

Н. Г. КАЛИННИКОВА

Личностно-ориентированные технологии в теории и практике педагогического образования

В 90-е годы двадцатого столетия в России сложилась совокупность предпосылок для принципиального обновления теории и практики педагогического образования, при этом условия такого обновления были в целом благоприятные.

Исследователи, руководители, педагогической практики выделили основные группы проблем в системе педагогического образования России на рубеже XX–XXI вв. Первая, наиболее широкая, группа проблем связана с необходимостью коренного обновления цели, содержания и средств педагогического образования, прежде всего высшего; вторая группа — с потребностью в контроле и оценке результатов педагогического образования, его качества и эффективности. Третья группа проблем связана с количественными характеристиками деятельности системы педагогического образования по подготовке и переподготовке педагогических кадров, прежде всего — с показателями приема и выпуска. Наконец, четвертая группа проблем интегрирует в себя предшествующие и определяет необходимость обновления управления системой педагогического образования.

Наиболее остро уже со второй половины 1980-х годов в контексте происходящих в российском обществе процессов перед отечественными учеными встала проблема *гуманизации образования*. Понятие гуманизации становится ключевым элементом нового педагогического мышления и требует пересмотра, переоценки компонентов педагогического процесса во всех звеньях образовательной системы. Современную гуманистическую образовательную парадигму исследователи называют парадигмой самореализации личности, и в этом смысле она яв-

ляется основой воспитательно-образовательного механизма, который органически сочетает в себе

необходимость педагогического руководства и организацию саморазвития в ходе активного освоения и переработки культурного наследия.

Ключевыми понятиями, значимым для теории личностно-ориентированного подхода к построению образовательного процесса с самого начала стали «гуманизация», «демократизация» и «индивидуализация» обучения и образования в целом. Российские ученые, стоявшие у истоков новой парадигмы образовательной теории и практики в начале 1990-х годов (Е. В. Бондаревская, О. С. Газман, С. В. Кульневич)¹, подчеркивали, что личностно-ориентированный образовательный процесс нацелен на формирование разносторонней, нравственной, активной творческой личности, а обучение в нем должно быть развивающим, многопрофильным, в полной мере учитывающим индивидуальные особенности учащихся, предоставляющим возможность выбора учеником направления своего развития и совершенствования.

Именно в этот период времени были в основном сформулированы принципы личностно-ориентированного образования, которые включали, как правило, следующий набор:

- принцип развития свободоспособности личности учащегося;
- принцип единства процессов социализации и индивидуализации;
- принцип единства природосообразности и культуросообразности образования;
- принцип жизнотворчества и сотрудничества;
- принцип субъектности («субъектность познающего сознания»);

— принцип дополнительности (как снятие прежних противоположностей через их синтез);

— принцип открытости учебно-воспитательных систем.

Важнейшей особенностью личностно-ориентированного образования изначально является признание целостности человеческой личности, невозможности ее расчленения на «личностную» и «когнитивную» сферы. В связи с этим в условиях личностно-ориентированного подхода становилось недопустимым механистическое расчленение целей и задач образовательного процесса. Данный подход потребовал перехода от системы целей и результатов образования, выраженных дробным множеством «воспитательных, образовательных и развивающих задач», а также предметных «знаний, умений и навыков» к иным, интегральным формам, отвечающим целостности личности учащегося.

Различные аспекты личностно-ориентированного подхода начинают разрабатываться почти одновременно применительно к общему образованию и к подготовке учителя. В 1992 г. Е. В. Бондаревская в «Программе концепции общепедагогической подготовки учителя в условиях многоуровневого образования в педагогическом вузе» в качестве основных педагогических ценностей, определяющих ориентации студента в профессионально-педагогическом образовании, выделяла четыре группы ценностей, наиболее ярко характеризующие личностно-ориентированный подход (человеческие ценности, духовные ценности, ценности-способы практической деятельности, личностные ценности).

