

# Наша презентация

## Научная школа академика РАО, доктора педагогических наук, профессора Виталия Александровича Сластенина «Личностно-ориентированное профессиональное образование»

Формирование научной школы в области педагогики было начато академиком РАО, профессором, заведующим кафедрой педагогики высшей школы, основателем факультета педагогики и психологии МПГУ Виталием Александровичем Сластениным более 25 лет назад (1980 г.). За этот период научная школа проделала большой путь: от официального признания «школы В.А. Сластенина» в прежней академической науке и структуре педагогического образования, интенсивно проявляющегося на рубеже 1989–1990 гг., до овладения этой школой стратегическими высотами в разработке проблем трансформации высшего институтского педагогического образования в университетское. Научная школа в настоящее время объединяет свыше 50 докторов и 150 кандидатов наук, работающих в 40 учреждениях высшего и среднего профессионального образования страны.

Большой импульс развитию научной школы дала разработка по поручению Государственного комитета народного образования СССР концепции педагогики образования. Эта работа, выполненная на базе общей для всех исполнителей методологии, определила основные направления научного обеспечения развития системы педагогического образования в Российской Федерации. Именно в этих направлениях сосредоточены усилия научной школы, открывшие новые направления в педагогической науке, обеспечившие новый прорыв в теории, методике и практике подготовки и формирования личности учителя. Конкретная методология этих исследований базируется на понимании сущности личности как субъекта и индивидуального комплекса общественных отношений как создателя и носителя определенной социальной программы. В психологическом аспекте личность рассматривается как прижизненный итог деятельности человека, очень совершенная модель внешнего мира, воздействующая на него своими социальными силами, как субъект труда, познания и общения. Позиция представителя научной школы заключается в отказе от по-

нимания личности как чего-то бесформенного, бесструктурного, как механического образования. Проблема изучается не только с позиции педагогики, но и с позиций психологии, физиологии, гигиены, социологии.

Методология исследований научной школы В.А. Сластенина в настоящее время включает в себя всесторонний учет причинно-следственных необходимых и случайных связей, таким образом, каждый представитель научной школы опирается как на логику действительного, так и на логику вероятного и возможного, вероятно-определенного и вероятно-неопределенного. Учет детерминированных и схоластических факторов создал методологические предпосылки для долгосрочного прогнозирования тенденций и путей формирования личности учителя в системе высшего педагогического образования.

Исходя из понимания того, что проблема профессиональной подготовки учителя является ключевой проблемой педагогики, академиком В.А. Сластениным – как руководителем научной школы в области педагогики – определены направления научного поиска, обоснованы системы исходных понятий и закономерностей, которые легли в основу построения отечественной теории педагогического образования.

Фундаментальные работы В.А. Сластенина и учеников его научной школы в значительной степени определяют современное понимание проблем педагогического образования, направления научных исследований и практической деятельности в области профессиональной педагогики. Научной школой В.А. Сластенина разработана концепция педагогического образования, концепция содержания и структуры среднего профессионального образования; разработана и активно внедряется принципиально новая модель учебного плана, обеспечивающего динамическое равновесие базового федерального и вузовского национально-регионального компонентов профессионального образования. Сегодня можно говорить о перспективности предложенного академиком В.А. Сластениным индивидуально-творческого подхода к формированию личности учителя. Моделью современного руководителя должна быть личность, имеющая профессиональную компетентность; личность, наделенная особым типом профессионального сознания, ориентацией на развитие ученика как личности, индивидуальности, субъекта познания, труда и общения; личность, являющаяся образцом Наставника, Учителя, Ученого.

