем, на основе внешнего контроля и оценки, переходящих в самоконтроль и самооценку» [75]. В такой интерпретации учебная деятельность подразумевает выдвигание на передний план фигуры преподавателя, учителя. Не теряя своей гностической направленности, она одновременно становится педагогической деятельностью, смысл которой заключается в создании оптимальных условий для осуществления учебной деятельности обучаемых. Специфика последней именно в том, что она подразумевает развитие и совершенствование как обучающегося, так и обучающего. Контроль и оценка, к которым прибегает преподаватель, являются не только средствами стимулирования учебной деятельности обучаемого, но и факторами воспитания, образования, формирования личности. Потому учитель выступает не только в роли передатчика знаний, но и является для учащегося воспитателем и наставником, олицетворенным воплощением культуры и опыта предыдущих поколений. Учебная деятельность в итоге оказывается не только преподавательской, но и воспитательной, образовательной, формирующей личность учащегося - педагогической работой в полном смысле слова.

Именно к такому выводу приводит нас обращение к традиционной и современной российской педагогике, анализирующей наиболее фундаментальные категории данной отрасли знания: «педагогическая деятельность», «педагогический процесс», «обучение», «образование»,

«воспитание» и т.п. Так, В. А. Сластенин определяет педагогическую деятельность как «особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе». Она именуется профессиональной, когда осуществляется специально подготовленными для этого людьми и учреждениями, в остальных случаях авторы предлагают называть ее общепедагогической. Системообразующей характеристикой педагогической деятельности является ее цель - воспитание гармонически развитой личности. Педагогическая цель - явление историческое и динамическое. Функциональной единицей педагогической деятельности выступает педагогическое действие. Основными видами педагогической деятельности автор считает воспитательную работу и преподавание. Первая направлена на организацию воспитательной среды и управление разнообразными видами деятельности воспитанников. Второе ориентировано на управление преимущественно познавательной деятельностью школьников. Обращаясь к обучению как способу организации педагогического процесса, В.А. Сластёнин отмечает, что «обучение есть... специфический процесс познания, управляемый педагогом». Если это так, то подлинное обучение - это в большинстве случаев профессиональная педагогическая деятельность, требующая не меньших навыков, чем воспитательное воздействие. Потому мы не разделяем позиции автора, утверждающего, что «не преподавательские умения, а умения воспитательной работы являются первичными в содержании профессиональной готовности учителя». Учительский профессионализм, по нашему мнению, есть единство преподавательских и воспитательных навыков. К этому же, в конечном счёте, склоняется и сам автор, перечисляя важнейшие функции обучения (образовательную, воспитательную и развивающую) и, говоря, что смысл деятельности учителя «состоит в

управлении активной и сознательной познавательной деятельностью учащихся» [181].

Н.В. Кузьмина справедливо отмечает, что главным признаком профессиональной подготовки является не столько знание предмета, который педагог излагает своим слушателям, или реализация все большего количества функций и ролей, сколько традиционные для учителя умения - научить ребенка, вызвать у него интерес к знанию, сформировать определенные черты личности характера [98, с. 9]. В наибольшей степени сказанное относится к учителю начальных классов.

Каждая страна, исходя из своих приоритетов в профессиональной сфере, выделяет определенные компетенции учителя. На сегодняшний день в нашей стране требования к сфере образования на уровне компетенций еще не достаточно сформулированы и находятся в стадии научной разработки. Тем более проблема формирования профессиональной компетентности учителя начальных классов остается пока малоизученной. Назрела необходимость в выработке обобщенных критериев и показателей, определяющих качество профессиональной подготовки учителей в системе среднего профессионального образования.

В отечественной педагогике и психологии существуют различные подходы к определению сущности, содержания и структуры профессиональной компетентности педагога. Одни авторы (А.А. Бодалев, Ф.Н. Гоноболин, Н.В. Кузьмина и др.) предлагают рассматривать эту проблему с психологической точки зрения, другие (Н.Н. Лобанова, А.К. Маркова, В.А. Сластенин и др.) делают акцент на развитие личностных характеристик, профессионально значимых качеств самого педагога, третьи (Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев, В.А. Болотов, В.В. Сериков и др.) относят профессиональную компетентность к одной из пяти групп ключевых квалификаций, четвертые (А.А. Деркач, Г.Н. Подчалимова, и др.) определяют профессиональную компетентность в структуре профессионализма деятельности преподавателя.

Термин «профессиональная компетентность учителя» и иногда употребляющийся как тождественный «педагогическая компетентность» за последнее время получил множественное употребление в психолого-педагогической литературе.

В исследовании В.А. Адольфа профессиональная компетентность учителя представлена как обобщенное личностное образование. Он определяет профессиональную компетентность как готовность к продуктивной педагогической деятельности. Автор включает в структуру профессиональной компетентности: теоретико-методологический, культурологический, предметный, психолого-педагогический и технологический компоненты. Данная В. А. Адольфом характеристика компонентного состава профессиональной компетентности учителя помогает осмыслить логику этапов формирования профессиональной компетентности учителя, их содержание и уровневую структуру.