Существенный вклад в разработку личностно-ориентированного подхода в подготовке учителя внес Е. Н. Шиянов, защитивший докторскую диссертацию по проблемам гуманизации педагогического образования². Ученый показал сущность процесса формирования мотивационно-ценностного отношения личности к педагогической деятельности, которая состоит в том, чтобы ценно-

сти стали достоянием студента педагогического вуза не только в связи с их общественной ролью в совершенствовании воспитания подрастающего поколения, но и значимостью для самой личности педагога. В диссертации сформулированы задачи формирования гуманистической направленности личности будущего учителя в учебно-воспитательном процессе педвуза:

— осознание студентами самоценности человеческой личности как носителя высоких гуманистических начал, ее неповторимой индивидуальности и творческой сущности;

— признание ими гармонического развития личности воспитанника целью и основным предназначением педагогической деятельности;

— сознательное и эмоциональное принятие студентами педагогической профессии как общественного долга, приносящего высшее удовлетворение учителю и составляющего смысл и счастье его жизни;

— понимание будущим учителем творческой природы педагогической деятельности, обуславливающей диалектическое отношение к ней, требующей огромных духовных затрат, постоянной работы над собой;

— овладение студентами профессионально-этической культурой как комплексом качеств: единство внутренней сущности и внешней поведенческой выразительности, тонкое восприятие прекрасного и безобразного в человеческих отношениях, эмпатия, чуткость, отзывчивость, оптимизм и т. д.³

Приведенный перечень показывает тесную и *глубинную* взаимосвязь личностно-ориентированного подхода в общем образовании, с одной стороны, и в подготовке учителя, с другой. Таким образом, уже в начале 1990-х годов была отчетливо ясна закономерность: гуманизация образовательного процесса в педвузе является необходимым условием гуманизации образовательного процесса в средней школе, при этом ведущим субъектом школьной гуманизации должен выступать особым образом подготовленный учитель. В 1993 г. вопросы управления про-

цессом развития профессионально-ценностных ориентаций будущих учителей рассмотрены в диссертации Л. Х. Магамадовой. Профессионально значимые ценности определяются ученым «как особая форма отражения в сознании людей особенностей, свойств данной профессии, выражающих ее содержательную сторону и возможность удовлетворить профессиональные интересы и потребности личности и регулирующие поведение личности в конкретной профессиональной деятельности»⁴. По ее мнению, требуется такая организация процесса подготовки будущего учителя, которая будет способствовать объективизации профессионально значимых ценностей педагогического труда, а также стимулировать их трансформацию в личностные системы ценностей студентов педвуза.

Л. В. Сгонник выявила особенности современного (с середины 1990-х годов) этапа развития теоретических представлений о профессионально-личностном развитии учителя в современной науке. По мнению исследователя, они таковы: резкое размежевание с идеологизированной моделью педагогического знания; трансляция и диссеминация инновационных поисков в теории и практике посредством словарей, энциклопедий, учебников, авторских курсов лекций и т. п.; перерастание проблемы профессионально-личностного развития учителя из узкоспециальной в общепедагогическую; усиление интеграционных процессов педагогики с философией, культурологией, психологией, социологией, религиоведением и другими науками, обогащающими ее понятийный и методологический инструментарий⁵.

Научная литература начала 1990-х годов свидетельствует о пристальном внимании ученых к проблеме личности учителя и его профессионального роста. Достойны интереса появившиеся в те годы монографии, статьи и диссертационные исследования, в которых раскрываются отдельные грани учительской профессии и профессионального роста учителя, понимаемого в соответствии с новой парадигмой уже как профессио-

нально-личностное саморазвитие; это книги Л. М. Митиной, Е. А. Яковлевой, А. Н. Чижжа⁶. Можно назвать и множество других работ, включая диссертации Р. М. Ассадулина, Х. Ибрагимова, К. М. Левитан, И. Д. Лушниковой, О. И. Полкуновой, Е. И. Рогова, Л. В. Сгонник, Ю. Г. Хлопкова, Р. Х. Шайнарданова и др.⁷, рассматривающих процесс профессионально-личностного развития учителя на различных этапах его жизни в русле личностно-ориентированного подхода.