Среди наиболее ярких и крупных представителей научной школы В.А. Сластенина могут быть названы видные академики РАО З.И. Васильева, Г.Н. Волков, Ю.Г. Круглов, А.П. Лиферов, члены-корреспонденты РАО В.И. Андреев, А.А. Вербицкий, Б.А. Вяткин, В.С. Данюшенков, Э.Ф. Зеер, И.Б. Котова, Н.К. Сергеев, В.В. Сериков, А.Н. Фалавеев, С.Н. Чистякова, М.И. Шилова, доктора педагогических наук, профессора Г.И. Аксенова, И.П. Андриади, Е.В. Андриенко, Е.И. Артамонова, Р.М. Асадулин, Ш.М.-Х. Арсалиев, В.А. Беловолов, С.П. Беловолова, Е.П. Белозерцев, Л.В. Блинов, Ю.В. Варданян, М.Я. Виленский, Н.И. Вьюнова, С.М. Годник, А.Д. Гонеев, Л.К. Гребенькова, В.К. Елисеев, Л.П. Илларионова, И.Ф. Иссаев, В.Н. Карташова, И.А. Колесникова, М.И. Кряхтунов, Е.А. Леванова, М.М. Левина, П.В. Лепин, Н.И. Лифен-

цева, В.М. Лопаткин, Н.Е. Мажар, В.Г. Максимов, А.Г. Мороз, О.П. Морозова, Н.Н. Никитина, В.А. Николаев, М.В. Николаева, У.Н. Нишаналив, О.П. Околелов, А.Н. Орлов, Н.А. Подымов, Л.С. Подымова, Э.Р. Ситбаева, С.Б. Серякова, Е.Г. Силяева, А.И. Смоляр, П.Д. Суслова, Д.Ш. Турсунов, М.Г. Харитонов, Н.И. Филипенко, Б.Я. Фишман, А.Н. Ходусов, Н.А. Чапоргина, А.Н. Чиж, Г.И. Чижаква, И.Г. Шамсутдинова, М.Ю. Швецов, Н.М. Швецов, Е.Н. Шиянов, Н.Б. Шмелева, В.И. Щеголь, Л.В. Яковлева и др.

С позиции лично-ориентированного профессионального образования большую популярность имеют многие представители научной школы. Так, к примеру, один из ее представителей О.П. Морозова исследовала особенности системогенеза профессионально-педагогической деятельности, осуществила моделирование процесса ее развития и динамики.

С точки зрения избранной автором методологии, развитие профессиональной деятельности педагогов рассматривается в двух аспектах – в аспекте осуществления деятельности, когда предметом исследования выступает развитие ее структурных компонентов, и в аспекте самодвижения деятельности. Во втором случае движущим началом педагогической деятельности учителя выступают накапливаемые в ее процессе потенциальные возможности, которые в определенных условиях могут перерастать уровень исходных требований ситуаций, образуя «избыток, обладающий динамизирующим действием» (В.А. Петровский). Только взятое в единстве этих аспектов развитие профессиональной деятельности учителя будет способствовать воспроизведению подлинной картины ее динамики, а также оптимизировать данный процесс в системе непрерывного педагогического образования.

В исследованиях О.П. Морозовой установлен факт системной детерминации развития профессиональной деятельности учителя факторами социального и личностного характера: процессами обновления, которые происходят в обществе и школе; характером обучения в вузе и профессиональным опытом учителя; его профессионально-педагогическим мышлением; личными качествами, внутренними психическими процессами и др. При этом ведущую роль играют внутренние регуляторы деятельности, связанные с мотивационно-целевой и ценностно-смысловой сферой личности.

Существующая в настоящее время информационная модель педагогического образования отождествляет его содержание с учебным материалом, который выступает дидактической версией соответствующей научной отрасли. Поэтому конструирование учебного содержания сводится к отбору основных знаний, структурированных и адаптированных к задачам обучения и возможностям обучающихся. При этом сами культурные способы мышления и деятельности, которыми пользовались успешные поколения, остаются скрытыми. Сведение мышления к знанию, а содержания – к учебному материалу ориентируют профессионально-педагогическое образование на усвоение готовых знаний, а не на проектирование способов их употребления (В.А. Болотов, Ю.В. Гролыко, В.В. Давыдов, В.В. Сериков, В.И. Слободчиков). Основной недостаток современной ди-

дактики высшей педагогической школы – в ее стремлении «пересадить» в сознание педагога выхваченные из живого потока педагогической реальности готовые образцы решения профессионально-педагогических задач. Этот подход часто терпит неудачу, так как опыт, к которому приобщаются студенты, оказывается навязанным извне и потому психологически необоснованным (С.Г. Вершловский, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская).