В других работах, посвященных исследованию профессиональной компетентности педагога, различаются следующие ее виды:

- специальная компетентность - владение собственно профессиональной деятельностью на достаточно высоком уровне, способность проектировать свое дальнейшее профессиональное развитие (С.Б. Елканов, Э.Ф. Зеер, А.К. Маркова, В.Г. Пишулин, К.К. Платонов и др.);
- социальная компетентность - владение совместной (групповой, кооперативной) профессиональной деятельностью, сотрудничество, а также принятыми в данной профессии приемами профессионального общения, социальная ответственность за результаты своего профессионального труда (Н.В. Бодягина, Н.Ю. Клименко и др.);
- аутокомпетентность - адекватное представление о своих социально-профессиональных характеристиках и владение технологиями преодоления профессиональных деструкции (Н.В. Кузьмина, М.И. Лукьянова и др.);

– экстремальная профессиональная компетентность - способность действовать во внезапно усложнившихся условиях, при авариях, нарушениях технологических процессов (О.Н. Шахматова и др.) и т.п.

Несмотря на такое разнообразие выделенных видов профессиональной компетентности, ни один из авторов не приводит основания обобщающего критерия, по которому можно было бы их классифицировать. Так, например, социальная и экстремальная компетентности имеют разные основания для классификации, а, следовательно, различаются по структуре, содержанию и условиям формирования. Очевидно, что данная проблема еще должна найти свое решение в трудах педагогов и психологов. Отметим лишь, что названные виды компетентности означают зрелость человека в профессиональной деятельности и общении, становление личности профессионала, его индивидуальности.

Существуют и иные подходы к определению структуры профессиональной компетентности педагога, основанные на выделении в ней инвариантного и вариативного компонентов.

Так, рассматривая содержание педагогической подготовки студентов, О.А. Абдуллина видит в нем взаимосвязь общего (ядра), особенного (дополнение с учетом специфики факультета) и индивидуального (дифференциация и индивидуализация обучения и воспитания). Первый компонент содержания - фундаментальные знания в области педагогики, приобретаемые в процессе изучения нормативных, обязательных педагогических дисциплин (марксистская концепция воспитания, знания о закономерностях, принципах и методах обучения и воспитания, о ребенке как объекте и субъекте воспитания). Второй компонент - дисциплины по выбору, факультативы с учетом специфики факультетов, альтернативные спецкурсы и различные варианты профильных дисциплин. Третий компонент содержания - самостоятельная работа студентов по интересам, направленная на развитие индивидуальных творческих способностей и индивидуального стиля деятельности. Движущими силами развития содержания и методов

общепедагогической подготовки учителя, согласно О.А.Абдулиной, являются противоречия: между постоянным ростом требований к учителю и возможностями их учета в системе педагогической подготовки; между изменениями в содержании педагогического труда и их отражением в содержании и методах педагогической подготовки; между педагогической наукой и ее воплощением в практике подготовки учителя-профессионала.

Интересна точка зрения А.И. Пискунова, который выделяет в структуре профессиональной компетентности учителя: 1) инвариантное ядро (фундаментальные знания в области философских, психолого-педагогических и методических наук; технологические знания в области организации различных форм и видов учебной и внеаудиторной деятельности; профессионально-педагогические умения); 2) вариативную часть, которая предусматривает учет особенностей профиля научной подготовки студента, его личных интересов и склонностей. Анализируя подход А.И. Пискунова к понятию профессиональной компетентности, мы пришли к выводу, что базовые инвариантные знания и умения - это стандартный минимум для педагога любого профиля. Они выступают фундаментом для последующего самостоятельного углубления будущими специалистами в теорию и практику профессиональной деятельности.

Представляет интерес взгляд Т.М. Туркиной на структуру профессиональной компетентности, который был выработан на основе структурно-функционального подхода к педагогической деятельности и включал: (1) предметный аспект, который определяется содержанием передаваемого в педагогическом процессе опыта (знаний, умений, навыков); это ответы на вопросы, лежащие в сфере действия специалиста, типа: «чему учить?», «что формировать или воспитывать?»; (2) технологический аспект, в котором определяются методы, способы, приемы, средства обучения, воспитания и построения самого процесса усвоения знаний и смыслов; это ответ на вопрос: «как учить и воспитывать?»; (3) психологический аспект, который обусловлен необходимостью субъективных вариаций

педагогического взаимодействия его участников; это ответы на вопросы «кто учит и воспитывает?», «кто учится?», сформулированные как в плане индивидуально-психологическом, так и в контексте изучения психологических механизмов всех составляющих целостного педагогического процесса.

Несмотря на то, что изучением профессиональной компетентности педагога активно занимались отечественные ученые 90-х годов XX в., в различных литературных источниках она трактуется по-разному, но при этом разные исследователи практически единодушны в исходных концептуальных позициях: формирование профессиональной компетентности педагога носит процессуальный и системный характер, фундамент которого составляет уровень собственного профессионального образования.

Наиболее близким является определение профессиональной компетентности педагога, данное Т.М. Туркиной «...важнейшая характеристика теоретической и практической подготовленности специалиста к осуществлению педагогической деятельности и выражающаяся в способности самостоятельно, ответственно, эффективно выполнять определенные трудовые функции».

Современный подход к структуре профессиональной компетентности предлагает рассматривать данный феномен как совокупность универсальных (общих, ключевых), общепрофессиональных (базовых) и специальных (частнопрофессиональных) компетенций.