Таким образом, на основе личностно-ориентированного подхода был сформирован принципиально новый заказ педагогическому образованию, сформулированный в виде новой модели личности педагога — выпускника педвуза, что можно рассматривать и как цель личностно-ориентированного педагогического образования.

Суть обновления ценностной составляющей профессионально-педагогической подготовки будущего учителя видится в повышении ценности коммуникативной культуры, технологически-деятельностной культуры и культуры прогнозирования, проектирования, целеполагания и моделирования.

Существенные трудности с самого начала возникли с разработкой и реализацией личностно-ориентированных технологий подготовки учителя (эти трудности во многом не преодолены и до сих пор). Анализ источников позволил выделить основные из них:

— отсутствие однозначной трактовки самого понятия «педагогические технологии»; достаточно долгое время (практически до конца 1990-х годов, до появления первого общедоступного фундаментально-прикладного труда Е. С. Полат⁸) у многих возникали сомнения, не является ли термин «педагогическая технология» лишенным содержания;

— внутреннее межпарадигмальное противоречие, попытка совместить воедино личностно-ориентированную и технократическую парадигму, в результате чего неизбежно в одних случаях довлеет первая (например, «контекстуальная технология», «проектная технология»), в иных — вторая

(например, «технологии индивидуализации обучения на основе ИКТ», «моделирование педагогических ситуаций»);

— немногочисленность личностно-ориентированных педагогических технологий, сочетающаяся с отсутствием внятной их классификации или хотя бы общепринятого и общеизвестного перечня, в силу чего до сих пор остается неясным, какие именно личностно-ориентированные технологии подготовки учителя на сегодня известны и какие разновидности они имеют, а также какие из педагогических технологий не являются личностно-ориентированными и не могут широко использоваться в рамках личностно-ориентированного подхода;

— необходимость наличия среди профессорско-преподавательского состава учреждений педагогического образования кадров, подготовленных к реализации личностно-ориентированных педагогических технологий (таких кадров не было и, по существу, нет до сих пор);

— личностно-ориентированные педагогические технологии гораздо более ресурсоемки, чем «знание-ориентированные», они требуют существенно больших временных и организационных затрат при подготовке, особенно со стороны преподавателя, а также достаточно часто принципиально иного материально-технического обеспечения (достаточно сравнить даже такие близкие формы, как обычный семинар «по материалу лекции» и «проблемный семинар — дискуссию»);

— рассматриваемые технологии ресурсоемки еще и потому, что они требуют большей индивидуализации всего образовательного процесса педвуза и в идеале — не курсовой, а предметно-позиционной или иной гибкой формы его организации; на одного студента в среднем требуется значительно больше преподавательского времени (так, тренинги, моделирование ситуаций и т. п. неэффективно проводить в группах численностью больше 12–15 человек); кроме того, они требуют тесной взаимосвязи образовательного процесса педвуза со школой и проведе-

ния многих занятий на ее базе — все это оказывается принципиально невозможным в условиях имеющегося недофинансирования и откровенной нищеты педвузов и педколледжей.

Итак, личностно-ориентированный подход, метафорически используя терминологию Л. С. Выготского, с 1991 до 2005 г. продолжает оставаться в «зоне ближайшего развития» практики российского педагогического образования, но за эти пятнадцать лет так и не перешел в «зону актуального развития».

Рассмотрим, каким образом личностно-ориентированный подход отразился на изменении представлений о *формах и методах* подготовки учителя. И здесь, прежде всего, был обозначен приоритет не репродуктивности, а исследования, творчества, поиска, самоопределения, освоения способов мышления и деятельности, что способствует интеграции ценностных знаний в целостную картину мира будущего учителя.