Значительная часть существующих сегодня противоречий может быть преодолена, если в основу профессионально-личностного развития учителя положено содержание педагогической деятельности, которая предстает как последовательное восхождение от недифференцированной направленности на сферу труда учителя к овладению стандартами педагогического профессионализма и далее к развитию индивидуально-авторской, концептуально-целостной системы деятельности педагога.

К сожалению, в пространственно-временном континууме профессионального становления и функционирования современного учителя отмечаются явления деформации, а иногда – стагнации отдельных компонентов и даже деятельности в целом, утраты ее ценностно-смысловых оснований, ориентации на жестко формальные результаты, нежелания отказаться от сложившихся, порой устаревших, стереотипов и т.п. Возникла, устойчивая тенденция отчуждения учителя от своей профессиональной деятельности, школы, от ребенка.

Именно педагогический труд учителя задает деятельностное содержание его личностно-профессионального развития. С точки зрения С.М. Годника, сущность педагогической деятельности заключается в объект-субъектном преобразовании личности.

Раскрывая специфику деятельности учителя, представители научной школы В.А. Сластенина – Е.В. Андриенко, И.Ф. Исаев, И.А. Колесникова, О.П. Морозова, Е.Н. Шиянов утверждают, что она становится в собственном смысле слова педагогической, когда воспитанник превращается из объекта педагогического процесса преимущественно в его субъект.

В предшествующих исследованиях представителей научной школы В.А. Сластенина было установлено, что объектом профессиональной деятельности учителя является не сам по себе ребенок, а педагогический процесс. Основной единицей этого процесса выступает педагогическая задача. В.А. Сластенин и его ученики считают, что педагогическая деятельность может быть представлена как взаимосвязанная последовательность решения бесчисленного множества типовых и оригинальных педагогических задач различного класса и уровня сложности. Любая педагогическая задача всегда отражает ту или иную педагогическую ситуацию, соотношенную с целью ее осуществления.

Учитель, выполняя свою профессиональную деятельность, самой логикой действительности, согласно И.Ф. Исаеву, поставлен перед необходимостью решения следующих бинарных групп педагогических задач:

- аналитико-рефлексивные (анализ и рефлексия целостного педагогического процесса, его элементов, возникающих затруднений, осозна-

ние и самооценка педагогом своей субъектности, переосмысление и преодоление стереотипов личностного опыта и деятельности);

- конструктивно-прогностические (построение целостного педагогического процесса, планирование, прогнозирование результатов и последствий принимаемых решений);
- организационно-деятельностные (реализация различных вариантов образовательного процесса, сочетание многообразных видов педагогической деятельности);
- оценочно-информационные (сбор, обработка и хранение информации о состоянии и перспективах развития педагогической системы, ее оценка);
- коррекционно-регулирующие (коррекция протекания педагогического процесса, установление необходимых коммуникативных связей, их регуляция и поддержка).

Вполне очевидно, что проектирование деятельностного содержания профессионально-личностного развития учителя должно, по возможности моделировать задачную структуру его педагогической деятельности.

В соответствии с задачным подходом построение деятельностного содержания профессионально-личностного развития педагога предусматривает проблематизацию и концептуализацию средств его реализации; мотивированное самоопределение педагога; моделирование и выстраивание общей системы ценностей как основания для развития педагога; оптимизацию структуры смысловых и организационно-управленческих связей; рефлексивность.

В.А. Сластенин и его научная школа утверждают, что особым механизмом развертывания деятельностного содержания субъектного развития педагога выступает трансформация предметного знания в знание учебное, заключающая в себе способы профессиональных действий. Это станет возможным, если профессионально-педагогические задачи, к решению которых готовится будущий специалист, преобразуются в задачи учебные.

Как дидактический аналог профессионально-педагогических задач, учебные задачи, осуществляемые в вузовском образовательном процессе, включают ценности (смыслы), знания, способы деятельности.

Ценности (смыслы) отражают избирательное отношение субъекта к деятельности, к педагогической профессии, к детям, к самому себе, служат программно-целевым, нравственно-психологическим и духовным основанием профессиональных действий.

Знания связаны с мышлением и мыслящей личностью, с ее когнитивной и мыследеятельностной сферой.