Универсальные компетенции являются общими для большинства специальностей. К ним относятся: социальная, коммуникативная, информационная, проблемная кооперативная и другие компетенции. Они не являются предметом настоящего диссертационного исследования.

К базовым (общепрофессиональным) компетенциям относят комплекс универсальных компетенций общепрофессиональной категории. В педагогике это комплекс психологических и педагогических компетенций, характеризующих педагогических работников всех специальностей.

Специальные компетенции представляют собой совокупность характеристик определенной профессиональной деятельности конкретного специалиста. Из всех перечисленных компетенций в настоящей работе исследуются, прежде всего, некоторые специальные компетенции учителя начальных классов (в части обучения первоклассников технике письма), а также соответствующая общепрофессиональная - рефлексивная компетенция.

Соединенные воедино, все перечисленные виды компетенций являются частью профессиональной компетентности учителя начальных классов, формирование которой ставится целью подготовки будущего специалиста.

На основе теоретического анализа литературы, изучения массовой педагогической практики мы находим возможным и конструктивным определить профессиональную компетентность учителя начальных классов как профессиональную характеристику, которая проявляется в характере его профессиональной деятельности, обеспечивает готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с предъявляемыми нормами, стандартами и требованиями, желание и умение создавать новую педагогическую реальность на уровне целей, содержания, технологий, а также понимание и видение целостного учебного процесса в начальной школе. Это позволяет представить структуру профессиональной компетентности учителя начальных классов в виде структуры, включающей в том числе компетенции: психолого-педагогическую, нормативно-правовую, рефлексивную, предметную и методическую.

Такая структура профессиональной компетентности учителя начальных классов отражает совокупность видов деятельности, обусловленных особенностями нашего века, социальным заказом общества, а также творческой стороной деятельности учителя.

Психолого-педагогическая, нормативно-правовая и рефлексивная компетенции имеют общий для педагогической профессии характер, т.е. являются общепрофессиональными, а предметная и методическая -

специальными компетенциями, которые обусловлены способностью выполнять определенные специфические профессиональные обязанности, отличающие учителя начальных классов как специалиста от других педагогов. Все названные составляющие тесно переплетаются, образуя сложную структуру, формирующую профессиональную компетентность учителя начальных классов.

Содержание представленных компетенций представляет собой требования к профессиональной деятельности учителя начальных классов.

Анализ общепрофессиональных компетенций позволил выявить их содержание. Так, психолого-педагогическую компетенцию мы рассматриваем как владение базовыми инвариантными психолого-педагогическими знаниями и умениями, обуславливающими успешность решения широкого круга воспитательных и образовательных задач в различных педагогических системах; соответствие определенным профессионально-педагогическим требованиям независимо от специализации будущего педагога; владение разнообразными формами оценки качества образования школьников; умение выявить индивидуальные способности учащихся и строить образовательный процесс с их учетом; умение устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения с учениками, коллегами, родителями; создание благоприятного микроклимата в педагогическом коллективе; умение проектировать вариативную и личностную ориентацию образовательного процесса.

Нормативно-правовая компетенция. В ее содержание мы включаем владение определенными нормативными отношениями в области учитель - ученик, учитель - родитель; знание и умение использовать основные документы о правах ребенка и обязанностях взрослых по отношению к детям (Конвенция о правах ребенка, Международная конвенция о правах и основных свободах человека, Конституция Российской Федерации, Федеральный закон «Об образовании»); владение этическими и правовыми

нормами, регулируемыми отношения человека к человеку, к обществу и природе; обладание экологической и правовой культурой.

В содержание рефлексивной компетенции входят: умение анализировать и оценивать свою работу и действия школьников; способность к самопознанию, самопобуждению и самореализации. Она является регулятором личностных достижений педагога, а также побудителем профессионального роста и совершенствования педагогического мастерства. Рефлексивная компетенция тесно интегрирована с отдельными специальными компетенциями.

Специальные компетенции отличают учителя начальных классов от других педагогов и требуют дополнительного изучения. Их содержание мы определили:

а) предметная компетенция - готовность к применению знания научных основ содержания курса начальной школы; позитивное отношение к учебной дисциплине; осознанное владение специальной терминологией в необходимом объеме во взаимосвязи с содержанием учебного материала; умение интерпретировать и систематизировать научную информацию по предмету; умение адаптировать содержание учебной дисциплины к возможностям учащихся.

б) методическая компетенция - готовность планировать, отбирать, синтезировать и конструировать учебный материал по учебному предмету; готовность организовывать различные формы занятий по учебному предмету; готовность реализовывать деятельностный подход к обучению и умение организовать учебную работу младших школьников; готовность к применению инновационных технологий обучения; квалифицированное применение здоровьесберегающих технологий обучения.

На основе анализа характера педагогической деятельности учителя начальной школы, включающей преподавание двенадцати различных учебных дисциплин (обучение чтению, обучение письму, русский язык, литературное чтение, математика, естествознание, изобразительная

деятельность, художественный труд, музыка, физическое воспитание, информатика, иностранный язык) в настоящей работе были предложена обобщенная структура специальных компетенций учителя начальных классов, состоящая из предметной и методической компетенций.

