

УДК 371.123 (043.3)

## ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ/КОМПЕТЕНТНОСТИ БАКАЛАВРА НАЧАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Тутолмин А.В.

*ФГБОУ ВПО «Глазовский государственный педагогический институт им. В.Г. Короленко»  
Министерства образования и науки РФ, Глазов, e-mail: lindt-tutolmin@yandex.ru*

В статье представлен обзор научных работ по проблеме профессиональной подготовки будущих учителей. В основной части научного обзора осуществлён историко-педагогический анализ становления и развития профессионального педагогического образования в России. Основным вопросом обзора является рассмотрение феномена креативной компетенции/компетентности и особенностей её формирования на определённых этапах социально-экономического развития российского общества за последние два столетия и на начало XXI века. В аналитической части обзора содержатся сведения, которые комплексно характеризуют существующий уровень фактического состояния проблемы формирования креативной компетенции/компетентности, её анализ и оценку, а также основные тенденции, направления и перспективы развития предмета обзора. Используя новые и варианты уже существующих описаний компетенции, креативную компетенцию/компетентность можно представить, как единство взаимообусловленных характеристик творческой личности: психолого-педагогической эрудиции, профессионально-педагогических способностей и умений, креативного поведения, демонстрируемого в условиях реального педагогического процесса. В выводах содержатся сведения о новых тенденциях и перспективах решения проблемы, рассмотрение которой составило предмет обзора. Ведущими тенденциями качественного изменения профессиональной подготовки будущих учителей выступают непрерывность педагогического образования, интегративность организационно-педагогических моделей инновационного обучения с действующей системой профессионализации, формирование творческой готовности будущего бакалавра начального образования к педагогическому труду. Учитывая это, автором предлагаются эффективные пути и методы обновления педагогического профессионального образования.

**Ключевые слова:** бакалавр начального образования, креативная компетенция/компетентность, концепция формирования креативной компетенции/компетентности будущего учителя, модель оптимального профессионально-творческого саморазвития, система непрерывной педагогической профессионализации

## HISTORICAL-PEDAGOGICAL ANALYSIS OF THE PROBLEM OF FORMING CREATIVE COMPETENCE OF THE BACHELOR OF PRIMARY EDUCATION

Tutolmin A.V.

*Glazov state of the pedagogical Institute named. V.G. Korolenko, Glazov,  
e-mail: lindt tutolmin@yandex.ru*

The article presents a review of scientific researches on the problem of professional training of future teachers. In the main part of the scientific review conducted historical and pedagogical analysis of formation and development of professional pedagogical education in Russia. The main issue of the review is to consider the phenomenon of creative competence/competence and peculiarities of its formation at certain stages of socio-economic development of the Russian society over the last two centuries and at the beginning of the XXI century. In the analytical part of the review provides information that comprehensively characterize the existing level of the actual status of the problem of forming creative competence/competence, analysis and evaluation, as well as the main trends, directions and prospects of development of the subject of the review. Using and new versions of existing descriptions of competence, creative competence/competence can be represented as a unity of interdependent characteristics of the creative personality: psycho-pedagogical knowledge, professional and pedagogical abilities and skills, creative behaviour, demonstrated in conditions of real pedagogical process. The findings provide information about new trends and possible solutions to the problem, consideration of which was the subject of the review. Leading trends qualitative changes in professional training of future teachers are the continuity of teacher education, integrative organizational and pedagogical models of innovative learning with the current system of professionalization, the formation of creative readiness of the future bachelor of primary education to the teaching work. With this in mind, the author suggests effective ways and methods of upgrading of education, vocational education.

**Keywords:** bachelor of elementary education, creative competence/competence, the optimal model of professional creative self-development, the system of continuous pedagogical professionalization

Познание педагогических явлений и феноменов предполагает рассмотрение их возникновения, становления и развития, т.е. их изучение с исторической точки зрения.

Творческая компетентность как педагогическое явление возникает вместе с осознанием социальной природы образования

вследствие необходимости поиска эффективных способов передачи опыта от одного поколения к другому. Вместе с признанием социальной ценности труда учителя творческая компетентность функционирует как качественная характеристика его деятельности. С развитием системы

профессионального педагогического образования компетентность начинает выступать объективным показателем педагогического мастерства учителя. Истоки становления творческой компетентности учителя рекомендуются рассматривать с учётом опыта деятельности педагогических учебных заведений; анализа документов, регламентирующих образовательный процесс и раскрывающий уровень психолого-педагогической науки, требования к профессиональной подготовке педагогических кадров; конкретного вклада учёных-педагогов в развитие теории и практики профессионального педагогического образования.

В основу периодизации становления и развития основ творческой компетентности учителя положены значительные вехи в развитии экономической и социокультурной жизни страны. С учётом этого обстоятельства мы выделяем пять периодов общепринятых в истории педагогики и философии образования: дореволюционный, послереволюционный, советский, и современный.

Как справедливо замечает И.Ф. Исаев, «эволюцию профессионально-педагогической культуры невозможно рассматривать в отрыве от развития собственно высшей школы. Этим объясняется наше стремление к параллельному анализу двух педагогических проблем» [20, с. 34]. Наш анализ становления и развития профессионально-творческой компетентности учителя также будет происходить с учётом развития образования в стране.

### **Становление педагогической профессии в дореволюционный период**

Создание в России системы образования происходило при непосредственном участии М.В. Ломоносова. Он сам был замечательным педагогом, чья преподавательская деятельность продолжалась более двадцати лет. Он предъявлял очень высокие требования к личности и квалификации учителя. По его убеждению, педагог должен являться нравственным, гуманным, искренним человеком, пользующимся у людей доверием. Важно, чтобы учитель был «добросердечный и совестный человек, а не легкомысленный ласкатель и лукавец» [25, с.168]. Отношения между учителем и учениками должны быть доброжелательными, нельзя учителю поступать с учеником «ни гордо, ни фамильярно» – это может повредить авторитету наставника. По его убеждению, высок авторитет того педагога, который будет «не токмо словами, но и поступками добрый пример показывать учащимся» [25, с.515].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что роль и значение педагогики М.В. Ломоносова для современной педагогической науки и практики состоит в её методологическом регулятиве инновационных образовательных процессов, происходящих в отечественной системе образования.

История профессиональной подготовки учителей охватывает почти два с половиной столетия. В 1779 г. при Московском университете была открыта учительская семинария – педагогическое учебное заведение, готовившее учителей для начальных школ; она готовила небольшое число учителей для Московской и Казанской гимназий и некоторых пансионов. В 1803 г. в Петербурге открылась учительская гимназия, готовившая учителей для городских училищ. В 1804 г. она была преобразована в педагогический институт. В начале XIX в. в России создаются первые учительские институты, готовившие учителей для средних классов общеобразовательных школ [20, с. 34].

В эпоху капитализма в России в связи с развитием школьного дела профессия учителя становится массовой. Учителя занимают штатные должности в многочисленных школах и училищах различных типов. С возникновением и развитием педагогического образования определяются государственные требования к профессиональной подготовке учителя, законодательно оформляются их правовое положение в зависимости от образования. Связано это было с открытием в 1779 г. при Московском университете учительской семинарии – педагогического учебного заведения, готовившего учителей для начальных школ. Семинария готовила небольшое число учителей для Московской и Казанской гимназий и некоторых пансионов. Наряду с этим в XVIII – XIX веках воспитание и начальное обучение детей в обеспеченных семьях осуществлялось с помощью гувернеров (домашних наставников, домашних учителей), выполнявших учительские обязанности, зачастую не имевших никакой специальной подготовки. [20, с. 34].

Подготовка учителей для начальной школы осуществлялась в основном в учительских семинариях, где наряду с преподаванием Закона Божия, русского и церковно-славянского языков, литературы, арифметики с начальными сведениями из алгебры и геометрии, естествознания, физики, истории, географии, пения особое место занимали педагогика, методика первоначального обучения русскому языку и арифметике. Кроме того, по выбору совета семинарии будущие учителя обучались ремеслам. Именно этот факт позволяет нам

судить о том, что учителя той поры получали не только теоретическую подготовку, но и возможность для самореализации в деле, ремесле, которому они практически обучали детей.

В 1803 г. в Петербурге открылась учительская гимназия, готовившая учителей для городских училищ. В 1804 г. она была преобразована в педагогический институт. Учителей начальной школы готовили в педагогических классах женских гимназий, епархиальных училищ и женском педагогическом институте в Петербурге. Так, будучи инспектором классов Смольного института благородных девиц, К.Д. Ушинский много внимания уделял вопросам женского образования, считая, что мать является первой естественной воспитательницей, и что от ее педагогической подготовленности во многом зависит умственное развитие и нравственное воспитание ребенка. Тем не менее он же, подчёркивая высокую социальную роль учителя в обществе, писал: «Воспитатель, стоящий вровень с современным ходом воспитания, чувствует себя живым, деятельным членом организма, борющегося с невежеством и пороками человечества, посредником между всем, что было благородного и высокого в прошедшей истории, и поколением новым, хранителем святых заветов людей, боровшихся за истину и за благо. Он чувствует себя живым звеном между прошедшим и будущим, могучим ратоборцем истины и добра и сознаёт, что его дело, скромное по наружности, – одно из величайших дел истории, что на этом деле зиждутся государства и им живут целые поколения. ...С другой стороны... всякий воспитатель имеет возможность не ограничиваться тесным кругом своей плодотворной деятельности. Его опыт, мысль, которую он выработал в своей практике, новый вопрос, родившийся в его голове, – всё это не останется в пределах его школы... но, появившись на литературном поприще, облетит все концы России...» [48, с. 171].