Способы деятельности соединяют в себе совокупность упорядоченных действий субъекта. Если человек включен в деятельность и осознает, как он ее выполняет, какие схемы выделяет и переносит на организацию других ситуаций – это означает, что он усваивает деятельностное содержание (Ю.В. Громыко).

В структуре профессионально-педагогических задач представителями научной школы В.А. Сластенина были выделены аналитико-рефлек-

сивные задачи. В образовательном процессе учреждений профессионального педагогического образования они могут быть поставлены и сформулированы как задачи учебные:

1. Развитие у студентов интереса к своему внутреннему миру и внутреннему миру других людей, осознание их самооценности.
2. Развитие рефлексивных и эмпатических способностей, интереса к учительской профессии и дисциплинам психолого-педагогического цикла.
3. Развитие профессионального образа «Я».
4. Развитие позитивного принятия личности ребенка, осознание гуманистического потенциала педагогических стратегий.
5. Развитие познавательной самостоятельности, индивидуально-творческих возможностей студентов.
6. Развитие потребности в личностном и профессиональном самосовершенствовании.
7. Создание информационно-субъектного поля.
8. Актуализация педагогической рефлексии.
9. Развитие способности к самопроектированию жизненного и профессионального пути.
10. Формирование умений моделирования фрагментов профессионально-педагогической деятельности.
11. Активизация процессов самовыражения и самореализации студентов в учебно-профессиональной деятельности.
12. Развитие проектной культуры будущего учителя.
13. Стимулирование поиска индивидуального стиля и создания моделей будущей профессиональной деятельности студентов.
14. Совершенствование навыков практического жизнестроительства студентов.
15. Формирование потребностей в самоанализе и коррекции учебно-профессиональных и жизненных достижений.

Таким образом, процесс решения такого рода учебных задач позволяет будущему педагогу переходить от содержательно-отражательного уровня к деятельностно-конструктивному и проектно-содержательному способу получения и передачи профессионально-значимых знаний. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога формирует у него фундаментальную способность становиться и быть подлинным субъектом собственной деятельности в профессиогенезе.

Опираясь на теоретический и конструктивно-генетический анализ, научная школа В.А. Сластенина пришла к убеждению, что интегральной целью современного педагогического образования является профессионально-личностное развитие учителя как субъекта профессиональной деятельности. Субъектность учителя характеризуют:

- способность не только присваивать мир предметов и идей, но и производить их, преобразовывать, созидать новые;
- осознание и принятие задач, установок педагогической деятельности на всех этапах ее осуществления, способность и стремление личности в необходимых случаях самостоятельно их определять;

- владение умениями, ориентировочными основами педагогической деятельности, реализуемой в соответствии с принятыми или самостоятельно выработанными установками и задачами;

- осознание собственной значимости для других людей (прежде всего, воспитанников), ответственности за результаты деятельности, причастности к ответственности за явления природной и социальной действительности, способность к нравственному выбору в ситуациях коллизий, стремление определиться, обосновать выбор внутри своего «Я»;

- способность к рефлексии, потребность в ней как условия осознанного регулирования своего профессионального поведения и деятельности в соответствии с желаниями и принятыми целями, с одной стороны, ограничениями, «осознанием пределов собственной несвободы» – с другой;

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

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

- направленность на реализацию «САМО...» – самовоспитания, самообразования, самооценки, самоанализа, самоопределения, самоидентификации, самодетерминации и пр.;

- способность самостоятельно вносить коррективы в свою деятельность, обстоятельства, ей сопутствующие, с учетом поставленной цели; внутренняя независимость от «внешнего мира», внешних влияний, независимость не в смысле их игнорирования, а в смысле устойчивости взглядов, убеждений, мотивов, их коррекции, изменения;

- обладание важнейшими индивидуальными процессуальными характеристиками (разносторонность знаний и умений, самостоятельность, творческий потенциал и др.), уникальностью, неповторимостью, которые являются основой для плодотворных межсубъектных отношений, стимулируют стремление к взаимодействию, сотрудничеству, общению.

Эти и другие характеристики дают представление о становлении педагога как «автора» своих мыслей, оценок, ориентации, поступков, без чего он, естественно, не может выступать в функции организатора соответствующей личностно-развивающей ситуации для учащихся. Несомненно, что учитель должен владеть необходимыми для этого технологиями, обеспечивающими реализацию сущностной способности к созиданию другого, а через это – к самосовершенствованию (И.А. Колесникова, Н.К. Сергеев).