Предложенная структура профессиональной компетентности учителя начальных классов должна послужить основой для получения наглядного и адекватного представления студента о его будущей профессиональной деятельности и проектирования эффективных технологий профессиональной подготовки к ней.

При таком подходе к определению структуры профессиональной компетентности учителя начальных классов появляется возможность использовать ее при разработке нового содержания образования и новых учебных планов, программ, написания учебников, а также опираться на нее при разработке инновационных технологий по подготовке будущих учителей, которым предстоит работать в XXI веке, а также сократить период адаптации молодого специалиста.

Содержание специальной и методической компетенций требует уточнения применительно к конкретному учебному предмету, входящему в учебный план начальной школы. Это связано с тем, что учитель начальной школы по характеру педагогической деятельности - универсал, который преподает различные учебные дисциплины. Кроме того, учитель начальных классов является классным руководителем и постоянным организатором детского коллектива, а также связующим звеном между школой и родителями учеников.

Литература

1. Абдулина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе педагогического образования. Текст. / О.А. Абдулина. - М.: Просвещение, 1990.- 170 с.
2. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни/ К.А. Абульханова-Славская. М.: Мысль, 1991. - 299 с.
3. Абульханова-Славская, К.А. Методологические проблемы формирования и развития личности / К.А. Абульханова-Славская. М.: Изд. наука, 1981.-350 с.
4. Алексеев, Н.И. Личностно-ориентированное обучение: Вопросы теории и практики./ Н.И. Алексеев. Тюмень, 1997. - 281 с.
5. Аминов, Н.А. Новый подход к концепции личностного и профессионального развития учителя / Н.А. Аминов // Вопросы психологии. - 1994.-№5.-С. 145-148.
6. Амонашвили, Ш.А. Размышления о гуманной педагогике / Ш.А. Амонашвили. М.: Амонашвили, 1996. - 494 с.
7. Амонашвили, Ш.А. Психологические основы педагогики сотрудничества. / Ш.А. Амонашвили. Киев, 1991. - 111 с.
8. Анисимов, О.С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления/ О.С. Анисимов. М.: Мысль, 1991. -415 с.
9. Анцыферова, Л.Н. Психологические закономерности развития взрослого человека и проблема непрерывного образования / Л.Н. Анцыферова // Психологический журнал. 1980. - Т. 1. - № 2. - С. 18-32.
10. Арчажникова, Л.Г. Подготовка учителя к профессиональной деятельности. Текст. / Л.Г. Арчажникова // Советская педагогика. 1986. -№4.- С. 91-95.
11. Афанасьева, Н.А Личностный подход в обучении / Н.А. Афанасьева // Школьный психолог. 2001. - № 32. - С. 32-37.
12. Белозерцев, Е.П. Педагогическое образование: реалии и перспективы/ Е.П. Белозерцев // Педагогика. 1992. - № 1, 2. - С. 18-23, С. 3441.

13. Белухин, Д.А. Личностно-ориентированная педагогика / Д.А. Белухин // Педагогика. 1991. - № 7. - С. 19-23.
14. Белухин, Д.А. Личностно ориентированная педагогика в вопросах и ответах / Д.А. Белухин. М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. - 312 с.
15. Белухин, Д.А. Основы личностно-ориентированной педагогики: Курс лекций. Часть 1. Текст. Д.А. Белухин. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. - 342с.
16. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии / В.П. Беспалько. М.: Педагогика, 1989. - 190 с.
17. Беспалько, В.П. Мониторинг качества обучения средство управления образованием / В.П. Беспалько // Мир образования. - 1996. -№2.-С. 31-36.
18. Бим-Бад, Б.М. Антропологические основания теории и практики образования / Б.М. Бим-Бад // Педагогика. 1994. - № 5. - С. 3-11.
- Болычева Е.В. Проблематика исследований феномена персонификации в образовательном процессе. // Экофасилитация. – Киев, 2012. – С. 34-38.
19. Бондаревская, Е.В. Ценностные основания личностно-ориентированного воспитания / Е.В. Бондаревская // Педагогика. 1995. - № 4.1. С. 48-59.
20. Бондаревская, Е.В. Смыслы и стратегии личностно-ориентированного воспитания. / Е.В. Бондаревская // Педагогика. 2001. - № 1. -С. 25-29.
21. Бондаревская, Е.В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания / Е.В. Бондаревская. Ростов-на-Дону: РГУ, 2001.- 186 с.
22. Бондаревская, Е.В. Концепции личностно-ориентированного образования и целостная педагогическая теория/ Е.В. Бондаревская // Школа духовности. 1999. - № 5. - С. 41-52.
23. Бордовская, Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. -СПб.: Питер, 2000.-304 с.
24. Брушлинский, А.В. Проблема субъекта в психологической науке / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. 1991. - Т. 12. -№6.-С. 3-11.