Во-вторых, разрабатываются контуры понятия о *содержании личностно-ориентированного образования*. В настоящее время наука об образовании располагает представлением о содержании главным образом таких его компонентов, как знания и, частично, способы деятельности. Что касается двух других компонентов — творческого и собственно личностного опыта, по И. Я. Лернеру⁹, то они пока игнорируются разработчиками образовательных программ. Это обусловлено, вероятно, трудностями фиксации подобного опыта в программах и измерения результатов его усвоения.

В настоящее время разработаны *технологии педагогического изучения (диагностики) и поддержки ситуации развития личности*. Например, в Волгоградской лаборатории проблем личностно-ориентированного образования предложены модели (способы) «включения» личностного опыта — опыта выбора линии поведения, рефлексии и самооценки, поиска собственной позиции, волевого самоограничения, поиска оригинального (индивидуального) решения проблемы

и т. п. — в структуру образовательного процесса. Эти модели таковы: 1) ассоциативная модель, в соответствии с которой педагог (разработчик программы, автор учебника, учитель, в каких-то случаях и сам ученик) подчеркивает ценность, значимость происходящего явления, события, изучаемого материала; 2) контекстуальная модель, в рамках которой изучаемый материал изначально подается в контексте заранее выявленных проблем, исканий ученика и сам ход образовательного процесса направлен на поддержку этих исканий; 3) модель актуализации личности, которая вообще не предполагает решения каких-либо внешних учебных задач, а педагогическое взаимодействие полностью подчинено личностно значимым для ученика проблемам, протекает в форме проблемно-смыслового диалога, в котором ученик вполне может выразить свое отношение к происходящему.

Было разработано представление о *профессиональной готовности учителей* и других работников системы образования к реализации личностно-ориентированной образовательной модели. Здесь речь идет об учителе, способном вместе с воспитанником решать проблемы его личностного самоопределения на различных этапах личностной социализации. В этой связи в структуру профессиональных действий учителя необходимо включить целый ряд качественно новых, почти не применявшихся ранее действий, набор приемов работы с личностной сферой ребенка. Все эти приемы должны реализовывать *три базовых принципа*; влияние на личностную сферу ребенка возможно только в условиях *диалога* с ним; через вхождение в *контекст* его собственных проблем, их адекватную интерпретацию; при соблюдении принципа *свободы*, максимального принятия ребенком предлагаемой ему помощи. Среди них:

— восприятие ребенка как личности (последнее существенно зависит как от теоретической модели, которой руководствуется педагог, так и от его этико-профессиональной позиции);

— мониторинг ситуации развития личности ученика, факторов, которые на различных этапах обретают доминирующее значение;

— постановку ребенка перед задачами, требующими новую модель поведения;

— поддержка его инициативы и волевых усилий по достижению поставленных целей;

— обострение коллизий в сфере смыслов и оказание помощи в их преодолении, предоставление возможности ученику выразить свое мнение и отношение к выполняемой работе;

— поиск дела, объединяющего детей и взрослых;

— поддержание субъективного переживания успеха;

— отказ от изменения ребенка «любимым путем» как от педагогически бессмысленного действия;

— формирование у учащихся привычки к напряженному труду, к успеху через собственное усилие, к отказу от избыточных удовольствий;

— выбор индивидуальной для каждого школьника последовательности усложняющихся учебных и практических задач;

— определение оптимальной для ученика роли в командной работе при применении проектного метода;

— делегирование учащимся функций планирования и контроля своей деятельности и др.¹⁰

Личностно-ориентированное образование предполагает *новый стиль педагогического мышления*. Выделим несколько его наиболее существенных черт.

1) Восприятие личностно-ориентированного образования как самостоятельного педагогического явления, как особого направления в педагогической деятельности.