Процесс воспроизводства педагогических кадров в значительной мере блокируется тем, что он не обеспечивает субъектного развития и саморазвития учителя.

Внутренним содержанием процесса подготовки и личностного роста педагогов, своего рода его «механизмом» является специфическая самоорганизация учителем своего личностного образовательно-развивающего

пространства, в котором он выступает как субъект своего профессионального становления, происходят освоение и принятие им содержания и технологий современного образования, выработка индивидуально-творческого профессионального почерка, авторской педагогической системы. При этом личностный мир педагога является специфическим источником последней, ее целевых, содержательных и процессуальных характеристик. Готовность педагога к использованию личностного потенциала в качестве организующего начала образовательного процесса должна формироваться на «макроуровне», предполагающем последовательное прохождение учителем различных этапов и звеньев профессионального роста и развития.

Становление субъектного потенциала специалиста – процесс обретения им смысла жизни и профессионального бытия и их реализация в сфере педагогического труда. Это целенаправленный процесс новообразований социально-феноменологического характера, обуславливающих достижение субъектности на определенном этапе развития специалиста как профессионала, как личности, как субъекта деятельности. В этом процессе должны учитываться направленность формирования субъектности, преемственность этапов развития в ее различных модальностях, многовариантность путей развития, его темп и др. Однако у каждого отдельного педагога эта динамика носит особый характер, определяемый динамикой развития личности в целом. При этом развитие субъектного потенциала не тождественно продвижению его по этапам довузовского-вузовского-послевузовского образования. Это сложный, многоаспектный процесс, следующий своей внутренней логике и имеющий индивидуально-своеобразную траекторию, опирающуюся на субъектно-деятельностные технологии (Н.К. Сергеев).

С позиций научной школы В.А. Сластенина, процесс профессионально-личностного становления педагога совпадает с логикой его субъектного развития. В основу построения концепции субъектного развития студента должны быть положены системный, рефлексивно-деятельностный и индивидуально-творческий подходы, обеспечивающие построение и функционирование становления целостной личности будущего учителя. С позиций системного подхода все звенья педагогического образования должны оказывать актуализирующее воздействие на «задействование» и проявление компонентов субъектности в их единстве. Реализация рефлексивно-деятельностного подхода предполагает развитие способности будущего специалиста входить в активную исследовательскую позицию по отношению к собственной жизнедеятельности, к себе самому с целью критического анализа, оценки эффективности для развития своей личности и личности ученика. Индивидуально-творческий подход обеспечивает выявление и развитие у студента жизнетворчества, индивидуальной стратегии и тактики в построении собственного жизненного и профессионального пути.

В соответствии с изложенным, процесс становления и развития субъектности будущего учителя может быть интегрирован как некая педагогическая стратегия, отвечающая следующим принципам: ориентация на

творческую, личностную и профессиональную индивидуальность каждого студента, обеспечение дифференцированного и индивидуально-творческого подхода к его подготовке; открытость, вариативность, динамичность изменений в содержании, формах и методах подготовки учителя; полисубъектность педагогического образования, предполагающая развитие активности, инициативности, ответственности всех участников образовательного процесса; фундаментализация педагогического образования в сочетании с углубленной профессионализацией; широкая диалогизация учебно-воспитательного процесса и его проблематизация.

Для определения основных параметров становления и развития субъектности будущего специалиста использовался метод моделирования, который позволил представить все этапы многоуровневого педагогического образования через призму субъектного самоосуществления, самоутверждения, самореализации. Модель субъектного обучения отражает движущие факторы развития всех структурных компонентов субъектности, учитывает роль как внешних воздействий, так и внутриличностных механизмов самодвижения.