25. Вербицкий, А.А. Непрерывное образование: методология и практика/ А.А. Вербицкий. М., 1990. - 176 с.
26. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Текст. /А.А. Вербицкий. М.: Высшая школа, 1991. - 207 с.
27. Вершловский, С.Г. Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы / С.Г. Вершловский. М., 1987. - 168 с.
28. Воронцова, В.Г. Гуманитарно-аксиологические основы последиplomного образования/ В.Г. Воронцова. Псков: Изд. ПОИПКРО, 1997.-70с.
29. Вульфow, Б.З. Учитель: профессиональная духовность/ Б.З. Вульфow // Педагогика. 1995. - № 2. - С. 48-52.
30. Вульфow, Б.З. Профессиональная рефлексия: потребность, управление / Б.З. Вульфow //Магистр. 1995. -№ 1. - С. 71-79.
31. Выготский, Л.С. Педагогическая психология/ Л.С. Выготский // Под ред. В.В. Давыдова. М., 1991. - 480с.
32. Грининг, Т. История и задачи гуманистической психологии / Т. Грининг // Вопросы психологии. 1988. - № 4. - С. 81-89.
33. Гузеев, В.В. Оценка, рейтинг, тест/ В.В. Гузеев // Школьные технологии.- 1998,-№3.-С. 18-21.
34. Давыдов, В.В. Теория деятельности и социальная практика. Текст. / В.В. Давыдов // Вопросы философии. 1996. - С. 17-24.
35. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов.-М., 1996.- 123 с.
36. Евладова, Е.Б. Дополнительное образование: содержание и перспективы развития/ Е.Б. Евладов, Л.А. Николаева // Педагогика. 1995. -№. 5 - С. 39-44.
37. Загвязинский, В.И. Методика дидактического исследования /В.И. Загвязинский. М., 2001. - 189 с.
38. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования. / В.И. Загвязинский. М.: Академия, 2001. - 206 с.
39. Заир-Бек, Е.С. Основы педагогического проектирования / Е.С. Заир-Бек. СПб, 1995. - 234 с.

40. Закон Российской Федерации «Об образовании»: Сборник нормативно-правовых и методических документов в сфере дополнительного профессионального образования. М., 2000. - 565 с.
41. Захарова, Л.Н. Профессиональная компетентность учителя и психолого-педагогическое проектирование / Л.Н. Захарова. Н. Новгород, 1992.-268 с.
42. Зверева, Н.М. Методологическое знание в содержании образования/Н.М. Зверева//Педагогика. 1993.-№ 1.-С. 22-29.
43. Зеер, Э.Ф Модернизация профессионального образования: компетентностный подход / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. -М.: Московский психолого-социальный институт, 2005.-211с.
44. Зеленцова, А.В. Роль учителя в проектировании содержания лично-стно-ориентированного образования. / А.В. Зеленцова // Гегярлт (Просвещение). 1998. - № 1. - С. 89-95.
45. Зеленцова, А.В. Личностно-ориентированные технологии: проблемы/ А.В. Зеленцова// Советская педагогика. 1988. -№ 4. - С. 21-28.
- 46.Иванова С. В. Личностно-ориентированное обучение в начальных классах //Журнал «Начальная школа» № 9, 2001, С.10 – 15.
- 47.Идрисов А. Е. Личностно-ориентированный подход в развитии личности ребенка в процессе обучения в школе. // Завуч № 8, 2000. С. 77 – 87.
48. Ильина, Т.А. Педагогика / Т.А. Ильина. М.: Просвещение, 1984.-495 с.
49. Исаев, Е.И. Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога/ Е.И. Исаев, С.Г. Косарецкий, В.И. Слободчиков // Вопросы психологии. 2000. - № 3. - С. 57-67.
50. Исаев, И.Ф Творческая самореализация учителя: культурологический подход: Учеб. Пособие. Текст. / И.Ф. Исаев, М.И. Ситникова. Москва-Белгород: БГУ, 1993. - 224 с.
51. Казанцев, С.Я. Методология деятельности/ С.Я. Казанцев // Педагогическая наука и образование. 2001. - № 2. - С. 9-16.

52. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики/ А.В. Карпов // Психологический журнал. 2003. Т.24. -№ 5. - С. 45-57.
53. Кан-Калик, В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс/ В.А. Канн-Калик. Грозный, 1976.- 179 с.
54. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках: Пособие к спецкурсу для вузов, ИУУ, ИПКРО / М.В. Кларин. М.: Арена, 1994. - 224 с.
55. Коджаспирова, Г.М. Педагогика / Г.М. Коджаспирова. М.: Владос, 2006.- 252 с.
56. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года.
57. Краткий психологический словарь / Составитель Л.А. Карпенко / Под общей ред. А.П. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов н/Дону: Феникс, 1998. - 512 с.
58. Круглова, Ю.Г. Подготовка учителя: проблемы, проблемы. / Ю.Г. Круглова // Советская педагогика. 1991. - № 4. - С. 87-92.
59. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность и талант учителя / Н.В. Кузьмина. Л.: ЛГУ, 1983.- 156 с.
60. Кузьмина, Н.В. Педагогическое мастерство учителя как фактор развития способностей учащихся/ Н.В. Кузьмина // Вопросы психологии. 1984.-№ 1.- С. 23-32.
61. Кузьмина, Н.В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя / Н.В. Кузьмина, В.И. Гинецинский // Советская педагогика. 1982. -№ 3. - С. 63-66.
62. Кулюткин, Ю.Н. Психологические знания и учитель/ Ю.Н. Кулюткин // Вопросы психологии. 1983. - № 3. - С. 56-62.
- 63.Кульпина Т. И. Личностно-ориентированное образование как педагогическая проблема школы / Автореферат диссертации на соискание

ученой степени кандидата педагогических наук - // Инновационная школа, № 2, Ростов на Дону, 2006. - С. 20-25.

