



УДК 37.015.3+372.4

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ К РАБОТЕ В СИСТЕМЕ РАЗВИВАЮЩЕГО ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

С.В. Пазухина

*Тулский
государственный
педагогический
университет
им. Л.Н. Толстого*

*e-mail:
pazuhina@tspu.tula.ru*

В статье рассматриваются направления модернизации профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов и проблемы, препятствующие этому процессу: доминирование «знаниевого» подхода в высшей школе, репродуктивный характер обучения, индивидуальный стиль учебной деятельности студентов, мотивационно-смысловые установки преподавателей и студентов и др. Акцентируется важность формирования ценностного отношения к учащимся как необходимого условия, обеспечивающего внедрение новых целей образования на практике и подготовку будущих педагогов к реализации личностно-ориентированного обучения в начальной школе.

Ключевые слова: профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов к реализации развивающего личностно-ориентированного обучения, проблемы модернизации высшего педагогического образования, формирование у будущих педагогов ценностного отношения к воспитанникам.

Одной из важнейших задач высшего педагогического образования в настоящее время является модернизация различных сторон профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, поиск и обоснование условий, обеспечивающих эффективную подготовку будущих педагогов к реализации развивающего личностно-ориентированного обучения и воспитания в начальной школе. Изучение современных психолого-педагогических исследований по данному вопросу позволяет говорить о том, что традиционная модель профессиональной подготовки студентов педвуза не отвечает новым требованиям общества, целям и ценностям современного образования, основные ориентиры которого смещаются в область гуманистической парадигмы. Данная мысль звучит в работах многих ученых: А. А. Вербицкого, Ю. В. Громько, Э. Ф. Зеера, Е. И. Исаева, Е. А. Климова, А. М. Новикова, О. В. Севостьянова и др.

Рассмотрим основные проблемы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, существующие в настоящее время.

Одна из центральных проблем современного педагогического образования заключается в том, что традиционная «знаниевая» парадигма, господствовавшая в высшем образовании в России на протяжении многих лет, не может внезапно в один момент поменяться на какую-либо другую парадигму. Этому препятствуют многие факторы. Переход к гуманистической парадигме затруднен и в объективном плане (например, из-за слабой оснащенности образовательных учреждений необходимыми материальными ресурсами и пр.), и в субъективном (в связи с неготовностью педагогов использовать новые технологии, консерватизмом установок и др.). Даже опытные учителя не всегда способны быстро реагировать на изменяющуюся ситуацию и новые ориентиры образования. Напротив, гипертрофированное развитие профессионального мышления, характерное для учителей с большим педагогическим стажем, сужает границы педагогического сознания, не дает выходить за рамки сформированных стереотипов, оказывает негативное влияние на процесс освоения специалистом новых профессиональных действий, поглощает другие проявления личности, а самого педагога превращает в функцию от профессии. Такой учитель начальных классов, возможно бывший одним из передовых в свое время, не способен эффективно развиваться и осваивать новые ценности образования и соответствующие им технологии.



Как отмечают Н. М. Борытко, В. Я. Ляудис, И. И. Семенов, С. Ю. Степанов, Я. А. Пономарев, Г. Ф. Похмелкина и другие ученые, современное образование стало ареной острого соперничества двух стратегий. С одной стороны, это стратегия традиционного, нормативного управления учебно-воспитательным процессом, свойственная индустриальной эпохе. Ей соответствуют авторитарно-репрессивные, репродуктивно-консервативные установки и пр. Вторая стратегия получила развитие в связи с изменением социального запроса к личности, к ее роли в обществе, появившемся в постиндустриальном информатизированном обществе. Новый тип управления положил в основу организации образования ценность личности всех его участников и стал определять инновационную стратегию организации образования. Ей соответствуют ценности педагогического гуманизма, творчества и профессионализма. Эти две стратегии управления определяют кардинальные отличия социальной ситуации развития личности, складывающейся внутри каждого типа организации образования [6].

По мнению С. Ю. Степанова и Г. Ф. Похмелкиной, противостояние этих двух тенденций характеризует суть кризиса, наблюдающегося в современном образовании на всех его уровнях и заключающегося в противоречии двух систем — профессионального сознания и деятельности [10]. Это позволяет объяснить, почему новые ценности образования не всегда находят отражение в профессиональной деятельности педагогов.

Моделью обучения, соответствующей «знаниевому» подходу в педагогическом образовании, является вербальное обучение, основанное на трансляции, запоминании и воспроизведении текстов коммуникации, в связи чем традиционную модель обучения называют «школой памяти».