При разработке модели В.А. Слостенин и его ученики исходили из следующих соображений. Общими основаниями проектируемого образовательного процесса являются его сущностные характеристики и ориентация на развитие личности студента как субъекта учебно-профессиональной и реальной профессиональной деятельности. Возможность стать и быть субъектом образовательной и профессиональной деятельности реализуется в процессе интериоризации внешних регуляторов (норм, правил, ценностей) во внутренние регуляторы. При этом эффект перехода внешних воздействий во внутриличностный план будет тем выше, чем более они адекватны разнообразным уровням развития субъектности будущего учителя. Адекватность сама по себе означает не просто совпадение характера, силы, объема внешних влияний с уровневыми характеристиками субъектности студента, но, в конечном итоге, усиление параметров субъектности, по сути представляющее собой перевод педагога на более высокий (по сравнению с наличным) уровень субъектности. Все процедуры обучения учителя в системе профессионального педагогического образования тактически изменяются соответственно динамике индивидуального развития субъектности студентов.

Согласно такой логике, В.А. Слостениным совместно с Г.И. Аксеновой была выстроена технология последовательного становления и развития субъектности будущего учителя.

*Объектная, «нулевая» стадия* – формирование умений и навыков самопознания; развитие рефлексивных и эмпатийных способностей, обучение приемам самообладания; актуализация интереса к дисциплинам психолого-педагогического цикла, выступающим на этом этапе более всего как лично развивающие предметы, помогающие жить и ориентироваться в сегодняшней социальной действительности; развитие у студентов способности к профессиональной интерпретации жизненных обстоятельств, педагогических явлений и событий, формирование позитивного принятия полисубъектных взаимодействий в образовательной среде; сти-

мулирование всех форм самостоятельности и активности в учебном процессе, альтернативных способов решения жизненных и профессиональных проблем.

*Объект-субъектная стадия* – овладение основами субъектного жизнетворчества, методологией субъектного обучения, его основными понятиями, содержанием и структурой субъектности, ее многоуровневой «палитрой». На этом этапе создается некий информационно-субъектный фон, актуализируются познавательная рефлексия, овладение ценностями и смыслами учебно-профессиональной деятельности, развивается умение создавать индивидуальные проекты жизненного пути, фрагменты профессионально-педагогической деятельности, усиливается потребность в личностной и профессиональной самореализации.

*Субъект-объектная стадия* – психолого-педагогические дисциплины профессионализируются, усиливается их предметно-методическая направленность, согласованная с логикой выбранной специальности, актуализируются способности студентов к самостоятельной постановке и профессиональному решению теоретико-прикладных задач, формируются проектная культура будущего учителя, преобразующее отношение к собственной жизнедеятельности вообще и к учебно-профессиональной деятельности в частности. Особое значение придается развитию регулятивных механизмов деятельности, поведения и общения, расширению индивидуальных способов творческого самовыражения в образовательном процессе. Стимулируются поиск личностно-своеобразного «почерка» профессиональной деятельности, авторство в создании собственных моделей будущей педагогической деятельности.

*Собственно субъектная стадия* – практическая реализация индивидуальных программ личностно-профессионального саморазвития; осуществление необходимой коррекции, самоанализ учебно-профессиональных и жизненных достижений, «точек роста»; актуализация потребности в дальнейшем самосовершенствовании (в частности, через «институты» самообразования и самовоспитания); «вторичное» усиление роли психолого-педагогических предметов, повышение их статусного значения не только с личностных, но и с сугубо профессиональных позиций. На этом этапе активно доформируется и разворачивается субъектная позиция будущего учителя как система его взглядов и установок в отношении собственного жизненного и профессионального пути.

Организация субъектного обучения в высшей педагогической школе предполагает разработку учебных программ, цель которых не передача информационной системы знаний для последующего заучивания и воспроизведения, а развитие механизмов самореализации, самоосуществления личности каждого студента как будущего профессионала. Важно, чтобы этой цели соответствовали программы всех вузовских учебных дисциплин. При этом основная доля ответственности ложится на психолого-педагогические науки, проявление таких субъектных качеств, как самостоятельность, избирательность, инициатива, эмпатийность и рефлексивность, адекватная самооценка своих возможностей, самоанализ, ответственность и др. Следовательно, для развития субъектных качеств сту-

дента требуются особые обучающие программы, инициирующие его личностную и учебно-профессиональную активность. Согласно позиции академика В.А. Сластенина и представителей его научной школы, разнообразные психолого-педагогические тренинги, сюжетно-ролевые, имитационные и организационно-деятельностные игры, субъектные практикумы должны стать при этом основными формами обучения. Они представляют собой своеобразный каркас, «обрамление» субъектного обучения, внутри которого последовательно организуются и развертываются процессы самопознания, самопроектирования жизненных и профессиональных стратегий, апробация последних в реальной учебно-воспитательной среде, анализ, оценка и коррекция развивающих программ и авторских моделей профессиональной деятельности, поиск новых возможностей для дальнейшего личностного и профессионального саморазвития студентов.