64. Левина, М.М. Технологическая культура учителя. Формирование профессиональной культуры учителя / М.М. Левина. М.: Наука, 1993.- 197 с.

65. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев. М.: Академия, 2004. - 345 с.

66. Лернер, И.Я. Развивающее обучение с дидактических позиций / И.Я. Лернер // Педагогика. 1996. - № 2. - С. 7-11.

67. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / Под ред. Е.Н. Степанова. М.: ТЦ "Сфера", 2003.

68. Лукьянова, М.И. Личностно-ориентированный урок: конструирование и диагностика / М.И. Лукьянова. М.: Просвещение, 2006. - 176 с.

69. Лукьянова М.И. Теоретико-методологические основы организации личностно ориентированного урока. // Завуч. Управление современной школой. №2, 2006.

70. Лушников, И.Д. Основы профессионально-личностного развития учителя на послевузовском этапе / И.Д. Лушников. М.: МГУ, 1993. -183 с.

71. Львова, Ю.Л. Творческая лаборатория учителя / Ю.Л. Львова. М.: Просвещение, 1992. - 220 с.

72. Маркова, А.К. Психология профессионализма/ А.К. Маркова. М.: Просвещение, 1996. - 308 с.

73. Маркова, А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя/ А.К. Маркова // Педагогика. 1995,- № 6. - С. 55-63.

74. Маркова, А.К. Формирование мотивации учителя/ А.К. Маркова. М.: Просвещение, 1990. - 192 с.

75. Матросов, В.Я. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионально-педагогического образования / В.Я. Матросов. М.: Прометей, 1996. - 116 с.

76. Махмутов, М.И. Проблемное обучение/ М.И. Махмутов. - М.: Просвещение, 1975. 367 с.

77. Мелихеда, Я.И. Личностно-ориентированная технология обучения в условиях подготовительного отделения колледжа и вуза./ Я.И. Мелихеда. М.: МГУ, 2000. - 164 с.
78. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя/ Л.М. Митина. М.: Академия, 2004. - 318 с.
79. Миронова, М.Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя / М.Н. Миронова // Вопросы психологии. 1988. -№ 1.-С. 44-55.
80. Мищенко, А.И. Теоретико-методологические основы формирования содержания педагогического образования / А.И. Мищенко. М.: МГУ, 1991.- 285 с.
81. Мищенко, Л.И. Теория и практика формирования содержания педагогического образования (на материале подготовки учителя начальных классов) / Л.И. Мищенко. Москва-Курск, 1996. - 262 с.
82. Монахов, В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса / В.М. Монахов. Волгоград, 1995. -289 с.
83. Монахов, В.М. Педагогика / В.М. Монахов. М., 1992. - 159 с.
84. Монахов, В.М. Аксиоматический подход к проектированию педагогических технологий./ В.М. Монахов // Педагогика. 1997. - № 8. -С 26-32.
85. Моделирование педагогических ситуаций. Проблема повышения качества и эффективности общепедагогической подготовки учителей/ Под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. М., 1981. - 213 с.
86. Мозгарев, Л.В. Условия профессионального развития педагогов в системе повышения квалификации / Л.В. Мозгарев: автореф. . канд. пед. наук. ЛГПУ: Липецк, 2001. - 21с.
87. Олейник, М.А. Особенности личностно-ориентированной ситуации в процессе преподавания предметов искусства. / М.А. Олейник // Ге-гярлт: Просвещение. 1998. -№ 1. - С. 45-56.

88. Петровский, А.В. Личность. Деятельность. Коллектив./ А.В. Петровский. М.: Политиздат, 1982. - 255 с.
89. Петровский, В.А. Личность в мире ценностных ориентаций / В.А. Петровский. М., 1982. - 129.
90. Педагогика профессионального образования. / Под ред. В.А. Сластенина. М.: Академия, 2004. - 368 с.
91. Перспективы развития системы непрерывного образования. Текст. / Под ред. Б.С. Гершунского. М.: Педагогика, 1990. - 224 с.
92. Пискунов, А.И. Педагогическое образование: цель, задачи и содержание. / А.И. Пискунов // Педагогика. 1995. - № 4. - С. 14-18.
93. Питюков, Ю.В. Основы педагогических технологий/ Ю.В. Питюков. М., 1997. - 140 с.
94. Подымова, Л.С. Личностно-ориентированный образовательный процесс: сущность, содержание, технологии. / Л.С. Подымова. Ростов на Дону, 1995. - 396 с.
95. Подымова, Л.С. Теоретические основы подготовки учителя к инновационной деятельности. Текст. / Л.С. Подымова. М., 1996. - 382 с.
96. Подласый, И.П. Педагогика/ И.П. Подласый. М.: ВЛАДОС - ПРЕСС, 2001. - 368 с.
97. Пономарев, Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. -М., 1976.-93 с.
98. Поташник, М.М. Управление современной школой/ М.М. Поташник, А.М. Моисеев. М.: Новая школа, 1997. - 352 с.
99. Проблемы повышения профессиональной квалификации руководителей школ / Под ред. Е.П. Тонконогой. М.: Педагогика, 1987. -168 с.
100. Психологический словарь./М.: Педагогика, 1983. 75 с.
101. Решетников, П.Е. Технологическая система подготовки учителя / П.Е. Решетников. М., 2000. - 270 с.
102. Решетников, П.Е. Нетрадиционная технологическая система подготовки учителей / П.Е. Решетников. М.: ВЛАДОС, 2000. - 57 с.