Традиционное обучение носит репродуктивный характер. Это проявляется в том, что профессиональная информация транслируется в готовом виде. Преобладают репродуктивные задания, действия по образцу, упражнения в заданных способах решения. Ведущими формами учебных взаимодействий являются подражание, имитация, следование образцам.

Учебно-воспитательный процесс при традиционном обучении рассматривается как взаимосвязь двух автономных деятельностей: обучающей деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности студентов. Преподаватель выступает в качестве единственного носителя информации. Предполагается в основном фронтальное, дистантное общение преподавателя со студентами, что создает значительный дефицит диалога между участниками учебного процесса. Это обстоятельство исключает реализацию принципа индивидуализации обучения. Студенты рассматриваются как объекты управления, исполнители планов преподавателя. Им отводится роль пассивных получателей информации, которую необходимо воспринять, усвоить (запомнить) и воспроизвести на экзамене. Позиция ведомого закреплена за обучаемыми на всем протяжении обучения. Инициатива студентов чаще подавляется, чем поощряется. Формы отношений студентов группы в традиционном обучении характеризуются тем, что соперничество преобладает над сотрудничеством. Такой тип подготовки будущих учителей не ориентирован на развитие их профессионального сознания, отношений, не способствует самоопределению, формирует «объектную» позицию обучаемых. Л. Н. Захарова указывает на вероятность дефектности концептуальной модели деятельности, если та приобреталась студентом, находящимся в объектной позиции по отношению к формируемой профессиональной деятельности [3].

Мотивационно-смысловые установки преподавателя в традиционном обучении характеризуются анонимностью, закрытостью, всеобщей индивидуальной подотчетностью, непрекаемостью требований, игнорированием личного опыта обучаемых. В его деятельности основной является информационно-контролирующая функция. Преобладающий стиль управления — авторитарно-директивный, репрессивный.

Заданные преподавателем цели и планы их достижения определяют исполнительный стиль индивидуальной учебной работы студентов. Последний момент —



доминирование индивидуальной деятельности студента – является одной из «болезненных точек» высшего педагогического образования, отмечает С. Г. Косарецкий [4]. В его работах показано, что традиционная парадигма обычно сопутствует парадигме индивидуальной активности субъекта, противостоящего объекту познания. Индивидуальный характер учебной работы студента вступает в противоречие с коллективным характером профессионального педагогического труда.

Взаимодействие всех перечисленных выше факторов при традиционном подходе в профессиональной подготовке будущих педагогов приводит к подавлению инициативы и творчества студентов, навязыванию определенных точек зрения, формированию стереотипности мышления, неосознанному поощрению развития авторитарного и либерального стилей управления образовательным процессом. Существующая модель обучения стимулирует, в лучшем случае, мотив достижения, блокируя познавательную мотивацию и ее трансформацию в профессиональную мотивацию. Традиционные академические формы обучения – лекции и семинары – проводятся на низком уровне из-за пассивности будущих учителей, отсутствия познавательных потребностей, недостаточного развития необходимых видов мышления. Учебная деятельность в такой модели, отмечает Ю. Э. Краснов, в сущности, недействительна и нерелевантна [5].

Важная проблема традиционного профессионального образования затрагивается в работах А. А. Вербицкого. Он отмечает, что в практике преподавания верность гностической парадигме выражается в трансляции социального опыта как учебной информации, замещающей реальность практики семиотическими средствами (6). В результате при традиционном подходе к обучению студенты более или менее успешно осваивают средство освоения профессиональной деятельности, но не саму деятельность. В сознании будущих учителей формируется сциентистская картина действительности, носящая характер застывшего мыслительного конструкта, возможности регуляции которым практической деятельности фактически равны нулю. Отсутствие преемственности между деятельностью учения и профессиональной деятельностью имеет своим следствием «яму адаптации», в которую «проваливаются» выпускники вуза на несколько лет.

Главной проблемой «знаниевого» подхода остается его преимущественная ориентация на формирование у студентов прочных научно-предметных знаний. Сегодня это положение рассматривается в качестве одного из основных источников многих недостатков в современной подготовке будущих учителей.