Рассматривая педагогику «в обширном смысле как собрание наук, направленных к одной цели», и педагогику «в тесном смысле» как теорию искусства, «выведенную из этих наук», К.Д. Ушинский в своей работе «Человек как предмет воспитания» утверждал: «Искусство воспитания имеет ту особенность, что почти всем кажется делом знакомым и понятным, а иным даже делом легким, и тем понятнее и легче кажется оно, чем менее человек с ним знаком теоретически или практически. Почти все признают, что воспитание требует терпения; некоторые думают, что для него нужны врождённая способность и уменье, т.е. навык, но

весьма немногие пришли к убеждению, что кроме терпения, врождённой способности и навыков необходимы ещё и специальные знания...» [46, с. 229].

К.Д. Ушинский убедительно доказал, что главная роль в школе принадлежит учителю, которого не могут заменить никакие программы и учебные планы, никакие учебники и технические средства. Учителем одухотворяется познавательная деятельность ребёнка, он является источником живого знания и воспитательного влияния на учащихся.

Но для того чтобы оказаться на высоте своего призвания, учитель должен быть всесторонне подготовленным. Широкий круг связанных с этой проблемой вопросов рассмотрен в детально разработанном «Проекте учительской семинарии», служебных записках, во многих статьях К.Д. Ушинского. Обращая внимание на вопросы профессиональной подготовки учителя, он подчёркивал, что специальная подготовка является всего лишь одной из необходимых предпосылок успеха школьного обучения и воспитания. Сколько напряжения, опыта, нервной энергии требуется учителю, для того чтобы каждый его урок оказал на учащихся развивающее и воспитывающее влияние. «Сколько обдуманности в словах и задачах, сколько напряжённого внимания, сколько привычки требуется со стороны учителя, чтобы занять на весь урок 30 или 40 ещё не окрепших, рассеянных детских голов! Большой энергии и большого навыка требует добросовестное выполнение этой должности, которую, увы, общество не всегда ценит как следует» [46, с. 216 – 217].

На развитие педагогической мысли России и становление учителя, владеющего мастерством воспитания, сказались педагогические идеи В.Г. Белинского, А.И. Герцена, которые подчёркивали важность таких черт воспитателей, как талант и терпение, уважение и любовь к воспитаннику. В.Г. Белинский, говоря о высоком социальном предназначении учительской профессии, пояснял: «Как важен, велик и священ сан воспитателя: в его руках участь целой жизни человека» [4, с. 43].

Активно способствовал развитию педагогической мысли будущих учителей выдающийся отечественный просветитель, педагог высшей школы – Н.И. Пирогов. Он принципиально ставил вопрос о единстве научной и педагогической деятельности в вузе. «Отделить учебное от научного в университете нельзя. Но научное и без учебного все-таки светит и греет. А учебное без научного, как бы ни была для национальности приманчива его внешность, только блещит» [32, с. 329].

Большое внимание проблеме взаимодействия научного и педагогического творчества уделяли П.Ф. Каптерев, Л.Н. Толстой и др. Показателем профессионализма они признавали умение ученого работать со студенчеством за пределами учебного процесса, развивая его творческие дарования и способности. Важным условием формирования профессионально-педагогического мастерства учителя они считали необходимость постоянного методического роста, творческого саморазвития [21].

Великий русский писатель Л.Н. Толстой внёс также большой вклад в отечественную теорию и практику образования. Опыт его работы в Ясной Поляне стал образцом мудрого подхода к воспитанию детей самого графа Толстого. Говоря о профессии учителя, он писал: «Если учитель имеет любовь к делу, он будет хороший учитель. Если учитель имеет любовь только к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочёл все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединит в себе любовь к делу и ученикам, он – совершенный учитель» [44, с. 342].

Однако становление системы профессионально-педагогического образования в дореволюционной России шло неравномерно и противоречиво. Так, в периоды реформ приоритеты получали научное и педагогическое творчество учителей, их стремление к сотрудничеству, к овладению новыми педагогическими ценностями и технологиями. В периоды же контрреформ насаждались педагогические регулятивы и догмы, однообразие содержания и организации учебного процесса. Тем не менее, как утверждает И.Ф. Исаев, «усиление реакции в отношении профессорско-преподавательского состава и организации педагогического процесса приводило к наиболее активному овладению профессионально-педагогической культурой, развитию творчества и инициативы преподавателей и студентов» [20, с. 46].

В целом в дореволюционной России преобладала подготовка учителей для начальной школы. Основным типом подготовки учителей для начальной школы были учительские семинарии с 4-летним сроком обучения, подведомственные Министерству народного просвещения. На начало 1917 г. в России была 171 учительская семинария. В семинариях преподавали закон божий, русский и церковнославянский языки, литературу, арифметику с начальными сведениями из алгебры и геометрии, естествознание, физику, историю, географию, рисование, пение, а также педагогику, методику первоначального обучения русско-

му языку и арифметике. По выбору совета семинарии учащиеся обучались ремёслам. Учителей начальной школы готовили также педагогические классы 913 женских гимназий, 50 женских епархиальных училищ и женский педагогический институт в Петербурге. В XIX веке для церковноприходских школ учителей готовили церковно-учительские школы, а также второклассные учительские школы, подведомственные Синоду. Многие учителя, особенно на окраинах России, не имели педагогического образования и получали звание учителя после сдачи специальных экзаменов. [20, с. 34].

Учителями средних учебных заведений назначались, как правило, лица, окончившие университеты и некоторые высшие учебные заведения непедагогического профиля, а также духовные академии. В 60–70-х гг. XIX века были открыты Высшие женские курсы университетского типа, готовившие учителей главным образом для женских средних учебных заведений и младших классов мужских средних школ.

### Послереволюционный период

После Октября 1917 года начались поиски новой системы педагогического образования, создавались новые типы высших и средних профессиональных педагогических учебных заведений. Так, учительские семинарии были преобразованы в 3-летние педагогические курсы, затем в педагогические техникумы, а бывшие учительские институты преобразовались в педагогические институты. В этот период развития профессионального педагогического образования особое внимание уделялось вопросам психологической культуры преподавателя. П.П. Блонский утверждал, что для педагогического роста необходимы психологические знания, в частности знания по возрастной и педагогической психологии. Придавая большое значение самообразованию учителя, он писал: «Мы не хотим научить студента «всему», но мы хотим научить его самообразованию, научить его самостоятельно, в течение всей его будущей жизни, когда при нём не будет ни лекторов, ни преподавателей, изучать всё, что ему нужно» [6, с. 130].

В построении научных основ педагогического образования активно участвовал С.Т. Шацкий. По его мнению, самая важная идея, которая должна быть понята учителем, – это эволюция педагогического дела. «Эволюция работы и искание форм, путей, методов, связи, причин и следствий педагогических явлений тесно спаяны друг с другом. Мне кажется глубоко ненормальной, не соответствующей духу дела и его сути обычная консервативность педагогической

деятельности. Она, как и дети, должна быть живой, деятельной, переходящей от одной формы к другой, движущейся, ищущей» [47, с. 198].

В довоенный период развития педагогического образования в СССР опыт педагогической деятельности и произведения А.С. Макаренко являются образцами становления педагогического мастерства учителя. Он утверждал, что педагогическое мастерство не является свойством только талантливых людей. Это специальность, которой нужно учить, как и любой другой. «Мастерство – это то, чего можно добиться, и как может быть известный мастер-токарь, прекрасный мастер-врач, так должен и может быть прекрасным мастером педагог» [26, с. 224].

Особое внимание В.А. Сухомлинский уделял технологическому элементу педагогической культуры, который опирается в первую очередь на умение быть субъектом своей профессиональной деятельности, что создает условия для реализации творческих возможностей педагога. Он писал: «Если учитель вдумчиво анализирует свою работу, у него не может не возникнуть интереса к теоретическому осмыслению своего опыта, стремления объяснить причинно-следственные связи между знаниями учеников и своей педагогической культурой. Логическое следствие анализа собственной работы заключается в том, что учитель сосредотачивает внимание на какой-то, по его мнению, играющей в данном случае наиболее важную роль стороне педагогического процесса, исследует, изучает факты, читает педагогическую и методическую литературу. Так начинается высший этап педагогического творчества – сочетание практики с элементами научного исследования» [41, с. 100].

### Советский период

В конце 50-х годов XX века развитие теории педагогического образования характеризуется появлением крупных монографических трудов по проблеме учителя и его профессионализма. Изучение закономерностей формирования личности учителя в значительной мере обусловлено исследованиями двух научных школ, возглавляемых Н.В. Кузьминой и А.И. Щербаковым. В фундаментальных трудах Н.В. Кузьминой рассматривается процесс формирования личности учителя, развития его педагогических способностей и мастерства. Анализируя мотивы педагогической деятельности и пути формирования удовлетворённости ею, Н.В. Кузьмина показывает трудности работы учителя, преодоление которых рождает подлинное творчество и мастерство.

Определив структуру педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина прослеживает механизм и последовательность развития профессионально важных качеств будущего учителя в системе подготовки его в первые годы самостоятельной работы [24].

А.И. Щербаков исследует проблемы формирования личности учителя, становления его характера, выработки у него профессиональных умений и навыков в процессе практической деятельности, а также даёт научно-практические рекомендации по совершенствованию профессиональной подготовки будущего учителя в системе высшего педагогического образования [49].