103. Решетников, П.Е. Личностно-ориентированный образовательный процесс/ П.Е. Решетников // Специалист. 1995. - № 10. - С. 32-34.
104. Рогожкин, В.Т. Педагогика/ В.Т. Рогожкин. М., 1997. -231 с.
105. Рогов, Е.И. Личность учителя. Теория и практика. / Е.И. Рогов. Ростов на Дону, 1996. - 512 с.
106. Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога. / Е.И. Рогов. Книга 2. Работа психолога с взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения - ВЛАДОС, 2003. - 480 с.
107. Рогов, Е.И. Личность в педагогической деятельности. / Е.И. Рогов. Ростов на Дону: РГПУ, 1994. - 240 с.
108. Роджерс К. Клиенто-центрированная терапия/ К. Роджерс / Пер. с англ. М.: «Рефлбук», К.: «Ваклер», 1997. - 258 с.
109. Рубинштейн, С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам современной педагогики / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. 1986. - № 4. - С. 32-38.
110. Самойченко, П.И. Современные педагогические технологии / П.И. Самойченко. М., 1999. - 129с.
111. Самоукина Н. Личностно-ориентированное обучение как актуальный вопрос современного образования // Практический психолог в школе. № 4, 2007. С. 44- 51
112. Сборник нормативно-правовых и методических документов в сфере дополнительного профессионального образования. - М., 2000. - 566с.
113. Сериков, В.В. Сущность личностно-ориентированного образования/ В.В. Сериков // Педагогика. 2001. -№ 4. - С. 21-25.
114. Сериков, В.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования / В.В. Сериков. М., 1999. - 293 с.
115. Семушина, Л.Г. Личностно-ориентированные технологии обучения в средних специальных учебных заведениях/ Л.Г. Семушина. М. : Изд. дом «Новый учебник», 2004. - 103с.

116. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. М.: Народное образование, 1998. - 256 с.
117. Симбирская, М.П. Педагогические технологии. Теоретические основы и проектирование / М.П. Симбирская. СПб, 1995. - 212 с.
118. Синенко, В.Я. Профессионализм учителя./ В.Я. Синенко // Педагогика. 1999. - № 5. - С. 45-51.
119. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований./ М.Н. Скаткин. -М.: Педагогика, 1986. 152 с.
120. Сластенин, В.А. Личностно-ориентированные технологии профессионально-педагогического образования: Избранное / В.А. Сластенин.-М., 2000.-448 с.
121. Сластенин, В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки. / В.А. Сластенин. М., 1997. - 269 с.
122. Сластенин, В.А. Аксиологические основы образования. / В.А. Сластенин. М., 1998. - 305 с.
123. Сластенин, В.А. Сластенин. / В.А. Сластенин. М., 2000. -488 с.
124. Сластенин, В.А. Педагогика. / В.А. Сластенин, П.Ф. Исаев, А.П. Мищенко, Е.Н. Шиянов. Учебное пособие. - М.: Школа-Пресс, 1997. -512 с.
125. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность. / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. М.: Школа-Пресс, 1997. - 306 с.
126. Сластенин, В.А. Учитель в инновационных образовательных процессах: Изб. В.А. Сластенин/ В.А. Сластенин. М., 2000. - 448 с.
127. Сластенин, В.А. Методическая культура учителя / В.А. Сластенин, В.Э. Тамарин // Советская педагогика. 1990. - № 7. - С. 82-88.
128. Слободчиков, В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов. / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. М.: Школа-Пресс, 1995. -384 с.
129. Сорокин, Н.А. Творческий подход к деятельности учителя./ Н.А. Сорокин // Педагогика, 1991. № 6. - С. 18-24.

130. Степанов, Е.Н. Личностно-ориентированный подход в образовательном процессе. / Е.Н. Степанов. М., 2000. - 192 с.
131. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. Творческий центр "Сфера" – М., 2002, 160 с.
132. Столяренко, Л.Д. Основы психологии./ Л.Д. Столяренко. - Ростов на Дону, 1996. 169 с.
133. Столяренко, А.М. Психология и педагогика / А.М. Столяренко.-М., 2001.-423 с.
134. Сухобская, Г.С. Психология в управлении/ Г.С. Сухобская.-СПб, 1999.-212 с.
135. Трошагин М. И. Личностно – ориентированный подход в обучении и проблемы его реализации// Воспитание школьников, № 11, 2008. С. 47 – 57.
136. Тряпицина, Е.И. Диалог на лестнице успеха. / Е.Н. Тряпицина, А.П. Казанов. СПб, 1997. - 160 с.
137. Тряпицина, А.П. Теория проектирования образовательных систем. / А.П. Тряпицина // Петербургская школа: теория и практика формирования многовариативной образовательной школы. СПб, 1994.- 231 с.
138. Шадриков, В.Д. Происхождение человечности: Учебное пособие. / В.Д. Шадриков М.: Логос, 1999. - 200 с.
139. Шамова, Т.И. Управление образовательным процессом в адаптивной школе. / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко. М.: Педагогический поиск, 2001.-384 с.
140. Шамова, Т.И. Управление процессом формирования системы качеств знаний учащихся. / Т.И. Шамова. М.: МПГУ, 1990. - 290 с.
141. Шамова, Т.И. Развитие системы непрерывного образования. / Т.И. Шамова, К.А Нефедова // Советская педагогика. 1991. - № 9. - С. 7579.
142. Шерстобитов А.Х. Персонифицированная подготовка студента как педагогическая проблема // Электронное научное издание (научно-педагогический интернет-журнал). 2010, декабрь; Казаков, И.С. Персонификация процесса обучения в вузе / И.С. Казаков// Вестник Сочин.