Необходимыми предпосылками эффективной реализации деятельностного содержания профессионально-личностного развития педагога выступают полисубъектный характер взаимодействий в учебном процессе, согласованность его содержания и организации с уровневыми характеристиками субъектности студента, одновременное усиление всех компонентов субъектности, психологическая готовность преподавателей к принятию субъектно-педагогических стратегий.

В рамках субъектно-деятельностного подхода был выполнен ряд крупных исследований, посвященных:

- профессиональному развитию и саморазвитию учителя (Е.В. Андриенко, Д.Ю. Ануфриева, М.И. Кряхтунов, А.И. Смоляр, А.И. Шутенко);

- гуманизации, гуманитаризации и аксиологическим основаниям содержания педагогического образования (М.Я. Виленский, Н.И. Вьюнова, Л.И. Мищенко, Л.Г. Семушина, Г.И. Чижаква, Е.Н. Шиянов, С.В. Яковлев);

- формированию профессионально-педагогической (И.Ф. Исаев) культуры: методологической (А.Н. Кодусов), духовной культуры учителя (Е.И. Артамонова), профессионально-этической культуры (Л.П. Илларионова, Е.Г. Силяева), рефлексивной культуры педагога (В.К. Елисеев), этнопедагогической культуры (Ш.-Х. Арсалиев, С.П. Беловолова, Л.В. Лезина, В.А. Николаев, М.Г. Харитонов), психолого-педагогической культуры (О.В. Еремкина, Н.И. Лифинцева), лингвогуманитарной культуры учителя (В.Н. Карташова), физической культуры личности учителя (М.Я. Виленский); профессионально-творческой направленности и творческой индивидуальности учителя (В.Г. Максимов, Н.Е. Мажар); профессионально-личностному самоопределению учителя в системе послевузовского образования (Л.В. Блинов, И.Д. Лушников, Э.Р. Сайтбаева, Б.Е. Фишман, Н.А. Чапоргина).

Сегодня получает признание компетентностный подход, в русле которого работают сотрудники научной школы В.А. Сластенина – Ю.В. Варданын, С.Б. Серякова и Н.И. Чернова. Если компетентность рассматривать как функциональную и личностную готовность специалиста к продуктивному решению задач профессиональной деятельности, то надо за-

метить, что большой вклад в развитие теории этого подхода внесла и научная школа В.А. Сластенина, которая ввела в научный обиход и обосновала понятие профессиональной готовности. В этой связи нельзя не назвать работы, в которых раскрываются проблемы формирования профессиональной готовности учителя к реализации целостного педагогического процесса (А.И. Мищенко), инновационной деятельности (Л.С. Подымова), к педагогическому взаимодействию с учащимися (Е.А. Леванова, Н.И. Филипенко), к использованию новых информационных технологий обучения (Г.А. Кручинина), к трудовому воспитанию школьников (Ю.А. Дмитриев, В.И. Щеголь). Появились исследования, обращенные к становлению и развитию педагогического профессионализма (П.К. Гребенькова, И.А. Сушко и др.).

Очевидный интерес представляют проведенные научной школой В.А. Сластенина исследования, выявляющие интегративные тенденции в развитии и управлении региональных систем педагогического образования (П.В. Лепин, В.М. Лопаткин, А.Н. Орлов, Н.К. Сергеев, Н.М. Швецов).

Исследуя деятельностное содержание профессионально-личностного развития учителя, научная школа В.А. Сластенина обнаружила факты, анализ которых указывает на возрастание его субъектного потенциала. Как гражданин, как личность, как профессионал, учитель выступает творцом образовательного процесса, самоорганизующимся субъектом педагогической деятельности.