

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ**

**ГОСУДАРСТВЕННОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛУГАНСКОЙ НАРОДНОЙ РЕСПУБЛИКИ
«ЛУГАНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**

**АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНЫХ
КЛАССОВ: ТЕОРИЯ И ПРАКТИКА**

Коллективная монография



**Луганск
2023**

УДК [378.011.3 – 051 : 373.3] – 021.414

ББК 74.489.83

А42

Р е ц е н з е н т ы:

- Чеботарева И. В.** – заведующий кафедрой дошкольного образования ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», доктор педагогических наук, профессор;
- Скнарина Е. Ю.** – доцент кафедры физической реабилитации ГОУ ВО ЛНР «ЛГУ имени Владимира Даля», кандидат филологических наук, доцент;
- Панина В. В.** – старший педагог ГУ «Луганский Республиканский дом ребенка» ЛНР, кандидат педагогических наук.

Коллектив авторов

М.В. Рудь, Т.В. Антипова, В.Г. Божко, Н.А. Гелюх,
Б.А. Дьяченко, А.Д. Никулина, Н.Е. Полтавская, О.Ю. Притула,
О.Г. Сущенко, Д.С. Тышук, Л.Н. Якименко

- А42 **Аксиологические основы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов: теория и практика** : Коллективная монография / Под общ. ред. Л. Н. Якименко; ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ». – Луганск : Книта, 2023. – 276 с.

В монографии глубоко и всесторонне освещены вопросы, связанные с формированием аксиосферы будущего учителя начальных классов в системе высшего образования в историко-педагогической ретроспективе и на современном этапе

Книга ориентирована на широкий круг читателей, в первую очередь – на будущих и практикующих учителей начальной школы, ученых, занимающихся проблемами педагогической аксиологии.

УДК [378.011.3 – 051 : 373.3] – 021.414

ББК 74.489.83

*Рекомендовано Ученым советом ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ»
(протокол № 8 от 31 марта 2023 года)*

© Коллектив авторов, 2023
© ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ», 2023

СОДЕРЖАНИЕ

Введение (<i>Сущенко О.Г.</i>).....	4
ГЛАВА 1. Формирование аксиосферы будущего учителя начальных классов в историко-педагогической ретроспективе (<i>Дьяченко Б.А., Полтавская Н.Е.</i>)	11
ГЛАВА 2. Развитие и формирование профессионального сознания будущего учителя начальных классов: деятельностный и ценностный аспекты (<i>Сущенко О.Г.</i>)...	91
ГЛАВА 3. Формирование смысложизненных ориентаций у будущих учителей начальной школы как аксиологическая проблема (<i>Рудь М.В., Антипова Т.В.</i>).....	118
ГЛАВА 4. Ценностный потенциал художественной литературы в воспитании и обучении будущих учителей начальных классов (<i>Якименко Л.Н.</i>).....	151
ГЛАВА 5. Реализация ценностного подхода в организации учителями начальных классов учебной деятельности младших школьников (<i>Божко В.Г., Гелюх Н.А., Никулина А.Д., Притула О.Ю., Тыщук Д.С.</i>).....	221
Заключение	274

ВВЕДЕНИЕ

Аналитический обзор широкого круга публикаций в области образования, теории и практики профессиональной подготовки будущих педагогов позволяет констатировать, что одной из ведущих тенденций развития современной образовательной ситуации является переход к ценностной парадигме как отражение восхождения педагогической мысли от односторонне-функционального к целостному представлению об образовании как универсальной ценности. В свете происходящих в настоящее время глобальных изменений социокультурной действительности особенно остро встает вопрос о значимости и ценности образования в жизни общества и отдельного человека в процессе осознанности выбора, осуществляемого каждым относительно своего места в обществе, в том числе, и через профессиональную деятельность. Особая значимость профессиональной педагогической деятельности подчеркнута и указом президента В.В. Путина, в котором 2023 год объявлен в Российской Федерации Годом педагога и наставника.

Ретроспективный анализ философских, культурологических, психолого-педагогических научных источников показывает, что проблема ценностей возникает в контексте любой сферы человеческой деятельности и, соответственно, в науках о человеке, актуальна в любую эпоху. Повышение интереса исследователей к ценностной проблематике в современных реалиях можно объяснить тем, что проблема ценностей особенно остро встает в переломные моменты развития общества, требующие от личности определения отношения к целям жизнедеятельности и средствам их достижения. В этом плане особый интерес представляет изучение ценностей тех социально-профессиональных групп, которые оказывают непосредственное влияние на духовное обновление социума, а также определение путей и механизмов формирования педагогических ценностей – наиболее значимых, так как их носителями являются учителя – ретрансляторы всего доброго, умного, вечного на подрастающее поколение, а значит, влияющие на образ нашего будущего.

Что касается педагогики и профессиональной педагогической деятельности, то ценности, как и цели в

образовании, за последнее время также претерпели существенные изменения. Поэтому в контексте современных вызовов аксиологический подход к изучению педагогических явлений и процессов должен определять сущность и содержание профессионально-педагогического образования, а одной из ведущих задач профессионально-личностного развития будущего педагога можно считать формирование ценностей.

Как отмечает Н.Н. Никитина, возрастает значимость выдвижения на передний план аксиологического подхода к подготовке учителя, согласно которому педагогическое образование должно обеспечить не только освоение профессиональных компетенций, но и обеспечить развитие его ценностного сознания, выстроить систему ценностных смыслов и отношений к педагогической деятельности. Таким образом, важным показателем успешности профессионального становления будущего педагога в новых условиях становится сформированность его ценностно-смысловой сферы.

Аксиологический аспект профессиональной подготовки будущего учителя представляет собой формирование совокупности специфических педагогических ценностей профессиональной деятельности, субъективное восприятие и присвоение которых лично значимо для студентов.

Анализ научной литературы показывает, что ведущими понятиями в педагогической аксиологии выступают: образовательные ценности (Н.А. Асташова); педагогические ценности (Е.И. Исаев); воспитательные ценности (Е.А. Ямбург). Глубокий анализ развития ценностных основ образования осуществлен Г.И. Чижакowej, которая разработала иерархию ценностей образования посредством выделения доминантных, нормативных, стимулирующих и сопутствующих ценностей.