Целый цикл работ В.А. Сластёнина этого периода посвящён анализу влияния различных составляющих (НИРС, УИРС, практика) и конкретных учебных дисциплин (педагогика, психология, анатомия и т.д.) на результаты процесса формирования личности будущего учителя. В своей совокупности эти работы составили тот научный фонд, который позволил В.А. Сластёнину и другим учёным приступить к решению проблемы учителя в отечественно педагогике [38].

Во второй половине 80-х годов XX века возникли новые направления исследований: а) исследование педагогической деятельности как творческого процесса; б) усиление разработки инновационных процессов в образовании. Общие и специфические особенности творческой педагогической деятельности исследуются в трудах отечественных педагогов-учёных.

Понятие «творчество» раскрывается одними исследователями как создание новых, оригинальных ценностей, имеющих общественную значимость (С.Л. Рубинштейн), другими – как созидание чего-то нового, в том числе и во внутреннем мире самого субъекта (Л.С. Выготский), третьими – как источник и механизм движения, атрибута материи (Я.А. Пономарёв). Творческая деятельность учителя рассматривается как деятельность, направленная на осознание и решение проблем, постоянно возникающих в педагогическом процессе. «Такой подход позволяет говорить о творчестве как необходимой составляющей деятельности каждого учителя, безусловно присутствующий в одинаковой мере на каждом уроке, в каждый момент взаимодействия с детьми, во время подготовки к уроку и т.д. Без решения постоянно возникающих проблем разной степени сложности трудно представить себе деятельность педагога» [34, с. 55]. Поэтому отмечается, что «творчество – необходимое условие становления самого педагога, его самопознания, развития и раскрытия как личности» [16, с. 16].

Способность к творчеству, способность видеть, ставить и оригинально решать педагогические проблемы, быстро ориентироваться в создавшихся педагогических ситуациях, предвидеть результаты называют педагогической креативностью.

Отечественная педагогика школы изучает проблемы образования не только как получение результата, но и особенно как организацию и управление процессом творческого обучения и воспитания, в ходе которых развивается творческий потенциал личности и в целом креативность. Это свидетельствует о том, что в отечественной психологии и педагогике творчества произошла смена приоритетов. От исследования способностей (например, способностей к математике) происходит переход к более актуальному направлению – исследованию методов и приёмов развития креативности, творческого мышления, так как установлено, что каждый учащийся, будь то школьник или студент, обладает не востребуемыми потенциальными возможностями к творчеству (например, самостоятельному созданию новых знаний). Задача педагога – раскрыть эти потенции и развивать креативность учащегося.

Проблема повышения эффективности процессов обучения и воспитания трансформируется в проблему педагогического мастерства и творчества, способности личности педагога создавать «пространство развития личности и индивидуальности учащегося» [47, с. 231].

Характеризуя особенности дифференциации проблемы творчества и творческой одарённости учителя, А.М. Матюшкин отмечает, что это позволит: а) разработать арсенал диагностических методик, обеспечивающих возможности их реализации в профессиональной деятельности и педагогическом процессе; б) соотнести исследование творчества взрослых и условия, способствующие творчеству учителя; в) преодолеть социальные и психологические стереотипы и иллюзии о «безграничных творческих возможностях каждого человека», а также ориентацию профессионального обучения учителя на среднего специалиста, обеспечить возможность творческого развития каждому студенту в соответствии с его творческим потенциалом, с мерой его общих и специальных творческих возможностей; г) обеспечить создание банка данных об одарённых учителях» [27, с. 80].

Важное методологическое значение имеет идея Б.М. Теплова о том, что личностные психологические особенности не только проявляются в деятельности, но и создаются в ней [42, с. 336].

В 90-е годы XX века научный интерес учёных направлен на изучение и осмысление наряду с индивидуальным опытом педагогов-новаторов разных исторических этапов, общих тенденций и закономерностей педагогического творчества. Появилась новая область знания – педагогическая инноватика (Н.Р. Юсуфбекова [52]), открывающая возможности для интенсификации исследований инновационной деятельности учителя (Л.С. Подымова, В.А. Сластёнин [39]).

Анализ теоретических работ по обобщению инновационной деятельности педагогов-новаторов позволяет выделить ведущие тенденции и идеи перспективного направления, существенные для становления и развития творческой компетентности будущего учителя:

– утверждение гуманных «субъект-субъектных отношений» учителя и ученика, развитие возможностей, интеллектуальных сил школьника;

– индивидуально-творческое развитие личности учителя в процессе инновационной деятельности, исследовательская направленность опыта учителей-новаторов (50 – 60-х гг. XX в.), позднее известных учителей-экспериментаторов (вторая половина 80-х гг. XX в.), а также педагогов-создателей альтернативных и авторских школ (начало 90-х гг. XX в.). Всем им присуща способность к исследованию живой педагогической практики, социальной среды, в более развитом виде проявилось творческое мышление.

Характерной особенностью эволюции инновационного опыта явилось синтезирование его с педагогической наукой, не только его глубокое обобщение, обоснование, но и теоретическое исследование фактов, имеющих ключевое значение для практики.

Новые идеи науки достаточно быстро закрепляются в сознании учителя, при этом идёт активный поиск инновационных идей, не упускаются ни газеты, ни журнальные статьи, ни новые книги. По мнению М.В. Кларина, в условиях резких социокультурных перемен наша педагогика столкнулась с «обвальной инновационностью» в образовании. Педагоги, работающие в сфере базового и дополнительного образования, преподаватели учебных заведений на разных ступенях непрерывного профессионального образования испытывают потребность в обновлении своего профессионально багажа, поиске новых подходов к учебному В связи с этим учёными (М.Я. Виленский, М.М. Левина, А.В. Мудрик, В.А. Сластёнин и др.) разработаны новые подходы к организации профессионального педагогического образования: культурологический подход, обу-

словливающий формирование содержания педагогического образования через приоритетное развитие «человекознания»; личностно-деятельностный подход, связанный с новыми технологиями процесса обучения, которые призваны обеспечить переход от абстрактного формирования личности к педагогике развития личности; полисубъектный (диалогический) подход, обеспечивающий субъектную позицию будущего учителя, отношение к нему в вузе как уникальной личности, персонализацию профессиональной подготовки; индивидуально-творческий подход, определяющий структуру взаимодействия преподавателя и студента.

На первый план в профессиональном педагогическом образовании исследователи выдвигают личностные потенциалы учителя, его способность быть субъектом творческой педагогической деятельности. «Педагогическое образование рассматривается не только как производство и присвоение новых знаний, целей, ценностей, личностных смыслов, но и как раскрытие сущностных сил, деятельностных способностей каждого человека, его возможностей компетентного и ответственного выполнения профессиональных ролей, продуцирования новых идей, решений, создание реальных предпосылок для саморазвития личности будущего специалиста» [38, с. 63].

В 90-е годы XX века актуализируется развитие социокультурного, интеллектуального и нравственного потенциала личности учителя, его способности не только обслуживать имеющиеся педагогические и социальные технологии, но и осуществлять творческий подход к делу. Как отмечает К.А. Абульханова-Славская, самоуправление, самоорганизация становятся атрибутивными характеристиками, позволяющими человеку творчески, универсальным образом присваивать свою родовую сущность и, более того, вносить весомый вклад в развитие общественных отношений [1, с. 38].

В.А. Сластёнин характеризует учителя как активного субъекта, реализующего в профессиональной деятельности свой способ жизнедеятельности, как носителя педагогического сознания [38].

Педагогическое самосознание включает образ «Я» – идеальный и реальный, их постоянное соотношение как процесс приближения к идеальному субъекту педагогической деятельности, осознание самой деятельности как взаимодействия, взаимопонимания, психологического контакта с учащимися, учёт правильных решений, возникающих трудностей и ошибок. Развитию профессионального самосознания придаётся значение одного из решающих

условий становления профессионализма и компетентности, педагогической культуры и нравственности, профессионального творчества и мастерства.

М.М. Поташник, исследовав педагогическую деятельность с позиции её сущностной характеристики как творческого труда, отмечает: «Педагогический труд не творческим не бывает и быть не может, ибо неповторимы дети, обстоятельства, личность самого учителя, и любое педагогическое решение должно исходить из этих всегда нестандартных факторов» [35, с. 33].

Практическое воплощение творчества в педагогической деятельности заключается в нестандартных подходах к решению образовательных проблем; разработке новых методов, приёмов и средств и их оригинальных сочетаний; эффективном применении имеющегося опыта; совершенствовании, рационализации, модернизации известного в соответствии с новыми задачами: удачном импровизировании на основе точного знания и компетентного расчёта, а также высокоразвитой интуиции; умении видеть «веер вариантов» решения одной и той же проблемы; умении трансформировать методические рекомендации, теоретические положения в конкретные педагогические действия и т.д.

Вместе с тем объективная сложность проблемы педагогического творчества обусловила необходимость поиска нетрадиционных методологических подходов к её исследованию. В современных условиях опора только на традиционные методологические подходы при решении проблемы развития профессионально-творческой компетентности уже недостаточна, ибо она не отвечает новым требованиям, выдвигаемым потребителями к системе образования. Не отрицая сложившихся методологий, оправдавших свою состоятельность (системный, деятельностный, комплексный подходы), В.С. Суворов полагает, что их необходимо дополнить подходами, выдвинутыми исследователями в последние годы. К таковым относятся системно-динамическая теория деятельности, разрабатываемая Р.Х. Шакуровым; синергетический подход – Н.М. Таланчуком и В.И. Андреевым; многомерный подход – Г.И. Ибрагимовым; квалиметрический подход – А.И. Субетто, В.С. Черепановым; полипарадигмальный подход – Г.В. Мухаметзяновой и В.П. Широковым [40, с. 14].