Анализ практики преподавания в педвузах и теоретических работ различных исследователей показывает, что при традиционном подходе не учитываются практические запросы, потребности, интересы, личностные смыслы будущих учителей, не всегда проводится связь получаемых знаний с жизненными планами и профессиональной деятельностью педагогов. Овладение исполнительской оперативно-технической стороной педагогической деятельности опережает смысло- и целеполагание. Тренировка в выполнении отдельных элементов действий, предшествующая пониманию смысла деятельности, скрывает ее системную организацию. Используемые задания предлагаются в логике извне заданных целей, не стимулируя самостоятельность целеобразования и поиск собственных лично осмысленных способов решения. В результате студенты не видят необходимой профессиональной направленности изучаемых курсов, не всегда осознают жизненную значимость даже предметов психолого-педагогического цикла. Для них остается непонятным профессиональный смысл многих дисциплин, изучаемых в вузе. В связи с этим мотивационно-смысловые позиции студентов в традиционном обучении часто характеризуются отчуждением от учебных задач, сужением спектра познавательных мотивов, обособлением жизненно значимых ценностей и смыслов от собственно учебно-познавательных. В результате отмечается внутренний психологический отход будущих педагогов от ситуации учения.



При формальном уровне усвоения получаемые знания не переживаются субъектами, не становятся основой становления профессиональных отношений, рефлексии целей, средств и результатов собственного труда. Абстрактные категории, как отмечают Ю. Н. Кулюткин и Г. С. Сухобская, не «встраиваются» в практическое мышление учителя, остаются отчужденными от решения насущных школьных задач [8]. В итоге в своей школьной работе молодые педагоги используют противоречивые и бессистемные житейские психолого-педагогические знания, учатся на собственном опыте и ошибках. Профессиональные проблемы при таком подходе решаются медленно и неэффективно. Учителя ставят упрощенные и малопродуктивные диагнозы, не могут указать психологические причины возникающих трудностей, найти индивидуальный подход в обучении и воспитании конкретного ребенка. На становление их профессионального опыта и практических умений уходят долгие годы.

Общий подход к профессиональному образованию и подготовке будущих педагогов сказывается и на формировании у них типа отношения к будущим воспитанникам. Безличная педагогика и психология, ориентированные на изучение некоего среднего ученика, не способствуют формированию у студентов ценностного отношения к каждому ребенку как субъекту, личности, индивидуальности, препятствуют осознанию будущими учителями начальных классов оснований использования технологий личностно-ориентированного обучения в работе с младшими школьниками.

Е. И. Медведская указывает, что многим современным учителям присущ упрощенный и статичный подход к восприятию личности ученика, т.к. их знания базируются на житейских понятиях [7]. Отношение к детям, выстраиваемое без опоры на глубокие научные знания, можно определить как поверхностное, формальное, безличное. В практическом действии оно проявляется как расхождение слова и дела, несовпадение декларируемых ценностей и конкретных действий и поступков учителя. Например, указывая на приверженность ценностям гуманистической парадигмы и личностно-ориентированного образования, реально на практике студенты подавляют проявления инициативы учащихся, игнорируют индивидуальные особенности детей, лишают их свободы выбора, используют авторитарный стиль общения и др. Неадекватное отношение к учащимся отрицательно сказывается на структуре и эффективности реализуемой педагогами деятельности.

В последние годы в учебный процесс педвузов внедряются активные методы обучения. Позитивная программа сторонников этой модели основывается на таких принципах организации учебной ситуации, которые позволяют студентам в полной мере быть активными соучастниками учебного процесса. Традиционные формы обучения трансформируются: используются проблемные лекции, семинары-дискуссии, семинары-исследования. Разрабатываются инновационные методы обучения с применением новых методических и технических средств обучения, например, компьютерные презентации лекций, освоение учебных курсов в Интернете в диалоге с преподавателем в режиме on-line и др.

Однако использование активных методов обучения в целом не отражается на существующей ситуации в плане формирования новых ценностей и соответствующих им отношений учителей к субъектам образовательного процесса. Различные групповые дискуссии, брейн-ринги, круглые столы, мозговые штурмы пробуждают познавательную активность, актуализируют мотивы достижений, соперничества, развивают самостоятельность студентов, но практически не меняют ценностные основания педагогической деятельности, не формируют гуманных установок и особого отношения к детям как субъектам образовательного процесса.

Благодаря обучению, организованному подобным образом, мы имеем в лучшем случае знатоков, эрудитов в конкретной области знания, но не субъектов целостной педагогической деятельности, отмечает С. Г. Косарецкий [4]. В результате выявляется еще одна проблема современного педагогического образования, проявляю-



щаяся в оппозиции: *ученик* (который может быть чрезвычайно способным к усвоению основ наук, успешно сдавать зачеты и экзамены, но быть несостоятельным как профессионал, в этом смысле – «вечный студент») и *деятель*.