Совершенно особое место в перечне ценностей занимает сама школа. Поэтому, с точки зрения педагогики понимания, в которой сущность воспитания рассматривается как обеспечение развития ребенка, необходима расстановка иных акцентов в педагогической деятельности. Так, если традиционная школа воспринимается всеми участниками образовательного процесса как место, куда приходят дети, чтобы получить знания, а учитель – как ретранслятор этих знаний, то школа развития – это пространство

понимания и деятельное время жизни учащихся и учителей, наполненное смыслом; это школа совместного бытия взрослых и детей, объединенных единым полем ценностей – аксиосферой.

В таком контексте аксиосферу современного учителя рассматриваем, вслед за Н.А. Асташовой, как уникальное духовное образование, включающее ценностные ориентации, обеспечивающие самосохранение человека в пространстве и во времени; как систему внутренних, эмоционально освоенных ценностных ориентиров педагогической деятельности.

Предлагаемая педагогическому сообществу коллективная монография «Аксиологические основы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов: теория и практика» является итогом многолетней исследовательской работы кафедры начального образования Института педагогики и психологи ГОУ ВО ЛНР «ЛГПУ» над проблемой совершенствования профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования, в первой главе которой раскрыты теоретические основы, содержание и тенденции формирования аксиосферы учителей начальных классов в историко-педагогической ретроспективе на основе обобщенных взглядов и идей выдающихся отечественных педагогов прошлого и современности, что позволяет представить ее как систему, включающую экзистенциальные ценности: смысл и ценность жизни, решимость, надежда, забота и др.; нравственные ценности: совесть, добро, благородство, справедливость, сплоченность, альтруизм и др.; политические ценности: патриотизм, гражданственность, национальное достоинство и др.; нравственные ценности социально-культурного уровня: эстетические, экологические, художественные ценности и др.; творчество учителя как ценность.

Логика исследования предполагает рассмотрение сущности педагогической деятельности в единстве с профессиональным сознанием, поскольку оно, с одной стороны, отражает специфический смысл деятельности педагога, ориентированного на проектирование эффективной развивающей среды в рамках образовательного учреждения на основе ценностей развития ребенка (В.А. Болотов, А.Г. Гогоберидзе, Л.М. Митина, В.А. Слостенин, В.И. Слободчиков и др.), а с другой – является

существенным фактором влияния на формирование у будущих педагогов целостной системы образовательных и профессиональных ценностей, в частности, осознание социальной и личностной значимости профессии педагога, ее гуманистической миссии; формирование собственного отношения к профессиональным ценностям и мотивов дальнейшего саморазвития. Именно поэтому вторая глава коллективной монографии посвящена генезису педагогического сознания в историко-педагогической ретроспективе, принципам его формирования в современной практике профессиональной подготовки в контексте аксиологического подхода.

Логика развития профессионального сознания будущих учителей начальной школы предполагает изучение проблемы, связанной с «моделированием» личности педагога, формированием его смысложизненных ориентаций как отражением ценностной составляющей педагогического сознания. Смысложизненные ориентации можно рассматривать как основу ценностно-смыслового поля личности педагога, как ведущий динамический компонент культуры профессионально-личностного самоопределения. В системе педагогических ценностей, составляющих содержательную основу смысложизненных, ценностных ориентаций учителя, особо выделяются ценности-цели в качестве доминант, представляющих собой ее логическую сердцевину и образующих концептуальные основы данной деятельности, обеспечивающих ее смысл. Теоретико-методологические и психологические аспекты формирования смысложизненных ориентаций будущего учителя начальной школы как фактора его профессионального развития, ценностно-смысловых отношений, тесная связь с педагогическим сознанием раскрыты в третьей главе монографии.

Современная система образования развивается по пути возрождения культурных ценностей в жизнедеятельности и процессе воспитания подрастающего поколения. На смену устоявшейся, традиционной парадигме знаний приходит знание интерпретативное, т.е. приобретает важность не только сам научный факт, но и поиск скрытого в нем ценностно-значимого смысла, что подтверждает вхождение в дискурсивное поле герменевтики как специфической методологии исследования

феноменов культуры, одним из которых является и образование. В этой связи следует отметить, что профессиональная педагогическая деятельность является герменевтической по своей природе, поскольку в любом ее виде обязательно присутствуют текст, диалог, истолкование, интерпретация, смыслопорождение, стремление к достижению понимания и взаимопонимания. На наш взгляд, способность будущих учителей начальных классов определять приоритетные ценностные ориентиры в своей жизни и в педагогической профессии обуславливает возможность изменения их личностных смыслов и развития их творчества, чему способствует, согласно результатам проведенного исследования, использование художественного текста как средства воспитания и обучения.

Полагаем, что познание поэтики будущими педагогами позволит сформировать не только гибкость мышления как характеристики творчества, но и обеспечит возможность развития культуры познания и культуры мышления как составляющих педагогической культуры в целом. Поэтика является тем центром, в котором соединяются искусствоведческий, литературоведческий, эстетико-стилистический и лингвистический подходы к изучению художественных произведений. В этом плане разделяем позицию Н.Ю. Донченко, который считает, что в таком единстве подходов к изучению художественного текста заложен мощный педагогический потенциал, который необходимо выявить будущему учителю в процессе работы над текстом, использовать культурный и филологический потенциал поэтики как аксиологического развивающего средства. Поскольку поэтика представляет собой индивидуальное творчество писателя, то естественным образом у студентов, изучающих творческое литературное наследие, формируется эталонный образ художественного творчества, что способствует в дальнейшем развитию педагогического творчества.

Результаты многолетней исследовательской работы по изучению аксиологического потенциала художественной литературы в обучении и воспитании будущих учителей начальных классов представлены в четвертой главе коллективной монографии.

Как показывает теория и практика профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов, одной из сложнейших проблем является обеспечение концептуального единства подходов, принципов, содержания и технологий, используемых для реализации целей полипредметной методической подготовки студентов. Возможные пути решения этой проблемы, дидактико-методические особенности подготовки учителя начальных классов к реализации аксиологического подхода в образовании младших школьников средствами различных учебных предметов раскрыты в завершающей главе монографии.

Обобщение результатов научного поиска позволило выявить колоссальный потенциал предметов филологического цикла (русский язык и литературное чтение) для успешной реализации процесса формирования личностных универсальных учебных действий на начальном этапе образования. Специфика овладения родным языком проявляется в том, что он рассматривается одновременно как объект изучения и как уникальный феномен культуры, являющийся средством формирования мысли, общения, познания действительности, ключом к усвоению национальных, культурных и духовных норм и традиций.