2) Отказ от придания личности «новых качеств» в пользу уважения ее устойчивости, смыслов и коллизий, т. е. своеобразный парадокс: изменение через отказ от изменений!

3) Отказ от деятельностной ортодоксии с ее не всегда хорошо работающей формулой «каждое качество формируется в адекватной ему деятельности». В действительности

деятельностно-коллективистская догматика плохо уживается с механизмом становления личности. Личность — интердеятельностна и надпредметна, ее нельзя развить в навязанной ей деятельности.

4) Отказ от функционального восприятия ребенка через успех в предложенной ему деятельности.

5) Оценка эффективности личностно-ориентированного образовательного процесса не на основе одних лишь «результатных критериев» — важно оценить способность педагогической системы, актуализировать значимые для развития личности состояния, наблюдать, как ученик к этому пришел.

6) Образование человека на основе не только «кем-то созданного опыта»; осознание необходимости собственного, индивидуального опыта открытий, принятия решений, отстаивания своих принципов.

7) Признание в качестве логики развития педагогической мысли восхождение от мероприятийной к событийной педагогике; от заданного, требуемого от воспитанника действия к свободному поступку; от жизни по образцу к жизнотворчеству и т. п.

8) Преодоление боязни конфликтов, поскольку конфликт переживается педагогами как угроза их педагогическому авторитету и власти, поскольку ребенок в конфликтной ситуации может действительно «стать субъектом», т. е. мало предсказуемым в своем поведении. Необходимо подняться до этой субъектообразующей функции конфликта.

В 90-е годы прошлого века личностно-ориентированный подход к образованию развивался в российской педагогической науке практически безальтернативно. В определенном смысле он занял в педагогике монопольное место прежде господствовавшего идеологизированного подхода, и это не сказалось положительно на его развитии.

Рассмотрим, каким образом личностно-ориентированный подход отразился в представлениях о *содержании* педагогического образования. По-видимому, следует рассмотреть обновление содержания педагогического образования в трех аспектах: аксиоло-

гическом, онтологическом и праксиологическом (А. В. Яблокова)¹¹.

Аксиологический (ценностный) аспект представляет собой формирование у студентов совокупности специфически педагогических ценностей профессиональной деятельности. В психолого-педагогической литературе существуют различные классификации педагогических ценностей. Нами взята за основу классификация, разработанная научной школой В. А. Сластенина и Е. Н. Шиянова¹². Она представлена ценностями-знаниями, которые определяют компетентность личности в мире идей, закономерностей предмета, педагогического процесса, личности и деятельности. Следующей составляющей педагогических ценностей являются ценности-качества (функциональная составляющая), представленные многообразием взаимосвязанных и взаимодополняющих индивидуальных статусных, профессиональных, поведенческих качеств личности. Еще одной составляющей являются ценности-отношения (коммуникативная составляющая), раскрывающая совокупность отношений участников педагогического процесса, внутреннюю позицию учителя по отношению к себе, собственной профессионально-педагогической деятельности. Данной составляющей в последнее время придается особое значение. Она рассматривается с точки зрения психологического наполнения (умение строить общение), лингвистического (владеть иностранным языком) и информационного (строить коммуникации через разнообразные средства связи). Значительное место занимают ценности-средства (технологическая составляющая) — сформированная у будущего педагога система педагогических техник, технологий, мониторинга и т. д. И, наконец, в структуру педагогических ценностей входят ценности-цели, которые являются логическим основанием смысла педагогической деятельности (мировоззренческая составляющая). Они заключаются в культуре прогнозирования, целеполагания, проектирования, моделирования собственного развития, развития других субъектов образовательного

процесса. Анализ сегодняшней ситуации подготовки учителей в системе высшего педагогического образования показывает, что основной акцент делается на формирование у студентов ценности знаний и (особенно начиная с 1990-х годов) ценности личностных профессиональных качеств. Остальные три группы ценностей (отношения, средства, цели) являются в ходе подготовки студента фоновыми. То есть суть обновления ценностной составляющей профессионально-педагогической подготовки будущего учителя видится в повышении ценности коммуникативной культуры, ценности технологически-деятельностной культуры и ценности культуры прогнозирования, проектирования, целеполагания и моделирования.