Один из нетрадиционных методологических подходов синтетический – системно-компетентностно-развивающий получил развитие в рамках нового направления – «инновационная педагогика». Такой подход

требует рассмотрения всего процессуально-го комплекса становления творческой личности будущего учителя в педагогике профессиональной школы: от начального этапа в процессе познания основ педагогической науки и практики и зарождения новых идей инновационного образования до получения как лично, так и социально значимого результата в процессе компетентной поддержки творческого развития учащихся.

Объективная необходимость развития такой отрасли педагогического знания вызвана необходимостью изучения практики нововведений в школе, разработки системы диагностики и прогнозирования их осуществления, повышения реализации образовательных нововведений. Инновационная педагогика, изучая закономерности обучения и воспитания учащихся, исследует педагогические основы инновационных процессов, их функции, особенности развития, а также механизм и технологию их осуществления, принципы управления ими с целью выявления их возможностей и путей интенсификации в соответствии с потребностями практики.

Как справедливо отмечают В.А. Сластёнин и Л.С. Подымова: «Учитель как субъект педагогического процесса является главным действующим лицом любых преобразований в системе образования. Процессы кардинальных преобразований школы и общества требуют от учителя переориентации его сознания на гуманистические ценности, адекватные характеру творческой педагогической деятельности. В этой связи обнаружилось противоречие между традиционным уровнем реализации деятельности учителя и современными требованиями школы и общества в учителе-новаторе с творческим, научно-педагогическим мышлением» [39, с. 3].

Проблемы профессиональной педагогической школы непосредственно связаны с профессионально-творческой подготовкой будущего учителя, так как их решение позволит создать условия для развития психологической готовности к восприятию, познанию и осмыслению стратегии инновационного образования. Становление профессионально-творческой компетентности будущего учителя может и должно начинаться на студенческой скамье, в процессе педагогического образования и творческого саморазвития.

Проблема творческой готовности детерминирована механизмами адаптации и «креативности» в процессе педагогической профессионализации. К творчеству будущий учитель может быть готов тогда, когда он встанет на позицию учителя-мастера,

творца, новатора, предварительно овладев всеми сторонами профессиональной (в том числе и творческой) компетентности.

Представители «креативной педагогики» А.В. Морозов и Д.В. Чернилевский на основе анализа кризисов образования пришли к пониманию необходимости разработки новой образовательной парадигмы, направленной прежде всего на развитие духовности и творческой сущности человека. При этом главной задачей образовательной практики становится не только обучение законам природы, но и помощь в деятельном овладении гуманистической методологией творческого преобразования мира и гармонизации отношений в системе «человек – природа – общество». С такой задачей может справиться только инновационное образование, главной целью которого является сохранение и развитие творческого потенциала человека [28, с. 58].

Инновационное креативное образование базируется на прочном сплаве психолого-педагогических знаний, его смело можно считать образованием XXI века, поскольку основными принципами его функционирования являются: а) подготовка к творчеству; б) переход от проектирования элементов техносферы к проектированию деятельности в самом широком смысле этого слова; в) формирование мировоззрения, основанного на многокритериальности решений, терпимости к инакомыслию и нравственной ответственности за свои действия; г) реализация междисциплинарных связей с целью формирования системы обобщённых знаний; д) развитие полихроматичности мышления и «бинокулярности» интеллектуальной деятельности.

В контексте инновационного образования совершенно иной аспект и иное «звучание» приобретают требования к личности современного педагога. Это должен быть педагог Развивающей Школы, т.е. особый тип профессионала. В понимании А.В. Морозова и Д.В. Чернилевского новый тип педагога – это педагог-исследователь, педагог-творец, который готов в процессе педагогической деятельности к формированию и развитию творческой индивидуальности обучающихся [28, с. 59].

Современная система профессионального педагогического образования в связи с переходом к рыночной экономике существенно модернизируется – и структурно, и содержательно. Значительные перемены произошли в концептуальном видении востребованного обществом специалиста. «Обществу сегодня нужен специалист, не только имеющий функциональную готовность к профессиональной деятельности,

но и сформированный как творец образовательного процесса» [39, с. 5].

«В то же время, – утверждает В.А. Сластёнин, – мы пытаемся на основе таковой стабильной учебной структуры сформировать творческую индивидуальность специалиста, не занимаясь фактически последней как таковой. Студент по-прежнему выступает неким компонентом массового воспроизведения кадров, хотя обретение профессионализма каждым специалистом происходит глубоко индивидуально и требует специальной программы. Вполне очевидно, что массово-репродуктивному характеру современного педагогического образования следует противопоставить индивидуально-творческий подход, который обеспечивает овладение профессией и специальностью в личностном контексте. Основными принципами такого подхода являются: а) непрерывность педагогического образования, предполагающая единство трех этапов его функционирования: этапа допрофессиональной подготовки, этапа базового профессионального образования и этапа профессионального самосовершенствования; б) ориентация на творческую деятельность, неповторимую личность каждого учителя, обеспечение дифференцированного и индивидуально-творческого подхода к его профессионализации. Кроме того, важно обеспечить единство социально-нравственного, общекультурного и профессионального развития личности учителя; учет перестройки современной общеобразовательной школы и опережающий характер развития педагогического образования по отношению к ней; гуманизацию, фундаментализацию, демократизацию педагогического образования, открытость, вариативность, динамичность изменений в содержании, формах и методах подготовки учителя в соответствии с требованиями настоящего и прогнозами на будущее; ориентация на внедрение в профессиональную подготовку студентов-педагогов современных информационных технологий с выходом в перспективе на единую систему информационного обеспечения педагогического образования» [38, с. 244].

### Современный период

Происходящие в мире на рубеже XX–XXI веков социально-экономические и информационно-технологические изменения предъявляют новые требования к подготовке педагогических кадров. Переход к информационному постиндустриальному обществу значительно расширяет масштабы международного взаимодействия, что безусловно актуализирует в профессиональной подготовке будущего учителя развитие ком-

муникабельности, толерантности, мобильности, владение информационно-педагогической культурой, гибкостью мышления.

Возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в рамках международного сотрудничества, требуют от педагога XXI века осуществлять глобальное, системное, планетарное, профессионально-педагогическое, проективное мировоззрение и мышление.

Динамическое развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере трудовой занятости требуют от специалиста в области образования владения профессиональной компетентностью и мобильностью, стремления к повышению профессиональной компетентности и переподготовке, обеспечивающих конкурентоспособность на рынке образовательных услуг.

Необходимость принимать самостоятельные решения в быстро изменяющихся, динамичных условиях современной школы, анализировать себя и результаты профессиональной деятельности требует от учителя быть профессионально самостоятельным, ответственным, креативным, владеть педагогической рефлексией и адекватной самооценкой.

Известно, что традиционное когнитивно-ориентированное образование решает в основном задачу формирования знаний, умений и навыков, а развитие и воспитание учащихся рассматривает как «побочный продукт» процесса обучения. Такое обучение, по мнению представителей педагогики профессионального образования направлено на подготовку специалиста, но не профессионала. Профессиология различает эти два понятия. Специалист – это работник, обладающий необходимыми для данной квалификации знаниями, умениями и навыками. Профессионал – это социально и профессионально компетентный работник с хорошо выраженными профессионально важными качествами и компетенцией, отличающийся индивидуальным стилем деятельности. Современному производству, школе и обществу требуются именно профессионалы.

Качественную характеристику профессионала в 90-х гг. XX века составило понятие «ключевые компетенции». Данное понятие было введено работающей под эгидой ЮНЕСКО Международной организацией труда и с тех пор стало определять требования к подготовке кадров в профессиональной школе. В Глоссарии терминов Европейского фонда образования (ЕФО, 1997) компетенция определяется как:

1. Способность делать что-либо хорошо или эффективно.

2. Соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу.

3. Способность выполнять особые трудовые функции.

Компетентность выступает характеристикой, даваемой человеку в результате оценки эффективности/результативности его действий, направленных на разрешение определённого круга значимых для данного сообщества задач/проблем. Знания, навыки, способности, мотивы, ценности и убеждения рассматриваются как возможные составляющие компетентности, но сами по себе ещё не делают человека компетентным. При этом компетенция определяет норму подготовленности специалиста к определённой деятельности, а компетентность – уже сформированные у него личностные качества, основанные на знаниях, умениях, навыках, владении способами деятельности, ценностях и мотивациях, подкреплённых опытом деятельности в соответствующей сфере.

В этом определении усматривается два подхода к содержанию понятия «компетенция». Одни исследователи делают акцент на компетенции как интегральном личностном качестве человека (характеристика человека), другие – на описании составляющих его деятельности, её различных аспектов, которые и позволяют ему успешно справляться с решением проблем.

Сам термин «ключевые компетенции» указывает на то, что они являются «ключом» для других, более конкретных и предметно ориентированных. Предполагается, что ключевые компетенции носят над-профессиональный и над-предметный характер и необходимы в любой области деятельности. В Оксфордско-Кембриджской образовательной программе «Ключевые компетенции 2000» указывается, что ключевые компетенции используются в повседневной жизни при осуществлении деятельности в области образования, на рабочем месте или при получении профессиональной подготовки.

Таким образом, под ключевыми компетенциями понимаются межкультурные и межотраслевые знания, умения и способности, необходимые для адаптации и продуктивной деятельности в профессиональных сообществах. Ключевые компетенции определяют универсальность, социально-профессиональную мобильность профессионалов.