В филологической подготовке учителя начальных классов невозможно разделить язык и литературу. Значение художественной литературы в формировании духовно-нравственных ценностей будущих педагогов неоспоримо. Тексты литературных произведений – это не только материал для изучения, но и (в большей степени) культивирование в человеке нравственных качеств – доброты, порядочности, честности, милосердия, ответственности и других нравственных качеств личности, являющихся основой ценностной системы будущего специалиста.

Авторы также отмечают, что формирование у будущих учителей начальных классов ценностного отношения к математическим знаниям требует решения ряда задач, в частности, развитие мотивационной готовности студентов к изучению математики, понимания ценностей математического образования; развитие рефлексивной компетентности у самого преподавателя математики.

Таким образом, профессиональная подготовка будущих учителей начальных классов к реализации ценностного подхода в организации образовательной деятельности младших школьников должна обеспечивать готовность и способность выпускников к успешной (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сферах. В этом контексте аксиологический подход при проектировании системы подготовки будущего учителя выступает методологическим регулятивом построения содержания и технологий высшего педагогического образования в аспекте формирования общекультурных, профессиональных и предметно-специализированных компетенций.

ГЛАВА 1

ФОРМИРОВАНИЕ АКСИОСФЕРЫ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ В ИСТОРИКО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕТРОСПЕКТИВЕ

Современный мир динамичен, подвержен быстрым трансформациям. С одной стороны, это является условием постепенного прогресса, с другой – провоцирует ситуацию неопределенности, результатом которой становится изменение общечеловеческих ценностных ориентиров: переориентация в иерархической системе ценностей и личностных смыслов человека в сторону более прагматичных, материальных, формирование так называемого «потребительского общества». На наш взгляд, такая ситуация обуславливает, во-первых, пересмотр современной системы ценностей личности, во-вторых, – требует от общества и государства основательной работы по формированию системы ценностей у молодого поколения с учетом внешнего влияния.

На сегодняшний день главная задача педагога начальной школы заключается не только в формировании у обучающегося умения учиться и способности к организации своей деятельности, но и в воспитании «выпускника начальной школы», «любящего свой народ, свой край и свою Родину, уважающего ценности семьи и общества; любознательного, активно и заинтересованно познающего мир; готового самостоятельно действовать и отвечать за свои поступки перед семьей и обществом» [28].

Реализовать вышеуказанные требования способен специалист – педагог начальной школы, обладающий определенными профессионально значимыми качествами, ценностными ориентациями и сформированной аксиосферой.

Понятие «профессионально значимые качества педагога начального образования» мы определяем как такие качества личности, которые необходимы для достижения эффективности профессиональной деятельности, решения профессиональных задач, отвечающих требованиям информационного общества, получения социально желаемого результата личностного и познавательного развития обучающихся.

Ценностные ориентации мы понимаем как профессионально значимые качества будущего педагога начального образования, так

ГЛАВА 2

РАЗВИТИЕ И ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ НАЧАЛЬНЫХ КЛАССОВ: ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ И ЦЕННОСТНЫЙ АСПЕКТЫ

В свете происходящих в настоящее время глобальных изменений социокультурной действительности особенно остро встает вопрос о значимости и ценности образования в жизни общества и отдельного человека. Активное становление гражданского общества характеризуется, прежде всего, ростом степеней свободы, осознанности выборов, осуществляемых каждым человеком относительно своего места в социуме, в том числе и в контексте профессиональной деятельности. Особая значимость профессиональной педагогической деятельности подчеркнута и указом президента В.В. Путина, в котором грядущий 2023 год объявлен в Российской Федерации Годом педагога и наставника. На тенденцию «педагогизации» социальной действительности указывают многие исследователи, в частности И.Я. Лернер [17], который рассматривает педагогическую деятельность в единстве с профессиональным сознанием, поскольку оно, с одной стороны, отражает специфический смысл деятельности педагога, а с другой – является существенным фактором влияния на воспитание молодого поколения.

По мнению большинства исследователей, современная сфера образования испытывает особую потребность в педагоге-профессионале, который способен не только к проектированию эффективной развивающей среды в рамках образовательного учреждения, но и к осознанному профессиональному развитию и самосовершенствованию, выстраивая свою профессиональную деятельность на основе ценностей развития ребенка (В.А. Болотов, А.Г. Гогоберидзе, И.А. Зимняя, Е. И. Исаев, Л.М. Митина, В.А. Сластенин, В.И. Слободчикови др.). Тенденции развития современного высшего педагогического образования указывают на значимость формирования личности педагога как целостного субъекта профессиональной деятельности, что отразилось и на содержании психолого-педагогических исследований, где наблюдается смещение акцентов с описания структурно-

функциональных компонентов деятельности педагога на изучение профессионального сознания (с учетом известного постулата о единстве сознания и деятельности) субъекта педагогической деятельности: рефлексии, установок, ценностей, смыслов и т.д. (А.Б. Орлов, С.А. Днепров, В.П. Зинченко, С.Г. Косарецкий, Д.В. Ронзин, В.И. Слободчиков и др.).

Понимание сущности воспитания как социального явления, сопровождающего человечество с момента его зарождения и проявляющегося в трансляции последующим поколениям накопленного опыта, неотделимо от педагогического сознания как своеобразного механизма, позволяющего в структуре общего человеческого сознания осуществлять управление процессом формирования сознания подрастающего поколения. С этой точки зрения теоретико-методологический анализ категории педагогического сознания обусловлен как социальным запросом общества, так и логикой развития педагогической науки, в частности профессиональной педагогики и аксиологической педагогики, решающей задачи подготовки и профессионального становления будущих педагогов.

История изучения сознания свидетельствует о противоречивости и дискуссионности относительно ключевых его вопросов – сущностных характеристик, структуры, происхождения, функций и других аспектов, которые рассматривались еще в трудах античных мыслителей (Платон, Аристотель – учение о душе); философов (Ф. Бэкон, Г. Гегель, Р. Декарт, Т. Кампанелла, М. Монтень, Г. Спенсер, Б. Спиноза и др.); психологов (Г. Рибо, З. Фрейд, К. Юнг, К. Хорни и др.), где были выдвинуты различные точки зрения и подходы, в частности феноменологии духа (Г. Гегель), в рамках эволюционной теории, ассоциативной, индивидуальной, аналитической психологии и др.