Второе основание совершенствования касается содержательного (онтологического) аспекта профессионально-педагогической подготовки студентов, который включает общекультурный, предметный и психолого-педагогический блоки. Разделенность этих трех блоков подготовки, существующая и в первом, и во втором поколении стандартов (ГОС ВПО), снижает уровень подготовки специалистов. Характерными чертами этой разделенности является то, что преподавание предметных дисциплин не всегда удерживает цель формирования профессионально-педагогической позиции будущего учителя, закономерности психолого-педагогической науки не всегда связываются с содержанием соответствующей предметной специальности; недостаточно анализируются педагогические воззрения ученых, работающих в предметных областях.

Материалы ряда исследований показали, что только каждый третий студент удовлетворен преподаванием, в котором раскрываются связи предмета с психологией, педагогикой, методикой. Для подавляющего большинства выпускников изученный специальный предмет (история, география, математика и др.) существует независимо от психолого-педагогических дисциплин. Это обстоятельство неизбежно приводит к тому, что студентом — будущим учителем — пред-

мет не осваивается как средство развития личности учащихся. Преподавание дисциплин психолого-педагогического блока также должно иметь предметную ориентированность, т. е. преподавание психологии, педагогики на гуманитарных факультетах должно отличаться от преподавания этих дисциплин на факультетах естественнонаучного цикла. В 1990-е годы некоторые исследователи пытались углубить этот тезис, полагая, что преподавание, например, психологии на историческом факультете с неизбежностью должно отличаться от ее преподавания на филологическом факультете. Однако такой подход не нашел распространения в практике работы большинства педвузов России: он оказался слишком сложным, неэффективным и в конечном счете недостаточно фундаментальным.

Если в этом контексте (контексте предметной ориентированности) мы рассмотрим преподавание дисциплин общекультурного блока, то будем вынуждены констатировать, что отсутствие предметной ориентированности дисциплин этого блока (экономики, философии, мировой художественной культуры) значительно снижает их философско-методологический заряд и еще раз доказывает необходимость разработки нового содержания высшего профессионального образования.

Третье основание модернизации высшего педагогического образования касается прагматического аспекта. Суть обновления видится в усилении деятельностной составляющей, т. е. в усилении роли студента в самостоятельной деятельности на всех этапах профессионального становления. Анализ сегодняшнего состояния подготовки учителя показывает, что до сих пор приоритет остается за информационным подходом, требующим от обучающегося усвоения знаний о предмете. Ситуация обновления требует информационно-деятельностного подхода. Ценностью, целью и результатом современного высшего педагогического образования, готовящего человека к жизни в изменяющихся, динамичных обстоятельст-

вах, в условиях личностно-ориентированного подхода, должно было стать обучение способам деятельности, способам самообразования, владения обобщенными схемами интеллектуального труда.

В этой связи представляется принципиально важным, чтобы процесс профессионального становления будущего специалиста (учителя) моделировал заданную структуру педагогической деятельности учителя в учебном заведении (школа, гимназия, лицей, детский сад и т. д.), вооружая его не только знаниями учебного предмета, но и первоначальным опытом практических отношений в новых условиях обучения и воспитания. Причем моделировал не в прямом, технологическом, понимании, а создавая соответствующую ценностную атмосферу.