Европейским сообществом в профессиональном образовании особое внимание уделяется пяти ключевым компетенциям: социальной, коммуникативной, информационной, специальной и когнитивной.

В соответствии с Законом РФ «Об образовании», Федеральным законом «О выс-

шем и послевузовском профессиональном образовании» и Национальной доктриной образования Российской Федерации до 2025 г. учёными была разработана и одобрена Правительством РФ Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г.

В этих документах с целью создания механизмов устойчивого развития системы образования определены направления развития общего и профессионального образования. Стратегия модернизации образования в Российской Федерации предполагает, что в основу обновления содержания общего образования будут положены «ключевые компетенции». Основным результатом деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе, а набор заявленных государством ключевых компетенций в интеллектуальной, общественно-политической, коммуникационной, информационной и прочих сферах.

В государственном образовательном стандарте среднего (полного) общего образования (2004) зафиксирован перечень обще-учебных умений, навыков и способов деятельности, который включает: познавательную деятельность; информационно-коммуникативную деятельность; рефлексивную деятельность.

Сказанное позволяет охарактеризовать ключевые компетенции как наиболее общие (универсальные) способности и умения, позволяющие человеку понимать ситуацию и достигать результатов в личной и профессиональной жизни в условиях возрастающего динамизма современного общества.

Основная цель конкретизации различных видов компетентности, как считает Дж. Равен, автор книги «Компетентность в современном обществе», состоит в том, чтобы помочь людям развить их и пользоваться ими как средствами достижения личностно значимых целей. Он предлагает 33 вида компетенций, которые можно сгруппировать в четыре основные группы. К первой группе относятся способность и умение самостоятельно определять и достигать свою значимую цель. Ко второй – способность и умение эффективно работать в интересах общей цели, к третьей – способность и умение координировать деятельность других, управлять (руководить) и к четвёртой – способность и умение обустроить свою личную жизнь в данном социальном окружении. А.В. Хуторским также дана классификация ключевых компетенций, где среди прочих в области способностей выделяются творческие педагогические компетенции [49, с. 58 – 62].

В рамках европейского проекта «Настройка образовательных структур» (Trends, 2003; Progress towards the European Higher Education Area; Graz Declaration; Trends in Learning Structures in European Higher Education III), направленного на реализацию целей Болонского соглашения, была сделана попытка определить наборы компетенций (как результатов обучения), которые были бы общими для разных ступеней обучения (имеются в виду ступени бакалавра и магистра).

Базовая компетентность учителя заключается в умении создать, организовать такую образовательную, развивающую среду, в которой становится возможным достижение образовательных результатов ребёнком, сформулированных как ключевые компетенции. Все остальные более частные компетенции вытекают из общей и являются её составными частями. При этом принципиально изменяется позиция учителя. Он перестаёт быть вместе с учебником носителем «объективного знания», которое он пытается передать ученику. Его главной задачей становится мотивировать учащихся на проявление инициативы и самостоятельности. Он должен организовать самостоятельную деятельность учащихся, в которой каждый мог бы реализовать свои способности и интересы. Фактически он создаёт условия, позволяющие выработать каждому учащемуся на уровне развития его интеллектуальных и прочих способностей определённых компетенций [19, с. 22 – 23].

Анализ отечественного опыта подготовки учителей позволил учёным (О.А. Датуова [13]) выделить определённые *достижения*, на которые можно опираться при модернизации педагогического образования: вариативность подготовки; наличие определённого опыта подготовки учителей: для преподавания иностранного языка в начальной школе, для преподавания обществознания, для использования информационных технологий в образовательной среде, для осуществления без отметочной системы обучения; наличие опыта осуществления психолого-педагогического сопровождения младших школьников и др.

Одновременно в ходе анализа были выделены и определённые проблемы, без разрешения которых невозможно осуществление модернизации общего образования. Было зафиксировано недостаточное отражение в содержании подготовки и переподготовки учителей начальной школы современных проблем младших школьников, особенностей социальной ситуации развития детей, вопросов проектирования

образовательной среды, использования современных методов и средств образования, построения правовых отношений взрослых и детей, проблем развития самостоятельности и ответственности школьников, проблем оценки достижений.

Анализ показал, что в педагогическом образовании слабо выражены интеграционные связи в содержании, во взаимодействии преподавателей и обучающихся, самих обучающихся. Чаще всего практикуется традиционная организация подготовки и переподготовки. Недостаточно выражена практическая направленность подготовки. Были зафиксированы приоритет аудиторных занятий, а не самостоятельной работы обучающихся, преобладание фронтальных форм работы над совместными и индивидуальными, сохранение традиционного подхода к оценке результатов педагогического образования и др.

На основе анализа зарубежного опыта подготовки педагогических кадров были выявлены *основные линии* его использования в процессе модернизации педагогического образования в России (уровневость образования, ориентация на качество образования, взаимосвязь теории и практики, многообразие технологий обучения и оценки его результатов, интеграционные связи и др.).

В результате была сформулирована цель подготовки учителей для модернизируемой начальной школы – содействие развитию готовности учителя к решению задач, обусловленных модернизацией начального образования.

Многочисленные исследования разных моделей профессионального труда базируются на положении С.Л. Рубинштейна о двух способах жизни и могут быть объединены в две группы:

- модель адаптивного поведения;
- модель профессионального развития.

Основная цель модели адаптивного поведения заключается в развитии умений человека «вписаться» в окружающую действительность. В модели профессионального развития основной акцент переносится на формирование умения «выйти» за пределы непрерывного потока повседневной практики; видеть, осознавать и оценивать различные проблемы, конструктивно разрешать их в соответствии со своими ценностными ориентациями, рассматривать любую трудность как стимул дальнейшего развития.

Если адаптивная модель профессиональной подготовки ориентирована на сиюминутное реагирование на внешние изменения, то модель профессионального развития – на учет и прогнозирование будущих изменений [36, с.340].

На развитие профессионального образования влияют многие факторы, прежде всего экономические. Но в сложном современном мире свести все изменения только к экономическим факторам, прежде всего к ориентации исключительно на современные потребности существующего рынка труда, невозможно. Сегодня все большее значение приобретает осознание самого человека как уникальной и неповторимой индивидуальности.

Отсюда следует, что ценностно-целевая ориентация профессиональной педагогической подготовки заключается в содействии становлению интегральных личностных характеристик, которые и выступают как непосредственные показатели профессионального развития человека.

До недавнего времени, признавая и провозглашая приоритет человека, мы пытались идти по логике адаптационной модели: так, возник в обществе интерес к правам человека – вводятся в стандарт соответствующие предметы; стали важными вопросы экологии – то же самое; осуществляется переход к рыночной экономике – вновь вводится соответствующий предмет. И все это претворялось в действительность вне контекста будущей профессиональной деятельности.

Уместно вспомнить, что данные отечественных и зарубежных исследователей свидетельствуют о том, что академическая успешность не всегда коррелирует с практической успешностью, в том числе и успешностью профессиональной деятельности. В работах Б.М. Теплова было доказано, что практический интеллект человека не ниже теоретического академического интеллекта, а качественно иной. Он характеризуется способностью схватывать целостно ситуацию, вычленять в ней задачу, быстро анализировать воздействующие факторы, находить решения в условиях конкретной ситуации [42, с.340].

Работы современных отечественных исследователей профессионального образования свидетельствуют о том, что основное направление обновления профессионального образования в современном мире заключается в нахождении путей обеспечения деятельностной позиции в процессе обучения, способствующих становлению опыта целостного системного видения профессиональной деятельности, системного действия в ней, решения новых проблем и задач [9].

Осмысление компетентности современного специалиста должно основываться на развитии интегративных и аналитических способностей человека. Динамичность общественного развития предполагает, что профессиональная деятельность человека

не предопределена на весь период его профессиональной карьеры и предусматривает необходимость непрерывного образования, процесса постоянного повышения профессиональной компетентности.

Таким образом, компетентностный подход в образовании в противоположность концепции «усвоения знаний» предполагает освоение учащимися умений, позволяющих им в будущем действовать эффективно в ситуациях профессиональной, личной и общественной жизни. Причём особое значение придаётся умениям, позволяющим действовать в новых, неопределённых, проблемных ситуациях, для которых заранее нельзя наработать соответствующие средства. Их нужно находить в процессе разрешения подобных ситуаций и достигать требуемых результатов. Фактически в этом подходе понимание знания как наращивание суммы предметной информации противопоставляется знанию как комплексу умений, позволяющих действовать и добиваться требуемого результата.

Сегодня получение педагогического образования сопряжено со становлением специалиста разного уровня профессиональной квалификации в системе непрерывного педагогического образования, понимаемого не только как последовательное прохождение цепочки учреждений педагогического образования, но и как реализация индивидуальных образовательных траекторий конкретной личностью с целью удовлетворения образовательных потребностей.

До-профессиональная педагогическая подготовка как первый этап в системе непрерывного образования становится дополнительным образованием к основному школьному. Педагогические классы в школах, гимназические классы при вузах, классы лицеев педагогического профиля и т.д. призваны помочь вхождению учащихся в педагогическую культуру, раскрыть возможности педагогической деятельности для творческой самореализации личности и тем самым развить интерес к педагогическим профессиям, помочь в осознанном выборе жизненного и профессионального пути. Опыт до – профессиональной педагогической подготовки получил освещение в работах Б.З. Вульфо́ва, С.О. Полякова и др. На основе педагогической рефлексии ими разработаны учебные программы к дисциплинам, ориентированным на начальную, средне профессиональную и вузовскую профессионализацию. В основу содержания педагогического образования положена идея преемственности этапов профессионального образования; в основу технологии

их освоения – рефлексия собственного жизненного и педагогического (не обязательно профессионального) опыта [18, с. 38].