Для современных педагогических исследований в контексте заявленной проблемы значимыми представляются взгляды М. Монтеня по поводу приоритета опоры на факты и их разумное истолкование в процессе познания. Он одним из первых философов выразил мысль о важности опыта в познавательной деятельности и развитии разума ребенка, а не его памяти. Среди философов Нового времени сторонником получения знаний посредством опыта был и Т. Кампанелла, который сформулировал важную

мысль о сущности сознания, состоящей в продуцировании суждений на основании полученных чувственных ощущений.

Но наибольшее влияние на разработку проблемы сознания в философии этого периода, по мнению исследователей, оказал Р. Декарт [7], с точки зрения которого сознание является непространственной субстанцией, осуществляющей процесс познания окружающей действительности, и открытой лишь для созерцающего ее субъекта. Наиболее существенным вкладом для философии и психологии является новое понимание сущности психического. Именно Р. Декарт впервые определил сущностное содержание понятия «сознание», которое коренным образом отличается от понятия «душа» («психе»), трактуемого Аристотелем. По Р. Декарту, сознание – это замкнутое в себе внутреннее пространство, отражающее не внешнее бытие, а самое себя, т.е., принцип самоотражения сознания в самом себе. Определяющим процессом сознания он считал рефлексию.

В целом же, с учетом доминирования в XVIII ст. взглядов материалистической философии, проблема души, сознания рассматривалась, преимущественно, как функция мозга.

Рационализм в понимании сущности сознания прослеживался и во взглядах других французских материалистов – К.-А. Гельвеция, Д. Дидро, Ж. Ламетри, которые рассматривали его как функцию мозга, отражение окружающей действительности. Говоря о духовной стороне жизни человека с точки зрения социальной детерминации, они рассматривали реальность сознания как активный фактор его жизнедеятельности.

В генезисе категории сознания важное место занимают труды И. Канта, который исследовал возможности познающего разума. Он считал, что существуют два основных ствола человеческого познания, имеющие общие, но неизвестные нам корни, заключающиеся в чувственном восприятии и мышлении (предметы даются через ощущения, а мыслятся разумом) [25]. Еще один немецкий философ - Г. Гегель – в своих изысканиях вплотную приблизился к социально-исторической природе сознания и утвердил принцип историзма, что стало исходной позицией для дальнейших исследований феномена сознания как исторически развивающегося явления. Ему также принадлежит важная идея о

роли практической деятельности человека в формировании сознания.

В рамках складывающегося в XIX - начале XX ст. нового направления в западноевропейской философии – позитивизма – Г. Спенсер предпринял попытку подвергнуть анализу работу сознания, рассматривая факты сознания в их корреляции не с внутренними (нервными), а с внешними относительно организма связями. Это позволило психологии стать объективной наукой.

Обобщая взгляды философов Нового времени разных течений, можно констатировать, что в этот период сложилось достаточно четкое представление о сущности сознания как определенной целостности, представляющей собой интегральное единство 3-х процессов – отражения, рефлексии, разума. Философские основы понимания сущности и структуры сознания послужили развитию этого феномена в психологических исследованиях. Так, З. Фрейд, который историками психологической науки считается одним из первых исследователей феномена сознания, предложил его 3-х уровневую структуру в единстве подсознания, сознания (эго) и сверхсознания (супер-эго). Но, по мнению В.П. Зинченко, эта идея на сегодняшний день исчерпала себя [9], и, несмотря на то, что именно подсознанию отводится решающая роль в объяснении механизмов работы и целостности сознания, психологам разных поколений пока не удалось найти пути к пониманию глубин подсознания.

Использование принципа системности в психологических исследованиях позволило вычлнить новый класс систем – психологических, а постановка проблемы их специфичности принадлежит Л.С. Выготскому [4], который рассматривал смысловое строение сознания в его возрастных особенностях. При этом, в качестве единицы анализа он понимал «значение» как определенный эквивалент операции, при помощи которого человек осмысливает данный предмет.

Согласно Л.С. Выготскому, общественное сознание отражается не только в содержании значения и его форме – структуре понятия, но и влияет на ход развития значения, направляя его. Если развить эту мысль далее, то можно предположить, что формирование профессионального сознания будущих педагогов лежит в плоскости присвоения и развития

значений в соответствии с желаемым результатом, а это значит и возможность проектирования такого результата в развитии педагогического сознания.

Обращаясь к психологическому наследию Л.С. Выготского, а также А.Н. Леонтьева относительно анализа понятия «значение», можно отметить единство их позиций в трактовке сущности этого термина как способа передачи общественного опыта, но отличие в понимании механизмов этого процесса. В частности, А.Н. Леонтьевым сделан акцент на моменте знаний и представлений (содержательный аспект), а Л.С. Выготским – на способах осознания и понимания человеком окружающего мира, т.е. деятельностном аспекте.

Раскрытие философского и психологического контекста сознания как родового (базового) понятия позволяет более глубоко и всесторонне выявить его особенное, специфическое значение – педагогическое. Учитывая, что педагогика, как и другие науки о человеке, вышла из недр философии, то противоречивый путь развития философского знания оказал влияние и на развитие педагогической мысли, научных теорий и концепций. Анализируя проблему содержания и структуры сознания как целостного явления с точки зрения перехода от ее философского и психологического аспектов к педагогическому осмыслению, мы обратились к наследию педагогов-классиков: Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервега, И.Ф. Гербарта К.Д. Ушинского и др.

Так, в своей «Великой дидактике» Я.А. Коменский, соединяя традиции христианского гуманистического сознания Э. Роттердамского и Х. Вивеса с педагогическими идеями Нового времени, выдвинул принцип сознательности в обучении, что позволило придать обучению новые смыслы как процессу познания. Можно сказать, что Я.А. Коменский в неявной форме коснулся проблемы педагогического сознания, описывая процесс познания окружающего мира посредством трех составляющих, данных нам богом, – чувств, которые изучают все телесное; разума, исследующего все умственное, и веры, познающей все сокровенное [11].

Последователем философско-педагогических идей Я.А. Коменского стал И.Г. Песталоцци, с именем которого связана

психологизация процесса обучения в начальной школе. Его положение о форме, числе и слове как исходных элементах обучения легло в основу теории элементарного образования. Таким образом, Я.А. Коменского можно считать одним из первых создателей теории становления педагогического сознания в процессе обучения.