По мнению ряда исследователей, решение всех трех названных проблем (или по крайней мере двух из них — онтологической и праксиологической) возможно путем построения всего содержания педагогического образования на новой, антропологической основе. Мыслится, что педагогическая антропология сможет обеспечить системную интеграцию достижений педагогики, других наук, искусства, религии и массового сознания. Проблема в данном случае заключается в том, что сам статус педагогической антропологии как науки пока еще не определен, и, по-видимому, ее комплексная разработка сможет начаться лишь при условии отказа от однозначно-материалистической трактовки проблемы человека.

Опираясь на анализ теоретических подходов к проблемам содержания педагогического образования и учитывая обобщенный опыт работы педагогических вузов страны, ученые Московского педагогического государственного университета предложили целый комплекс принципов разработки содержания современного педагогического образования в русле личностно-ориентированной парадигмы.

¹ См.: Бондаревская Е. В. Теория и практика личностно-ориентированного образования.

Ростов-на-Дону, 2000; Газман О. С. Гуманизм и свобода (Введение в гуманистическую педагогику) // Гуманизация воспитания в современных условиях / под ред. О. С. Газмана и И. А. Костенчука. М., 1995. С. 1–13; Кульневич С. В. Педагогика личности. От концепций до технологий : учеб.-практич. пособие для учителей. Ростов-на-Дону, 2001.

² См.: Шиянов Е. Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук. М., 1991.

³ См. там же. С. 219–220.

⁴ Магамадова Л. Х. Управление процессом развития профессионально-ценностных ориентации будущего учителя : дис. ... канд. пед. наук. М., 1993. С. 58.

⁵ См.: Сгонник Л. В. Профессионально-личностное развитие учителя в системе непрерывного педагогического образования : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004.

⁶ См.: Митина Л. М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М., 1994; Яковлева Е. Л. Психология развития творческого потенциала личности. М., 1997; Чиж А. Н. Формирование личности учителя во внеучебной деятельности (1960–1980 гг.). М.–Луганск, 1998.

⁷ См.: Ассадулин Р. М. Формирование личности учителя как субъектно-педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2000; Ибрагимов Х. Теоретические основы профессионального самовоспитания будущих учителей в педагогических училищах и колледжах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1996; Левитан К. М. Профессиональное развитие личности педагога в послевузовский период : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Екатеринбург, 1993; Лушников И. Д. Педагогические основы профессионально-личностного развития учителя на послевузовском этапе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 1993; Полкунова О. И. Последипломное образование как фактор развития аксиологического потенциала личности учителя : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Оренбург, 1998; Сгонник Л. В. Профессионально-личностное развитие учителя в системе непрерывного педагогического образования: дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004; Хлопков Ю. Г. Условия станов-

ления личностно-профессиональной индивидуальности будущих учителей в вузе : автореф. дис... канд. пед. наук. Ростов-на-Дону, 1996; Шайнарданов Р. Х. Теория и технология интенсивного развития профессиональной личности учителя в вузе : автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Казань, 1998.

⁸ См.: Новые педагогические и информационные технологии в системе образования : уч. пособие / под ред. Е. С. Полат. М., 2000 (1-е изд. - 1998).

⁹ См.: Теоретические основы содержания общего среднего образования / под ред. В. В. Краевского, И. Я. Лернера. М., 1983; Прогностическая концепция целей и содержания образования / под ред. И. Я. Лернера, И. К. Журавлева. М., 1994.

¹⁰ См.: Сериков В. В. Личностно-развивающая образовательная модель в аспекте модернизации российского образования // Модернизация педагогического образования в Сибири: проблемы и перспективы : сб. науч. ст. Ч. 1. Омск, 2002. С. 155-172.

¹¹ См.: Яблокова Л. В. Концептуальное осмысление содержания профессионально-педагогической подготовки учителя: необходимость обновления // Преподаватель. 2000. №4. С. 19-22.

¹² См.: Слостенин В. А., Шиянов Е. Н. Гуманистическая парадигма образования как основа формирования отечественной стратегии профессиональной подготовки учителя // Национальные ценности образования: история и современность. М., 1996. С. 229-235.