Одна из важных тенденций развития профессионального образования состоит в пересмотре самой концепции организации учебно-познавательной деятельности, педагогического руководства ею. В теории и практике осуществляется перенос акцента с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность студента. Отсюда требование активизации учебно-творческой работы студентов, реализации принципа активности в профессиональном самоопределении.

В связи с этим одним из перспективных подходов к подготовке учителя является контекстное обучение, предложенное и обоснованное А.А. Вербицким. Автор считает, что если вести речь о формировании не просто квалифицированного специалиста, то необходимо предоставить студенту возможности для самореализации, самоорганизации, самовоспитания, саморазвития. Эти возможности предоставляются в основном обучении, где задаётся «пространство» возможных целей деятельности и путей их достижения, из которых студент выбирает наиболее соответствующие его индивидуальности.

Для реализации принципа сближения вуза и производства (школы) А.А. Вербицкий предлагает модель, задающую систему переходов от учебной деятельности, к деятельности профессиональной. Такая модель задаётся в концепции знаково-контекстного обучения, сущностной характеристикой которой является моделирование с помощью всей системы форм, методов и средств обучения предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста. Усвоение абстрактных знаний как знаковых систем накладывается на профессиональную деятельность, затем осуществляется последовательное, непрерывное и систематическое приближение студента к производству, трансформация учебно-познавательной деятельности в квази-профессиональную, учебно-профессиональную и профессиональную. Студент постепенно переходит от абстрактных знаковых моделей, реализуемых в рамках отдельных учебных дисциплин и обеспечивающих фундаментальную подготовку, к более конкретным предметным и межпредметным моделям и в конечном счёте осуществляется переход от учения к труду [22].

Отличительной особенностью контекстного обучения является то, что обучение не оторвано от других сфер общественной практики и не сводится к процессам пере-

дачи информации, формированию умений и навыков индивида.

В настоящее время интерес к исследованию профессиональной компетентности учителя и самых различных частных образовательных и педагогических компетентностей постоянно возрастает. Появляются фундаментальные работы А.С. Белкина, Э.Ф. Зеера, А.Н. Новикова, в которых глубоко и обстоятельно рассмотрены концептуальные основы компетентности, профессионализма, мастерства педагога.

В последние годы защищены докторские диссертации, так или иначе затрагивающие проблемы компетентностного подхода к профессионализации будущих учителей, развития профессионального творчества, творческого потенциала, формирования творческих умений студентов педагогических специальностей. Так, Л.Н. Захаровой обоснованы психологические основы подготовки к профессиональной деятельности. Данное исследование перекликается с работой Е.Н. Богданова, исследовавшего проблему формирования и развития профессионально-нравственной культуры будущего учителя. Заслуживают внимания исследования П. Терехова и О.Г. Белокопытовой по проблемам формирования педагогической компетентности специалиста в системе непрерывного социокультурного образования и дидактических условий подготовки будущих социальных работников к творческой деятельности в процессе выполнения самостоятельной работы в вузе.

Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя исследованы в работе А.Н. Торховой, в которой обосновано, что оптимальным для исследуемого явления становится образовательное пространство полистилистического типа [45].

Е.Е. Адакин, определяя творческий потенциал личности как интегративное качество, отражающее меру возможностей реализации творческих способностей и творческих сил личности в реальной образовательной практике, в качестве критериев выдвинул и обосновал ценностное отношение к творчеству, способы творческой деятельности, мотивы творческой деятельности, направленность на творческий характер деятельности [3].

В ряде монографий получили освещение вопросы, посвящённые формированию и развитию некоторых профессионально значимых качеств творческой личности учителя. Усиливается внимание к обучению студентов основам инновационной педагогики и креативной психологии.

Исследователи проблемы выделяют требования к учителю, способному и готовому заниматься творческим развитием школьников. К таким требованиям Р.В. Овчарова относит творческое мышление, способность к диалоговому общению, преобразовательную способность, педагогическую рефлексию и др. [30].

Авторы акмеологической концепции становления специалиста разработали содержание и структуру личности специалиста; критерии, показатели и уровни становления личности студента; внутренние и внешние факторы, обеспечивающие оптимизацию учебного процесса, общие подходы к типологии личности. Значимым условием становления личности студента как будущего специалиста Н.А. Коваль считает гуманитарную среду вуза, в которой происходит его духовное и творческое развитие. К условиям формирования отдельных составляющих профессиональной компетентности исследователи относят мотивацию на личностный и профессиональный рост, саморазвитие; стимулирование творческого потенциала личности; организацию специфического образовательного пространства; педагогическую подготовку кадров вуза к соответствующей работе.

Серьёзное внимание в педагогических исследованиях уделено разработке показателей готовности к профессиональной деятельности. В качестве критериев готовности будущего учителя к профессиональной деятельности В.А. Адольф называет понимание социальной роли и функций учителя в современном обществе; наличие общественно значимых мотивов выбора профессии учителя и педагогического идеала; глубину овладения понятиями профессиональной чести, профессионального долга, чувства принадлежности к учительству и гордости за свою профессию; стремление к высокому профессиональному уровню овладения психолого-педагогическими знаниями, профессиональными умениями и навыками; степень реального овладения ими на разных ступенях обучения и соответствия его профессиограмме; наличие и динамику профессионально значимых качеств: требовательности, педагогического достоинства, компетентности, профессиональной ответственности и др.; степень проявления и уровень практического владения системообразующей функцией педагогического труда – организаторской; наличие и динамику потребностей в профессиональном самообразовании и самовоспитании [2, с. 89 – 90].

Таким образом, современное состояние научного решения проблемы формирования

профессионально-педагогической компетентности будущего учителя характеризуется тем, что в качестве результатов педагогического образования будущих учителей выделяют профессиональную компетентность, профессионально-педагогическую компетентность, профессионально-педагогическую культуру, профессиональную готовность, готовность к творческой педагогической деятельности.

В нашем исследовании в качестве такого результата мы рассматриваем профессионально-творческую компетентность, под которой понимаем интегративную характеристику личности, включающую теоретико-методический (технологический), психолого-педагогический, личностно-творческий компоненты, содержательно наполненные соответствующими группами компетенций и обеспечивающие способность и готовность учителя к творческому развитию школьников. В связи с этим существует необходимость разработки концептуальных основ становления и развития творческой компетентности будущего учителя в свете требований модернизации образования, определения компетенций будущих учителей в сфере творческого развития учащихся, разработки механизмов развития творческой компетентности в системе педагогического образования.

Креативная компетенция/компетентность бакалавра начального образования выступает как интегративное свойство личности, синтез эврилогической грамотности, профессионально-методической умелости и синергетической готовности к творческой педагогической деятельности. Креативная компетенция/компетентность бакалавра начального образования оказывает решающее влияние на процессуальные и результирующие стороны педагогического труда – обеспечивает эффективность педагогической деятельности в типовых и неординарных ситуациях школьной жизни.

Триединство компонентов креативной компетенции/компетентности диагностируется соответствующими критериальными показателями. Эврилогическая грамотность представлена интеллектуальной, логической, методологической, исследовательской, психологической, педагогической, эвристической онтологической характеристикой. Профессионально-методическая умелость – организаторской, образовательной, методической, технологической, инновационной мобильностью. Синергетическая готовность как критерий личностно развивающего компонента креативной компетенции/компетентности обеспечивается мотивационной направленностью на твор-

ческий характер деятельности, эмпатийностью, креативностью, рефлексивностью, пронизательностью, коммуникативностью, импровизационностью.

На основании изучения онтологических характеристик креативной компетенции/компетентности учителя нами разработана модель формирования креативной компетенции/компетентности бакалавра начального образования. Разработка модели осуществлялась с учётом следующих принципов: структурности, функциональности, интегративности и динамичности, что позволило обеспечить единство организационных, психолого-педагогических, дидактических и личностных факторов формирования креативной компетенции/компетентности бакалавра начального образования. Разработанная нами модель представляет собой систему специфической организации процесса педагогического образования. Её центральным звеном становится совокупность профессиональных творчески значимых личностных качеств, обеспечивающих развитие креативной компетенции/компетентности бакалавра начального образования от «стимульно-продуктивного уровня до собственно креативного», т.е. творческого саморазвития и самосовершенствования [8].

Как показало исследование, формирование креативной компетенции/компетентности бакалавра начального образования полноценно осуществляется в рамках специально организованной образовательной системы, охватывающей: начальную (педагогические классы, младшие курсы педагогических училищ), среднюю (педагогические колледжи) и высшую (педагогические вузы) ступени профессионального педагогического образования. Оптимальность функционирования системы профессионального педагогического образования обеспечивается созданием творческой атмосферы на всех ступенях профессиональной подготовки.

Система управления педагогическим образованием состоит из планирования, организации, управления процессом формирования креативной компетенции/компетентности бакалавра начального образования на каждой ступени его профессиональной подготовки. Она состоит из трёхступенчатой последовательности погружения студентов в изучение пропедевтического, систематического, научного курсов. Каждый курс профессиональной подготовки пронизывает творческий подход, согласно которому деятельность обучающихся направляется на решение профессионально-творческих задач посредством перевода учебной деятельности студентов в учебно-исследовательскую и научно-исследовательскую деятельность.