Согласно положениям этой теории, на первом этапе обучения приоритет отдается развитию образного и ассоциативного мышления, поскольку без создания широкого семантического круга сознание ребенка сводится к образованию «пустых» понятий, лишенных и реальных, и конкретных личностных смыслов. Еще одна важная идея, принадлежащая И.Г. Песталоцци, касается разделения процессов сознания во времени, поскольку непосредственно в ходе обучения осуществляется отражение реальности, а после завершения – рефлексия. Хотя это до некоторой степени деление условное, поскольку речь идет о сущности разных этапов познавательной деятельности, т.е. о работе сознания. Как и И.Г. Песталоцци, на идее развития сознания ребенка на уровне отражения настаивал и А. Дистервег, который говорил о вреде использования на начальной стадии обучения абстрактного мышления.

Важной вехой в развитии педагогической науки и, соответственно, педагогического сознания, стала теория ступеней обучения И.Ф. Гербарта, в основу которой положен механизм работы сознания. Он представлял психическую деятельность человека как последовательность ступеней, первой и наипростейшей из которых является представление, позволяющее достичь ясности; другие же психические функции (воображение, мышление, воля, эмоции) являются, по его мнению, видоизмененными представлениями.

Иными словами, содержание сознания в понимании определяется образованием и дальнейшим движением представлений, которые взаимодействуют между собой по законам ассоциаций (вторая ступень); далее ассоциированные представления складываются посредством операций мышления в систему (третья ступень). Завершающей ступенью процесса обучения является метод как отражение практического применения и использования накопленных представлений. Эта философско-

психолого-педагогическая концепция стала воплощением классической дидактики и дала возможность последователям конструктивно развивать механизм процесса обучения на основе использования механизма работы сознания.

В контексте анализа генезиса педагогического сознания нельзя не упомянуть о значимости вклада одного из выдающихся отечественных педагогов К.Д. Ушинского, который среди множества понятий выделял понятие сознания, отводя ему роль определенного инструмента или способности в процессе познавательной деятельности. В своих трудах он развил идею природосообразности с учетом достижений в области философии и психологии того времени, предприняв попытку научно обосновать сущность и взаимосвязь понятий «рассудок», «разум», «представление», «сознание», «память». К.Д. Ушинский систематизировал также философские, физиологические, психологические, педагогические представления о человеке, как предмете воспитания, открывая тем самым еще одну страницу в развитии категории педагогического сознания.

Обобщая изложенное выше, подчеркнем, что гуманистическая направленность педагогической мысли выдающихся отечественных педагогов и философов конца XIX – начала XX ст., их антропоцентризм, отстаивание значимости развития творческой активности человека, его сознания постепенно начала терять актуальность в результате усиления авторитаризма в общей политике молодого советского государства и, соответственно, в области образования. В образовательной практике постепенно устанавливалось преимущество жесткой регламентации деятельности, поведения и контроля за сознанием воспитанников, возрастал авторитаризм педагогов. Установка на усиление классовой борьбы во всех сферах общественной жизни привела, к сожалению, и к отрицанию богатого педагогического и духовного наследия, которое воспринималось как неприемлемое для воспитания «нового человека».

Одним из наиболее зримых шагов в рамках нового подхода в контексте массового образования стала его деиндивидуализация и ориентация на «среднего» ученика. В этом отношении мы разделяем точку зрения С.А. Днепровца [8], который считает, что основанием для такой организации образовательной деятельности

стал тезис Г. Гегеля о существовании надличностных форм сознания, в соответствии с которым индивидуальность и своеобразие личности перестали иметь какое-либо отношение к обучению и воспитанию, формированию в ее сознании ценностей и смыслов. Так под влиянием идеологических догм утверждался объектный подход к обучению и воспитанию в советской педагогике, зарождалась антигуманистическая в своей основе концепция воспитания личности с целью формирования необходимых для общества качеств, приоритетным среди которых был коллективизм.

Педагогическая система А.С. Макаренко, основанная на идеях коллективизма, безусловно, оказала свое влияние на развитие педагогического сознания. Возрождение идей гуманистического педагогического сознания, по мнению большинства исследователей, принадлежит В.А. Сухомлину, который отстаивал ценность и значимость субъект-субъектного начала во взаимодействии педагога и воспитанника.

Отметим, что в научно-педагогической литературе 60 – 70-х гг. XX ст. сознание рассматривалось, прежде всего, как философская, методологическая категория, и только потом – как психический процесс, который отражал способность человека к осознанию и осмыслению информации. В своей монографии, посвященной формированию педагогического сознания, С.А. Днепров [8] указывает на важный момент в динамике развития взглядов на сущность педагогического сознания: в образовательной деятельности сознание рассматривалось в качестве фактора преобразования потребностей в интересы, которые, в свою очередь, трансформировались в осознанные побудители учебной деятельности – мотивы (Л.И. Божович, П.М. Якобсон и др.).

Таким образом, важной теоретической основой дидактики стала связь сознания с обучением, т.е. активной деятельностью обучающегося. Но, в свою очередь, педагог также должен осознанно владеть освоенными знаниями, поскольку развитие принципа сознательности и активности учащихся рассматривалось в контексте руководящей роли учителя (Б.П. Есипов, М.А. Данилов, Л.В. Занков). Так в образовании утвердился принцип единства сознания и деятельности.

Понимание общих тенденций развития педагогического сознания будет неполным без анализа зарубежных исследований в этой области. Методологическим основанием для феноменологического направления в исследовании педагогического сознания стала феноменологическая психология К. Роджерса, теория самоактуализации личности А. Маслоу, теория конструкторов Д. Келли. Педагогическое сознание рассматривалось ими преимущественно в гносеологическом плане – в виде «индивидуальной» теории познания, которую учитель выстраивает на протяжении всей профессиональной жизни, что позволяет структурировать и прогнозировать педагогическую действительность [18].

Рассматривая в содержательном плане педагогическую направленность и деятельность учителя, не можем не отметить, что одной из важнейших характеристик профессионального сознания педагога как раз и является способность к прогнозированию и планированию своей деятельности, поскольку целеполагание обеспечивает смысл деятельности педагога, насыщает ее необходимой энергией действия. И если система целей формируется на соответствующей ценностной основе, то и сами ценности становятся мотивами ценностно-ориентированной деятельности будущего учителя. Таким образом, можно утверждать, что личностные ценности педагога являются базовой основой его профессионального сознания, выступая для субъекта педагогической деятельности в качестве мотива развития. Эта мысль подчеркивалась и в исследованиях известных педагогов и психологов, в частности К. Роджерса, А. Маслоу, Г. Оллпорта, Н.Н. Никитиной, С.Л. Рубинштейна, В.А. Сластенина и др.