- гос. ун-та туризма и курортного дела.- 2010. - № 2. - С. 16-21; Рябинова Е.Н. Адаптивная система персонифицированной профессиональной подготовки студентов технических вузов: автореф. дис. ... д-ра пед.наук/ Е.Н. Рябинова.- Тольятти, 2010. - 380 с.
143. Шиянов, Е.Н. Развитие личности в обучении. / Е.Н. Шиянов, И.Б. Котова. - М.: Академия, 1999. 288 с.
144. Шиянов, Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования. / Е.Н. Шиянов: автороф. . дисс. докт. пед. наук М., 1991.-32 с.'
145. Шоган, В.В. Теоретические основы модульной технологии лично-стно-ориентированного образования. / В.В. Шоган: автореф. . дисс. докт. пед. наук. Ростов на Дону, 2000. - 44 с.
146. Щербаков, А.И. Психолого-педагогическая подготовка учителя. /А.И. Щербаков. Л., 1982. - 187 с.
147. Щербаков, А.И. Педагогическая подготовка учителя и пути ее оптимизации в высшей школе. / А.И. Щербаков. Л., 1980. - 207 с.
148. Щербаков, А.И. Совершенствование системы психолого-педагогического образования будущего учителя. / А.И. Щербаков // Вопросы психологии. 1981.-№ 5.-С. 34-41.
149. Щербаков, А.И. О методологии и методике психологии труда и личности учителя. / А.И. Щербаков // Психология труда и личности учителя. -1976. № 1. - С. 46-52.
150. Щуркова, Н.Е. Современные концепции воспитания. / Н.Е. Щуркова . М., 2001. - 112 с.
151. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология. / Н.Е. Щуркова. -М., 2002.- 224 с.
152. Эльконин, Д.Б. Проблемы развивающего обучения. / Д.Б. Эльконин, Л.В. Занков. М., 1986. - 162 с.
153. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное образование. / И.С. Якиманская. М., 1993. - 198 с.

154. Якиманская, И.С. Разработка технологии личностно-ориентированного обучения. / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. 1995. -№2.-С. 32-42.
155. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. / И.С. Якиманская. М., 1996. - 178 с.
156. Якиманская, И.С. Принцип активности педагогической психологии. / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. 1989. -№ 6. - С. 5-12.
157. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. / И.С. Якиманская. М.: Сентябрь, 1996. - 96 с.
158. Якиманская, И.С. Требования к учебным программам, ориентированным на личностное развитие школьника. Текст. / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. 1994. - № 2. - С. 43-54.

1. Николаева И.В., Вострякова С.А. Взаимодействие педагога-психолога и учителя в личностно-ориентированной школе как условие создания безопасной образовательной среды / Николаева И.В. // “Психология образования: подготовка кадров и психологическое просвещение” (Москва, 13-15 декабря 2007 г.): Материалы 4 Национальной научно-практической конференции. – М.: Общероссийская общественная организация “Федерация психологов образования России”, 2007.
2. Самоукина Н. Личностно-ориентированное обучение как актуальный вопрос современного образования // Практический психолог в школе. № 4, 2007. С. 44- 51
3. Личностно-ориентированный подход в работе педагога: разработка и использование / Под ред. Е.Н. Степанова. М.: ТЦ “Сфера”, 2003.
4. Иванова С. В. Личностно-ориентированное обучение в начальных классах //Журнал «Начальная школа» № 9, 2001, С.10 – 15.
5. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных подходах и концепциях воспитания. Творческий центр "Сфера" – М., 2002, 160 с.

6. Лукьянова М.И. Теоретико-методологические основы организации личностно ориентированного урока. // Завуч. Управление современной школой. №2, 2006.
7. Трошагин М. И. Личностно – ориентированный подход в обучении и проблемы его реализации// Воспитание школьников, № 11, 2008. С. 47 – 57.
8. Идрисов А. Е. Личностно-ориентированный подход в развитии личности ребенка в процессе обучения в школе. // Завуч № 8, 2000. С. 77 – 87.
9. Кулыпина Т. И. Личностно-ориентированное образование как педагогическая проблема школы / Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук - // Инновационная школа, № 2, Ростов на Дону, 2006. - С. 20-25
10. Якиманская И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996