Систему педагогических условий образуют общие (системный подход, творчески развивающее образовательное пространство, оптимальное функционирование системы профессионализации, непрерывность педагогического образования), частные (компетентностный подход, единство теоретической, практической и творческой подготовленности) и специфические (личностно-развивающий подход, творческое саморазвитие и самосовершенствование) условия.

Технологическую систему формирования креативной компетенции/компетентности бакалавра начального образования образуют: формы (специсеминары, практикумы, тренинги), методы (традиционные методы; методы инновационного образования для повышения уровня креативной грамотности; методы проблемного характера, способствующие повышению уровня мотивационной направленности на педагогическое творчество; творческие методы, направленные на стимулирование личностной вовлечённости в творческий педагогический процесс: практикум и тренинг), средства (учебные пособия, фолии, мультимедийные обучающие программы, дидактические материалы).

Управляемая система состоит из ключевого интегративного компонента, представляющего предмет целенаправленной деятельности управляющей системы – творческой готовности (комплекса профессиональных творчески значимых личностных качеств), стимулирующей теоретическую (педагогические знания в области классической и креативной педагогики) и практическую (психолого-педагогические творческие умения) профессиональную подготовку.

Структурные компоненты модели раскрывают организацию процесса формирования креативной компетенции/компетентности бакалавра начального образования – цель, задачи, содержание, средства, этапы – и отвечают за постоянное воспроизведение взаимодействия между элементами данного процесса.

Результатами реализации модели формирования креативной компетенции/компетентности бакалавра начального образования становятся творческие способности и готовность к творчеству в педагогической деятельности. Система педагогической профессионализации обеспечивает единство профессиональной образовательной, учебно-исследовательской и научно-исследовательской деятельности студентов на различных ступенях педагогического образования, ориентируя личность будущего учителя на принятие и проведение в жизнь новых образовательных стратегий и технологий.

Вариативность профессиональной педагогической подготовки зависит от особенностей обеспечения уровня необходимой теоретической, практической, творческой готовности к педагогическому труду посредством адекватных методик и образовательных технологий, совокупности условий, непосредственно влияющих на оптимальность и эффективность становления учителя.

В модели представлена общая образовательная траектория профессионализации всех студентов, а также дифференциация образовательных маршрутов конкретных студентов с определённой профессионально-типологической предрасположенностью. Под образовательной траекторией мы понимаем определённую линию продвижения обучающегося в пространстве непрерывного педагогического образования на всех этапах его профессионализации. Исследование обобщённой образовательной траектории позволило учёным установить, что менее всего в настоящее время решаются задачи, связанные с педагогической поддержкой «самости», с созданием условий для саморазвития и творческой самореализации в учебно-познавательной деятельности, с обогащением рефлексивного опыта самоорганизации деятельности в опоре на наиболее выраженный личностный потенциал [45].

На этапе пропедевтического курса обобщённой целеполагающей установкой является осознанное вхождение обучающихся в профессию через постижение ценностного смысла педагогической деятельности, самопознание и открытие в себе созидующих потенциалов, возможностей образовательного пространства, самоопределение в выборе гуманно-творческого вектора в педагогическом труде. Задачами обучения становятся осознание ценности педагогической деятельности и образования, представление о творческом характере педагогического труда, переосмысление себя в новом образовательном пространстве. Результатами «педагогической пропедевтики» должны стать мотивационная готовность к «погружению» в образовательное пространство «учительского ученичества», становление профессионального самосознания и позиции субъекта учебно-творческой деятельности.

На этапе систематического курса целью обучения выступает освоение интегрированных знаний, умений, качеств посредством профессионально-педагогического развития и самореализации в учебно-исследовательской деятельности. Задачами обучения становятся овладение системой научно-педагогических знаний и опытом профессиональной деятельности, основны-

ми функциями. Результатами «систематики» должны стать теоретическая и практическая подготовленность к педагогической деятельности, овладение комплексом профессионально важных личностных качеств.

На этапе исследовательского курса целью педагогической профессионализации является овладение профессиональными функциями в опоре на самостоятельную включённость студентов в научно-исследовательскую деятельность по изучению и обобщению передового, массового и собственного педагогического опыта. Задачами обучения становятся ориентация на исследовательскую деятельность, овладение основами педагогического мастерства и творчества.

Индивидуальные образовательные маршруты отражают особенности движения конкретного обучающегося по педагогической специальности по обобщённой образовательной траектории, что обусловлено индивидуальным своеобразием субъектов и качеством образовательной среды. Индивидуальные различия проявляются в разных типах центрации, ценностях и смыслах, мотивах и достижениях в процессе профессионализации, в сильных и слабых сторонах учебно-познавательной деятельности. Тип нервной системы, задатки и способности, закреплённые в опыте способы успешной деятельности, доминирующая направленность мотивов и другие индивидуальные особенности образуют тип личности, предрасположенный к тому или иному виду педагогического труда. Тип личности (предметник, воспитатель, психолог и т.д.) определяется также содержательными характеристиками личностного потенциала (гносеологический, аксиологический, коммуникативный, креативный), который определяет доминирующую профессиональную направленность субъекта. Они проявляются в предпочитаемых позициях, средствах педагогических влияний, отборе содержания учебного материала, приёмах достижения успехов в педагогической деятельности.

Индивидуальные образовательные маршруты учителя-предметника, учителя-воспитателя, педагога-психолога отличаются друг от друга по доминирующей направленности на преподавание, воспитание, развитие; по степени активности и творческой самостоятельности; по особенностям учебно-познавательной деятельности будущих учителей.

Выявление у студентов профессионально-типологической принадлежности позволяет в соответствии с возможностями выбора ими способов освоения образовательных стандартов оказывать ком-

петентностную поддержку бакалаврам начального образования в самоопределении, творческом саморазвитии, целенаправленном движении по «эгональному» образовательному маршруту.

Диалектическая взаимообусловленность охарактеризованных выше образовательной траектории и дифференцированно-индивидуальных маршрутов состоит в том, что лишь их согласование способствует достижению как творческой, так и профессиональной компетентности в целом.

Спроектированная нами модель характеризуется: целостностью, так как все указанные компоненты взаимосвязаны между собой, несут определенную смысловую нагрузку и работают на конечный результат – достижение более высокого уровня сформированности креативной компетенции/компетентности бакалавра начального образования; прагматичностью, так как модель выступает средством организации практических действий, направленных на формирование эврилогической грамотности, профессионально-методической умелости и синергетической готовности к творческой педагогической деятельности бакалавра начального образования; открытостью, так как модель встроена в контекст образовательного процесса вуза. Все обозначенные компоненты модели, их содержательно-процессуальное наполнение взаимосвязаны, образуют целостную педагогическую систему, направленную на решение поставленных в исследовании задач.

Эффективность реализации модели формирования креативной компетенции/компетентности бакалавра начального образования подтверждена результатами, полученными в процессе проведения экспериментальной работы. Так, к окончанию эксперимента количество студентов, имеющих минимальный уровень развития креативной компетенции/компетентности бакалавра начального, сократилось на 33,0%, имеющих оптимальный уровень – увеличилось на 38,0%. В контрольной группе произошедшие изменения менее существенны. Использование статистического критерия Стьюдента показало, что на уровне значимости 0,05 распределение студентов по уровням сформированности креативной компетенции/компетентности бакалавра начального образования в контрольной и экспериментальной группах существенно различны. Следовательно, полученные результаты не случайны, а вызваны нашими целенаправленными действиями по разработке и внедрению в педагогический процесс вуза искомой модели.

## Выводы

Историко-педагогический анализ проблемы становления профессионально-творческой компетентности учителя показал, что на рубеже XX – XXI веков в качестве результатов педагогического образования выделяют профессиональную компетенцию, профессиональную готовность, готовность к творческой педагогической деятельности. В свете требований модернизации образования возникает необходимость разработки концептуальных основ формирования и развития профессионально-творческой компетентности будущего учителя в системе непрерывного педагогического образования.

Научный обзор проблемы формирования творческой компетентности позволяет сделать следующие выводы:

1. Выявлены тенденции становления и развития творческой компетентности будущего учителя (изменение целевой ориентации системы профессионального образования на формирование компетенций; переход от массовых, коллективных форм обучения студентов к индивидуальным, к развитию творческих способностей на основе самообразования, саморазвития, самосовершенствования; выдвигание приоритетной гуманистической направленности современного профессионального педагогического образования; обращение к научным стратегиям креативной психологии и инновационной педагогики на основе учёта отечественного и зарубежного научно-педагогического наследия).

2. Разработана концепция становления и развития творческой компетентности будущего учителя, основная идея которой состоит в создании творчески развивающего образовательного пространства как фактора становления и развития творческой компетентности будущего учителя.

3. Создана модель становления и развития творческой компетентности будущего учителя на различных ступенях педагогического образования; уточнены характеристики индивидуальных образовательных маршрутов будущих учителей с определённой профессионально-типологической принадлежностью.

4. Разработана методика становления и развития творческой компетентности будущего учителя в системе педагогического образования с учётом регионально-национального компонента, включая содержание этапов педагогического процесса, комплекс новых методов и форм учебно-творческой деятельности.