Эта точка зрения важна для логики нашего исследования, поскольку отражает сущность так называемого «феноменального я», складывающегося из восприятия, оценивания, анализа личностью своего места и предназначения в этой жизни. Тем самым подчеркивается роль субъектной активности сознания в организации педагогической деятельности, что помогает определить параметры модели педагогического сознания учителя, ориентированные в плоскости его внутреннего мира как уникального и самоценного.

Таким образом, ведущие идеи гуманистической психологии позволяют в целом определить вектор развития высшего педагогического образования, направленный на формирование у будущих учителей механизмов становления и развития ценностно-мотивационных смысловых аспектов своей профессиональной деятельности через рефлексию и самопознание, что должно способствовать дальнейшему развитию педагогического сознания в русле аксиологической педагогики.

Понимание способа существования сознания с точки зрения категории общего и его видового понятия - педагогического сознания (особенного) - как рефлексии, позволяет рассматривать реализацию ценностного и ответственного отношения педагога к своей деятельности не только как осознание и трансформацию оснований собственных действий, но как осознание и изменение самого способа своего профессионального бытия, проявления субъектности в отношениях с Другим [10]. В таком контексте можно утверждать, что профессиональное сознание, помимо способности к рефлексии средств, характеризуется способностью субъекта к ценностно-смысловому самоопределению.

Сложность и многоплановость исследуемого феномена подтверждается и наличием различных подходов относительно его сущности и структуры. В частности, наблюдается интерес к использованию в качестве базового основания культурно-исторической методологии Л.С. Выготского, которая делает акцент на важности интерпсихического уровня функционирования индивидуального сознания. Обращение к этой концепции позволяет, по нашему мнению, использовать совокупность подходов – психодинамического, интеракционного, феноменологического – для исследования педагогического сознания.

Анализ философских аспектов понимания сущности базового понятия «сознание» с учетом современных исследований онтологических вопросов и проблемы генезиса этого феномена показывает, что у ученых нет четкости позиций относительно однозначно установленных фактов по поводу «перволотчка», послужившего возникновению качественно нового феномена – сознания, а также исчерпывающего объяснения механизмов его творения, выбора приоритетов – биологических или социальных.

Ведь в акте сознания задействовано множество процессов, которые очень сложно привести к какой-либо элементарной единице.

В этой связи представляет интерес точка зрения одного из современных философов Н.С. Юлиной [27], которая отмечает, что дискуссии относительно онтологии сознания привели к реанимации известной дилеммы монизма-дуализма. Нам близка точка зрения автора в плане снятия этого противоречия посредством введения фундаментальной категории «личность» в единстве ее физических и индивидуальных ментальных характеристик, которые непосредственно связаны с понятием самости (К. Поппер).

Резюмируя изложенное, считаем, что акцент на личности как деятельном и мыслящем субъекте в его отношении к себе, другим, окружающему миру, является попыткой органичного соединения философского и психологического аспектов в решении проблемы сущности и структуры сознания (единство сознания и деятельности, психических процессов и сознания), в том числе педагогического.

В этом контексте важна мысль С.Л. Рубинштейна [22], который подчеркивал, что сознание является единством знания об окружающей действительности и переживанием отношения к ней. Это дает основание для выделения в структуре сознания когнитивного компонента, отражающего познавательное и преобразующее начало по отношению к миру, и эмоционально-чувственного, представляющего ментальные состояния переживания с оценочными регулятивами.

Как показывают результаты анализа научной литературы, имеет место определенная разница в подходах к определению категории педагогического сознания. В частности, С.А. Днепров [8] определяет сущность понятия как образ мышления, волеизъявления и мотивации педагогов, родителей, автодидактов, служащий ориентиром и одновременно инструментом отражения и осуществления педагогической действительности. В этом плане его позиция близка к когнитивному подходу в определении сущности сознания.

Достаточно широко трактует феномен В.А. Сластенин [23], который считает, что педагогическое сознание определяется

совокупностью педагогических взглядов, теорий, идей и является специфической формой общественного сознания.

Психологический аспект в определении сущности понятия очерчивает Д.В. Ронзин [21], рассматривающий педагогическое сознание как целостное психическое образование, исполняющее регулятивную функцию в профессиональной педагогической деятельности. Он дает определение педагогическому сознанию как специфическому индивидуально-психическому феномену, представляющему собой интегративное единство осознанных педагогических ценностей, оперативных профессиональных знаний и программ педагогических действий.

Нам близка такая точка зрения, поскольку в ходе анализа сущности и структуры профессионального педагогического сознания выявлено, что в процессе деятельности, в том числе и профессиональной, благодаря взаимодействию бытийного и рефлексивного уровней сознания происходит формирование знаний, теорий, идей, а также значений и ценностных смыслов субъекта деятельности. Особенно значимым моментом, по нашему мнению, является отражение в педагогическом сознании аксиологического аспекта профессиональной деятельности, состоящего в выстраивании субъектом определенной совокупности ее личностных смыслов, значений и перспектив. В этом плане такая позиция целиком согласовывается с логикой смысловой вертикали сознания А.Н. Леонтьева.

Безусловно, отразить в одном определении всю сложность и многогранность феномена педагогического сознания чрезвычайно сложно. Однако проведенный анализ теоретико-методологических основ сознания как способа бытия человека, его отношения к окружающему миру, эмоционально-ценностного восприятия; выявление психолого-педагогического потенциала этой категории в историко-логическом аспекте как психического новообразования, реализующего функции познания окружающей действительности, продуцирования отношений, смыслов и ценностей, регулирующего взаимодействие бытийного и рефлексивного слоев сознания; изучение современных исследований в контексте профессионально-педагогической подготовки, которые рассматривают педагогическое сознание как одну из важнейших характеристик субъекта профессиональной деятельности,

позволили нам сформулировать определение его сущности и структурной организации.

Итак, *профессиональное сознание педагога* мы понимаем как ядерное образование его личности в интегративном единстве педагогической направленности, педагогического мышления, профессиональной компетентности, а также педагогической деятельности, эмоционально-волевого и регулятивного компонентов, которые образуют структурную и функциональную целостность предметно-бытийного и рефлексивно-оценочного слоев сознания и обеспечивают осознание и освоение системы профессиональных знаний, социально-педагогических идей и теорий, формирование новых ценностей, смыслов и значений профессиональной деятельности.