Таким образом, при традиционном подходе к обучению ценностное отношение к воспитанникам у студентов не формируется, а подменяется другими типами отношения: в лучшем случае – положительным познавательным, в худшем – формальным, безличным. В то же время в практике подготовки будущих учителей начальных классов особенно чувствуется востребованность новых условий формирования профессиональных отношений. Это связано с целым рядом причин, объясняемых с разных позиций, и прежде всего с позиции возрастных и индивидуально-психологических особенностей детей младшего школьного возраста, с которыми приходится иметь дело учителям начальных классов.

Социальная ситуация развития младшего школьника такова, что система «ребенок – взрослый», существовавшая в дошкольном возрасте, в младшем школьном возрасте дифференцируется на «ребенок – учитель» и «ребенок – родители». Наиболее авторитетным лицом, определяющим взгляды, эмоциональные реакции, отношения учащихся начальных классов, становится педагог, деятельность которого гораздо более разнообразна чем у учителей-предметников, требует принятия разных ролей, реализации более широкого спектра профессиональных позиций и функций. В образе учителя начальных классов для ребенка воплощаются все основные требования общества. Как отмечает Л. Ф. Обухова, отношение «ребенок – учитель» выступает для ребенка отношением «ребенок – общество» и начинает определять отношения ребенка к родителям и отношения с другими детьми [9]. Именно поэтому младший школьник очень чутко реагирует на отношение к нему со стороны педагога, его оценки, замечания, любые проявления внимания, отношение к другим детям и т.д. Ребенок начинает относиться к другому человеку с позиции тех эталонов, которые вводит учитель. Взгляды, оценки педагога становятся определяющими для младшего школьника и могут противостоять даже родительскому мнению.

В отличие от школьников других возрастов, дети в начальных классах стремятся точно следовать указаниям учителя, копируют его слова, подражают поведению, перенимают его взгляды на происходящие события и отношения к другим людям. Это обстоятельство требует от учителя начальных классов особой лояльности, гибкости, тактичности при взаимодействии с детьми.

Тип отношения педагога к ребенку определяет основные направления развития младшего школьника. Так, В. В. Столин полагает, что транслируя школьнику свое отношение к нему, учитель передает ему некий собственный образ ребенка, и тем самым воздействует на формирование «Я-образа» и самоуважения ребенка [11]. Свою точку зрения ученый обосновывает тем, что педагог не просто передает учащемуся свой образ ребенка, а преследует при этом определенные цели (например, одного воспитанника сделать смелее, другому доказать его «лживость» и пр.). В передаваемом образе закладываются общие цели, к которым стоит стремиться, образцы и идеалы, на которые стоит равняться, планы, которые необходимо реализовывать. Если эти цели, планы, стандарты и оценки реалистичны, то при их достижении у учащегося возникает ощущение собственной нормальности и полноценности, повышается самоуважение, формируется позитивный «Я-образ», актуализируется переживание возможности осуществления собственного назначения. Если же планы и цели, передаваемые через образ, нереалистичны, стандарты и требования завышены, превышают возможности и силы ребенка, то неуспех приводит к потере веры в себя, снижению самоуважения.

Данная мысль звучит также в работах Г. С. Абрамовой, которая отмечает, что адекватная интроекция в сознании педагога образа ребенка как личности, индивидуальности способствует тому, что учитель начинает чувствовать и думать в соответствии с содержанием ребенка как ценностью, как добродетелью, реализовать это в сис-

теме профессиональных действий и отношений [1]. Это, в свою очередь, формирует у ребенка основу чувства собственной индивидуальности, которое войдет составной частью в ощущение собственной нормальности и полноценности, в переживание возможности осуществления собственного назначения.

Таким образом, можно сделать вывод, что при традиционном подходе профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов к реализации развивающего личностно-ориентированного обучения и воспитания младших школьников осложняется рядом проблем и противоречий. В работах многих ученых звучит мысль о необходимости осознанной системной реорганизации учебно-воспитательного процесса в педвузе и утверждения взамен традиционного обучения культуры инновационного образования. Наиболее четко компоненты такой реорганизации с психологической точки зрения представлены в работах В. Я. Ляудис [6]. Рассмотрим каждый из этих компонентов.

Первым компонентом выступает сама личность преподавателя. При инновационном подходе к обучению он выступает как управленец и организатор образования. Изменяется его позиция как в отношении студентов, так и в отношении к самому себе. Педагог становится не только носителем предметно-дисциплинарных знаний, информации, хранителем норм и традиций. Утверждается позиция демократических взаимодействий, сотрудничества, помощи, вдохновения, внимания к позиции и инициативе студента, к росту его личности.