5. Выявлена, теоретически обоснована и экспериментально проверена система педагогических условий становления

и развития творческой компетентности будущего учителя, которая состоит из общепедагогических условий (системного подхода, научно обоснованной организации процесса профессионализации, создания творчески развивающего образовательного пространства), методических условий (компетентностного подхода, овладения будущим учителем технологиями инновационного обучения и воспитания, творческого развития и саморазвития, вхождения в творческую лабораторию педагога, активизации научно-исследовательского сотрудничества) и специфических условий (личностно-развивающего подхода, оптимального интеллектуального и духовного, социального и индивидуального, нормативного и творческого развития)

6. Внесён существенный вклад в разработку теоретических проблем дидактики высшей школы, заключающийся в разработке методологических основ становления и развития творческой компетентности будущего учителя на базе системного подхода. Системный подход позволяет выявить такой вариативный компонент научного знания, как система, для которой характерны целостность, связь, структура и организация, уровни и их иерархия, управление, цель и целесообразное поведение, самоорганизация, функционирование развитие. Данный подход объединяет значительное количество относительно самостоятельных направлений (системно-структурное, структурно-содержательное, системно-функциональное, системно-методическое, управленческое, компетентностное, личностно-развивающее и др.).

7. Системный подход позволяет интегрировать всю учебно-воспитательную деятельность вуза по различным направлениям в целостную, взаимосвязанную систему, в целях гармонического становления и развития творческой компетентности учителя. В качестве компонентов становления и развития творческой компетентности будущего учителя выступают цель, задачи, принципы, содержание, формы и методы, средства, критерии и результаты.

Определены сущностно-содержательные характеристики творческой компетентности будущего учителя с позиций системного подхода к анализу педагогической действительности (креативная эрудиция, творческая умелость и творческая готовность). Доказано, что реализация системного подхода, способствует успешному формированию творческой компетентности будущего учителя.

Обоснованы принципы построения педагогического процесса становления и развития творческой компетентности будущего

учителя (единства формирования и развития в процессе становления творческой компетентности будущего учителя; единства системного, компетентностного, личностно-развивающего подходов; непрерывности и преемственности; взаимообусловленности обобщённой образовательной траектории и индивидуального образовательного маршрута будущего учителя; формирования ориентировочно-поисковой позиции будущего по отношению к любым аспектам своего педагогического опыта.

Реализация концепции становления и развития творческой компетентности будущего учителя позволяет обеспечить совершенствование профессиональной подготовки специалистов в области образования посредством реализации принципов, инновационных форм и методов обучения, применения критериев и показателей уровня сформированности творческой компетентности, осуществления системы педагогических условий.

Разработанная модель становления и развития творческой компетентности будущего учителя может служить ориентировочной основой при конструировании содержания педагогического образования, разработке учебных планов и программ педагогических дисциплин («Педагог творческого развития в инновационной школе», «Культура учебной деятельности студента», «Введение в педагогическую деятельность», «Профессионально-творческая компетентность педагога начального образования», «Педагогическая проницательность в труде учителя»).

Созданные автором учебно-методические пособия по изучению психолого-педагогических дисциплин, контрольно-измерительные материалы, технология эвристико-логического и контекстно-деятельностного обучения могут быть применены в учебных заведениях среднего и высшего педагогического образования, а также при повышении квалификации работников образования.

Универсальность полученных результатов исследования, выполненное на базе учебных заведений профессионального педагогического образования Удмуртской Республики, позволяет использовать их и в других регионах России.

#### Список литературы

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: – Мысль, 1991.
2. Адольф В.А. Теоретические основы формирования профессиональной компетентности учителя: дис. ... д-ра пед. наук / В.А. Адольф. – М., 1998.
3. Адакин Е.Е. Теория и методика развития творческого потенциала студентов вуза: дис. ... д-ра пед. наук / Е.Е. Адакин. – Кемерово, 2006. – 44 с.

4. Белинский, В.Г. Избранные педагогические сочинения / В.Г. Белинский. – М. – Л., 1948.
5. Белкин А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство / А.С. Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 176 с.
6. Блонский П.П. Избранные педагогические произведения / П.П. Блонский. – М.: Просвещение, 1987.
7. Богданов Е.Н. Формирование и развитие профессионально-нравственной подготовки будущего учителя: дис. ... д-ра психол. наук / Е.Н. Богданов. – М., 1995.
8. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей. – М., 2002. – 320 с.
9. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе. Контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М., 1991.
10. Вульф В.З. Педагогика рефлексии. Взгляд на профессиональную подготовку учителя / В.З. Вульф, В.Н. Харькин. – М.: Изд-во Магистр, 1995.
11. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов // Европейский фонд образования (ЕФО). – 1997.
12. Горшков В.Ю. Социолого-педагогический анализ труда учителя: дис. ... канд. пед. наук / В.Ю. Горшков. – Ярославль: ЯГПУ, 2001.
13. Даутова О.Б. Професиональная компетентность педагога-воспитателя (содействие развитию Я-концепции школьника): учебное пособие по педагогике / О.Б. Даутова. – СПб., 2005.
14. Дурай-Новикова К.М. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности: дис. ... д-ра пед. наук / К.М. Дурай-Новикова. – М., 1983. – 340 с.
15. Захарова Л.Н. Психологические основы подготовки к профессиональной деятельности: дис. ... д-ра пед. наук / Л.Н. Захарова. – Новосибирск, 1997.
16. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя / В.И. Загвязинский. – М., 1987.
17. Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании // Бюллетень Госкомитета РФ по высшему образованию. – 1996. – № 10.
18. Зеер Э.Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование: теоретико-методологический аспект / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф. пед. ун-та, 2001.
19. Иванов Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.А. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007.
20. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учебное пособие для студентов высших учебных заведений – М.: Изд. Центр Академия, 2002.
21. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки / П.Ф. Каптерев. – 2-е изд. – СПб., 1915.
22. Кларин М.В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / М.В. Кларин. – М., 1994.
23. Коваль Н.А. Духовность в системе профессионального становления специалиста: дис. ... д-ра психол. наук / Н.А. Коваль. – М., 1997.
24. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность и талант учителя / Н.В. Кузьмина. – Л.: Знание, 1985.
25. Ломоносов М.В. Полное собрание сочинений. – М.; Л.: Изд-во АН СССР, 1950–1983. – Т.10.
26. Макаренко А.С. Сочинения / А.С. Макаренко. – М., 1958. – Т. 5.
27. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении / А.М. Матюшкин. – М., 1972.
28. Морозов А.В. Креативная педагогика и психология / А.В. Морозов, Д.В. Чернилевский. – М., 2004.
29. Новиков А.Н. Профессиональное образование в России: перспективы развития / А.Н. Новиков. – М., 1997.
30. Овчарова, Р.В. Практическая экспертиза профессиональной компетентности учителя / Р.В. Овчарова // Образование и наука. – 2001. – № 1.
31. Определение и отбор ключевых компетенций (DeSeCo): теоретические основания. Стратегический доклад [http://www.ippd.univers.krasu.ru/bibl/pedagog\\_razvitie/p10\\_o001.doc](http://www.ippd.univers.krasu.ru/bibl/pedagog_razvitie/p10_o001.doc).
32. Пирогов Н.Ч. Избранные педагогические сочинения / Н.Ч. Пирогов. – М., 1985. – С. 329.
33. Поляков С.Д. В поисках педагогической инноватики / С.Д. Поляков. – М., 1993.
34. Пономарев, Я.А. Психология творчества / Я.А. Пономарев. – М.: Наука, 1976.
35. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество / М.М. Поташник. – М., 1987.
36. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самостоятельности / С.Л. Рубинштейн // Вопросы психологии. – 1986. – № 4. – С. 101 – 108.
37. Симоненко В.Д. Становление и развитие профессионального образования / В.Д. Симоненко // Общая и профессиональная педагогика / под ред. В.Д. Симоненко. – М.: Вентана-Граф, 2006.
38. Сластёнин В.А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В.А. Сластёнин. – М.: Издат. дом «Магистр-Пресс», 2000.
39. Сластёнин В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластёнин, Л.С. Подымова. – М.: Изд-во Магистр, 1997. – 308 с.
40. Суворов В.С. Теория и технология управления качеством многоуровневой подготовки специалистов в системе среднего профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.С. Суворов. – Ижевск, 2005.
41. Сухомлинский В.А. Рождение гражданина / В.А. Сухомлинский. – 2-е изд. – М., 1971.
42. Теплов, Б.М. Избранные труды / Б.М. Теплов. – М., 1985. – Т. 1. – 340 с.
43. Терехов, П. Формирование педагогической компетентности специалиста в системе непрерывного социокультурного образования / П. Терехов // Альма-Матер. – 2003. – № 2. – С. 7 – 12.507.
44. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Л.Н. Толстой. – М., 1953.
45. Торхова А.В. Теоретико-методические основы развития индивидуального стиля профессиональной деятельности будущего учителя: монография / А.В. Торхова; Москов. гос. открытый пед. ун-т им. М.А. Шолохова. – М., 2005. – 228 с.
46. Ушинский К.Д. Собр. соч.: в 11 т. / К.Д. Ушинский. – М., 1948 – 1952.
47. Шацкий С.Т. Собрание сочинений / С.Т. Шацкий. – М., 1962. – Т. 1.
48. Щербаков А.И. О методологии и методике изучения труда и личности учителя / А.И. Щербаков // Психология труда и личности учителя. – Л., 1976.
49. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58 – 62. – № 5. – С. 55 – 61.
50. Юсуфбекова Н.Р. Педагогическая инноватика как теория инновационных процессов в системе образования: научный и передовой опыт в области педагогики и народного образования / Н.Р. Юсуфбекова. – М., 1990. – Вып. 3.