Такое видение сущности и структуры педагогического сознания, по нашему мнению, позволит осуществлять профессиональную подготовку будущих учителей начальных классов с учетом понимания его ключевых составляющих, используя для формирования личностных смыслов, ценностей, овладения механизмами педагогической деятельности идеи педагогической герменевтики и рефлексивного подхода, что будет способствовать переходу этого процесса на качественно новый уровень.

Анализ многочисленных работ, посвященных проблемам педагогической деятельности, личности учителя, механизмов его становления как профессионала, акмеологического совершенствования (работы Н.А. Аминова, Б.Г. Ананьева, А.А. Деркача, Н.В. Кузьминой, Л.Н. Митиной, Л.С. Подымовой, В.А. Сластенина, В.И. Слободчикова и др.), позволяет говорить о важной роли профессионального сознания в этих процессах и, соответственно, о психолого-педагогических механизмах и условиях его формирования. В этой связи отметим значимость исследований в области психологии личности, сознания, мышления, деятельности; социальной и педагогической психологии, в частности, работы А.С. Брушлинского, В.В. Давыдова, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, А.В. Осницкого, А.В. Петровского, Д.В. Ронзина и др.

Кратко сформулируем основные тезисы, способствующие более глубокому пониманию отбора содержания и средств

относительно формирования исследуемого феномена. Обосновывая механизмы формирования профессионального педагогического сознания, мы опирались на позиции исследователей, которые трактуют само понятие механизма как раскрытие сущности движения, действительности, явления; понимание и выявление закономерностей и взаимосвязей частей и целого и др. [12; 14].

Кроме того, любое явление развивается через комплекс механизмов, поскольку именно таким образом разворачивается деятельность человека, раскрываются его компенсаторные возможности [16]. В этой связи отметим также, что в основе любого психологического механизма лежит определенная основополагающая идея, принцип. И, говоря о развитии профессионального сознания будущих учителей начальных классов, полагаем, что этот процесс будет эффективно осуществляться, прежде всего, через использование диалектического принципа развития и единства сознания и деятельности.

Этот тезис разрабатывали и отстаивали выдающиеся отечественные психологи А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др. В частности, С.Л. Рубинштейн в своей работе «Проблемы общей психологии» отмечает: «В деятельности человека, его делах – практических и теоретических – психическое, духовное развитие человека не только проявляется, но и совершенствуется» [22, с. 158].

Значимыми основаниями для нашего исследования считаем и наработки О.А. Конопкина [12], который, опираясь на принцип единства сознания и деятельности, выделил ряд механизмов саморегуляции деятельности: формулирование субъектом цели, значимую для него модель условий деятельности; последовательность исполнительских действий; критерии оценки эффективности выполненного; принятие решения о коррекции дальнейшей стратегии деятельности. Иными словами, можно говорить о функционировании так называемого «управленческого цикла», который, по мнению специалистов в области управления (В.Г. Афанасьев, В.П. Беспалько, Ю.А. Конаржевский, М.М. Поташник, Т.И. Шамова и др.), рассматривается как универсальный механизм управления деятельностью и самостоятельностью и относится к уровню сознательной регуляции.

Безусловно, важнейшим фактором организации и осуществления деятельности является мотивация, которая в значительной мере обеспечивает и определяет ее результативность. Исследователи выделяют несколько типов психологических механизмов деятельности: спонтанную активность, динамическое равновесие и адаптационный механизм. Опираясь на идею автора о том, что именно адаптация является исходной ступенью вхождения человека в социальную среду в единстве с действием механизмов идентификации и динамического равновесия, предполагается развить ее в учебном процессе вуза средствами преподаваемых дисциплин.

Обосновывая механизмы развития ценностно-нравственной и этической составляющей профессионального сознания педагога начального образования, мы опирались на выводы Л.В. Анпиловой [1], которая считает, что наиболее действенными психологическими инструментами в этом плане являются механизмы идентификации, эмпатии, самооценки, принятия и освоения соответствующих ролей. Базисом для выделенных механизмов автор считает альтруистический смысл жизни человека, который можно рассматривать как особо значимый для контекста педагогической профессии. В целом, разделяя позицию автора, считаем необходимым дополнить выделенный комплекс механизмов еще одним – принятие другого человека и ответственность за него. Именно этот механизм, характеризующий субъектность личности, должен способствовать, по нашему мнению, формированию субъектной позиции будущего педагога начальной школы как значимого отражения его профессионального сознания.

Разделяя позицию С.Г. Косарецкого [14], считаем, что одним из наиболее действенных механизмов формирования профессионального педагогического сознания является рефлексия (как форма существования сознания). Именно она, по мнению многих исследователей, в частности А.А. Бизяевой, Л.Ф. Вязниковой, Н.И. Гуслияковой, С.Ю. Степанова и др., обеспечивает способность личности педагога к самоопределению, наращиванию «ценностного слоя», обретению новых смыслов профессиональной деятельности и соотнесения их с существующими нормами. Особую роль здесь играет

целеполагание, отражающее в содержании целей взаимосвязь ценностей, смыслов и способов осуществления педагогической деятельности.

Следует отметить, что механизм профессиональной рефлексии является динамичным и протяженным во времени и на начальном этапе подготовки в педагогической высшем учебном заведении способствует, в первую очередь, формированию первичных представлений о профессии, эталонного образа («Я»-идеального) учителя, соотнесению этого образа с собственным реальным «Я», что позволяет будущим учителям представить границы своих возможностей и намерений на пути своего становления как педагога-профессионала, получить знания о сильных и слабых сторонах, путях самосовершенствования.

Как правило, первый этап формирования профессионального сознания будущего педагога происходит на младших курсах обучения, где формируются ценности-образы предстоящей деятельности.

Второй этап этого процесса разворачивается на старших курсах бакалавриата, где складываются достаточно осознанные ценности-цели, ценности-средства и ценностные ориентации будущей педагогической деятельности.

Обобщая изложенное выше, полагаем, что выделенные психолого-педагогические механизмы формирования профессионального сознания будущего учителя начальной школы – адаптация, идентификация, рефлексия, целеполагание, эмпатия, субъектная позиция, эмоциональная поддержка – в едином комплексе будут служить системным основанием для этого процесса.