Второй компонент – изменение функции и строения знаний, которые осваиваются в вузе, способов организации процесса их усвоения. Преодоление «знаниевого» подхода не означает принижения роли знаний, но меняет их место и значение в образовании, указывает В. Я. Ляудис. Из основной цели образования они становятся средством профессиональной деятельности. Знания дают человеку возможность занять место в современной культуре и цивилизации лишь будучи представленными в духе современного информатизированного общества – как системные, междисциплинарные, обобщенные. Процесс их усвоения перестает носить характер рутинного заучивания, репродукции и организуется в многообразных формах поисковой, конструктивной мыслительной деятельности как продуктивный творческий процесс. Основной задачей, стоящей сегодня перед студентом, становится не получение знаний, а освоение способов обращения с ними, проектирование форм их употребления. Вскрытие деятельностной структуры и природы знаний предполагает организацию рефлексии будущих педагогов, позволяет овладеть способностями к проектированию, прогнозированию и программированию развития деятельности, осознать не только с чем (объект), но что (как) учитель делает, что дает возможность эффективно преодолевать проблемные ситуации, выступать в качестве подлинного «хозяина», субъекта профессиональной деятельности.

Третий компонент – выдвигание на первый план социальной природы любого учения и развития личности, с чем связана ориентация не на индивидуальные, а на групповые формы учения, совместную деятельность, на многообразие форм взаимодействий, межличностных отношений и общения, на естественное выращивание индивидуальности из «коллективного субъекта».

Четвертый компонент связан с отказом от репрессивной, подавляющей, деструктивной роли контроля и оценок, с изменением критериев оценивания. Прежде всего – это отказ от оценки, в которой преимущественно фиксируется достигнутое студентом соответствие заданному образцу действия и поведения и карается всякое отклонение от образца. Оценка «за подобие», за соответствие способна культивировать лишь конформизм, отсутствие индивидуальности, считает В. Я. Ляудис [6]. Кроме того, контроль, оценка, право на которые безраздельно принадлежит преподавателю, не формируют адекватных самосознания и самооценки, без чего у студентов не создаются внутренняя свобода и психологическая устойчивость в ситуациях, требующих самоактуализации и инициативы.



В плане совершенствования профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов представляются важными положения, раскрываемые в трудах А. А. Вербицкого [2]. Данный автор разработал технологию контекстного обучения, в основе которой лежит представление о том, что овладение профессиональной деятельностью должно быть обеспечено в рамках и средствами качественно иной учебной деятельности, структурно и функционально изоморфной профессиональной деятельности, но характеризующейся присущими только ей особенностями. Подобным образом организованное обучение способно обеспечить переход от познавательной деятельности к профессиональной. На данном этапе обучения действует принцип «Делаю, учась, и учусь, делая», обеспеченный усвоением знаний в контексте действия. В контекстном обучении субъект с самого начала становится в деятельностную позицию, предмет которой постепенно превращается из чисто учебного в практически профессиональный.

Л. Н. Захарова, исследуя процесс педагогической профессионализации, приходит к выводу о возможности рассматривать его как развитие и смену личностных позиций студентов при совмещении, а затем относительном ослаблении друг от друга деятельности учения и профессиональной педагогической деятельности [3]. Личная позиция студента в деятельности, по мнению автора, зависит, прежде всего, от личностного смысла деятельности, мотивационной организации конкретной личности. Отсюда в основу разработки конкретных психологических механизмов смены объектной позиции студента на субъектную позицию педагога-профессионала кладутся представления об управлении психическим состоянием за счет усиления рефлексивного компонента в отношении известных детерминант психических состояний с использованием чувственных и вербализованных форм переживания для изменения личностного смысла деятельности.

Со своей стороны, мы считаем, что ориентация современного начального образования на идеалы гуманистической парадигмы и реализацию личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании детей требует качественно иной подготовки будущих учителей начальных классов. На содержательном уровне необходимо переосмысление целей и дидактических единиц многих дисциплин, прежде всего гуманитарного цикла. При традиционном подходе в обучении студентов педвуза ценностному компоненту уделяется недостаточно внимания. В то время как осознание новых целей, ориентиров и ценностей гуманистического подхода является, на наш взгляд, одним из центральных моментов, которые должны детерминировать основные акценты в преподавании различных предметов. На технологическом уровне необходимо обучение будущих педагогов новым технологиям, среди которых центральное место должны занимать технологии психолого-педагогической поддержки учащихся, здоровьесберегающие технологии, проектные технологии, игровые, технологии индивидуализации и дифференциации обучения. На индивидуально-личностном уровне требуется формирование у будущих учителей начальных классов особых личностных качеств, профессиональных позиций, овладение новыми функциями педагогической деятельности. На уровне сознания студентов важным моментом является присвоение новых ценностей образования и развития, центральной из которых, на наш взгляд, должна стать ценность ребенка. Мы считаем, что только если данная ценность станет неотъемлемым компонентом ядра нового педагогического сознания и найдет свое выражение в системе его профессиональных отношений, будет возможным эффективная реализация инновационных преобразований на практике.

Мы считаем, что проблема формирования ценности ребенка в сознании педагогов выступает сегодня в качестве своеобразного «узла», где сосредоточены многие противоречия существующей практики подготовки будущих учителей начальных классов. В связи с этим в качестве важного направления совершенствования профес-



сиональной подготовки будущих педагогов мы рассматриваем формирование особого, ценностного отношения у студентов к воспитанникам. Однако данное направление при всей его значимости не находит должного отражения в исследованиях современных авторов и не реализуется на практике. В результате, теоретически признавая ценности развития человека в качестве приоритетных в рамках реализации гуманистической парадигмы, реально учителя подменяют их другими установками, не соответствующими новым требованиям образования. Отсутствие научно обоснованных концепций становления у будущих учителей начальных классов ценностного отношения к учащимся позволяет сохраняться и воспроизводиться перечисленным выше проблемам и недостаткам педагогического образования.

Становление системы профессиональных ценностей, формирование ценностного отношения к учащимся видится той точкой, опора на которую обеспечит согласование новых ценностей образования и средств развития личности, совершенствование процесса профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к работе в системе развивающего личностно-ориентированного образования. Ценностное отношение к учащимся позволит студентам по-другому воспринимать усваиваемые знания, находить им практическое применение, осваивать новые технологии, искать подходы в реализации дифференцированного обучения, проектировать индивидуальные варианты обучения и воспитания детей.

Согласно нашему представлению, выявление психологических условий и механизмов развития ценностного отношения будущих педагогов к воспитанникам одновременно будет способствовать переходу студента от учебной деятельности (и субъектности в ней) к профессиональной деятельности (и соответствующей форме субъектности), личностному осмыслению и принятию ценности развития ребенка как центральной ценности гуманистической парадигмы и реализации новых целей и ценностей образования на практике.

Список литературы

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология. – М.: Издательский центр «Академия», 1999. – 672 с.
2. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высш. шк., 1991.
3. Захарова Л. Н. Психологическая подготовка педагога. – Н. Новгород: Изд-во ННГУ, 1993.
4. Косарецкий С. Г. Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 1999.
5. Краснов Ю. Э. Технология обучения в имитационно-деятельностной игровой форме. – Минск: НИО, 1998. – С. 53.
6. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. – М.: УМК «Психология», 2003. – 192 с. – С. 22–28.
7. Медведская Е.И. Ребенок и взрослый: особенности категоризации личности основных субъектов образования педагогами начальной школы // Психология обучения. – 2008. – № 2. – С. 33–46.
8. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990.
9. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1996. – 360 с.
10. Степанов С. Ю., Похмелькина Г. Ф. Проблемы рефлексивно-творческой педагогики // Развитие творческой личности в условиях непрерывного образования. – Т. 3. – Казань, 1990.
11. Столин В.В. Самосознание личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – С. 24–49.



THE WAYS OF PREPARING FUTURE PRIMARY-SCHOOL TEACHERS FOR THE WORK IN THE SYSTEM OF DEVELOPING PERSONALITY-CENTERED EDUCATION

S. V. Pazukhina

*L. Tolstoy
Tula State
Pedagogical
University*

*e-mail:
pazukhina@tspu.tula.ru*

The article reveals some ways of updating the process of training of future primary-school teachers and the problems which interfere with the progress, such as predominance of "knowledge" approach in higher school, reproductive nature of education, individual manner of students' educational activities, etc. The article stresses the importance of value attitude to students as the main requirement to ensure the adoption of new teaching aims and preparation of future primary-school teachers to conduct developing personality-centered education at primary school.

Key words: future primary-school teachers' training, developing personality-centered education, the ways of updating the process of higher pedagogical education, the importance of value attitude to students.