По мнению исследователей, в частности Н.И. Гуслияковой [6], каждый из выделенных механизмов является качественно специфическим и проявляется неодинаковыми потенциалами у разных субъектов, что, конечно же, естественно. Но именно идентификация, с нашей точки зрения, функционируя как механизм, посредством которого происходит интериоризация (присвоение) личностью определенных мотивов, смыслов, ценностей, отношений, присущих другим субъектам педагогического сообщества, рассматриваемых как образец,

служит исходным этапом в формировании профессионального сознания педагога.

Мы согласны с рядом исследователей [2; 6; 14] в том, что идентификацию можно рассматривать как трехмерное образование, включающее следующие аспекты: ценностно-смысловой, соотносящийся с ценностями, интересами, смыслами, мотивами значимого педагогического сообщества; нормативно-поведенческий (принятые модели педагогической деятельности); идеальные и реальные представления о педагогической действительности.

С идентификацией в определенной мере связаны и мотивы выбора педагогической профессии будущими учителями начальной школы. Результаты анкетирования, проведенного со студентами-первокурсниками по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование. Начальное образование, показали, что для значительной их части (38%) на выбор профессии повлияла личность первого учителя и желание быть похожим на него, что можно рассматривать – в определенном смысле – как результат подсознательной идентификации себя со значимым образом педагога.

С учетом важности механизма идентификации для становления и развития профессионального педагогического сознания мы проектировали содержание дисциплин психолого-педагогического цикла как интегративное единство теоретического и практического профессионального контекста, освоение которого предполагалось через решение профессиональных задач (моделирование педагогического процесса). Такой подход, по нашему мнению, должен способствовать эффективному формированию субъектной позиции в будущей профессиональной деятельности; механизмов целеполагания, рефлексии, эмпатии, самооценки как показателей сформированности профессионального сознания.

Формирование профессионального сознания будущего педагога не будет эффективным без создания соответствующего профессионального сообщества. Опираясь на данные ряда исследователей [5; 14; 24], считаем, что студенчество – особая социальная категория, специфическое сообщество, ведущей деятельностью которого является учебно-профессиональная,

ориентированная на формирование профессионально, личностно и социально значимых компетентностей и качеств субъекта. Ведь именно период юности, согласно психологическим исследованиям, наиболее ярко характеризуется двумя потребностями – быть личностью и самореализоваться. Поэтому фактором становления личности будущего педагога-профессионала служит не только процесс профессиональной подготовки, но, в первую очередь, его результат, который воспринимается как значимое индивидуальное достижение и выполняет функцию дальнейшего стимула для самореализации и самосовершенствования.

Итак, осуществление профессиональной подготовки в контексте создания учебно-профессионального сообщества, в котором моделируется реальная педагогическая деятельность, способствует внедрению механизма эмоциональной поддержки, что повышает самооценку всех субъектов взаимодействия, улучшает перспективы личностного и профессионального роста. В целом же организация процесса подготовки будущих учителей начальной школы с опорой на психолого-педагогические механизмы формирования профессионального сознания в их интегративном единстве и с опорой на педагогические ценности способствует эффективному решению важнейшей задачи – подготовки педагога-профессионала для современной школы.

Отметим, что в современной психолого-педагогической литературе усиливается интерес к научным изысканиям, которые касаются изучения профессионального сознания педагогов в аксиологическом контексте, в плоскости ценностей, ценностных смыслов и отношений в образовании. И это не случайно. Как свидетельствуют данные исследователей, в частности Н.Н. Никитиной [19], педагогическое сознание в общем плане включает в себя целостную систему норм, сознательных и бессознательных установок и представлений, которые определяют отношение учителя к ученику.

Так, во многих учреждениях образования начальной ступени треть учителей использует монологические формы и методы взаимодействия с детьми. Это может свидетельствовать о наличии значимого фактора влияния на возрождение традиционных моделей высшего образования в плане формирования

профессионального сознания будущего педагога, в основе которого лежит так называемая «надпозиция» взрослого по отношению к ребенку. В таком контексте особую актуальность для профессиональной подготовки будущих педагогов начального образования приобретает формирование профессионального сознания именно на основе значимых педагогических ценностей.

Анализ широкого круга исследований (Н.Н. Никитина, В.А. Сластенин, Г.И. Чижаква, В.Д. Шадриков, Е.Г. Юдина и др.) в области аксиологии образования свидетельствует о переосмыслении традиционных ориентиров профессиональной подготовки, о возникновении новых смыслов и ценностей, тем самым выдвигая профессиональное сознание педагога в качестве предмета исследования аксиологической педагогики. В общем плане ценностные ориентации рассматриваются исследователями, в частности В.Б. Ольшанским [20], как система личностных ценностей человека, детерминированных определенными социально-психологическими факторами, т.е. как один из конструктов функционирования в структуре сознания индивида. Такое понимание сущности ценностных ориентаций указывает, по нашему мнению, на тесную связь с сознанием субъекта и, соответственно, предполагает влияние на него (в т.ч. - и на профессиональное сознание).

В этом контексте вызывает интерес определение ценностных ориентаций с точки зрения психологов, которые рассматривают сущность данного феномена с разных позиций: как целостную систему осознанных отношений личности к обществу, труду и самой себе (В.Н. Мясищев); как взаимопроникновение смыслов и значений (А.Н. Леонтьев); как общую направленность личности на те или иные ценности (Б.Г. Ананьев) и др.

В этом плане разделяем позицию Н.С. Кузнецова [15], который отмечает, что ценностные ориентации индивида позволяют функционировать ценностному сознанию как целостному психическому феномену, выступающему ведущим регулятором действий субъекта.

Всесторонний анализ научных источников, в которых исследуется проблема ценностных ориентаций, позволяет сделать следующие выводы: во-первых, данный феномен является средством проявления субъектного отношения индивида к

окружающему миру; во-вторых (что является значимым для контекста нашего исследования), ценностные ориентации можно рассматривать в качестве интегрального психического новообразования, обеспечивающего целостность сознания, эмоционально-чувственной сферы и поведения субъекта деятельности. В этом ключе можно говорить о появлении наряду с устоявшимися теоретическими подходами (системным, личностным, деятельностным, субъектным и др.) аксиологического подхода, что указывает на чрезвычайную значимость ценностей в гуманистическом развитии человечества в целом и в различных видах деятельности, особенно в области профессиональной подготовки в частности.

Изучение научной литературы позволяет определить, что ведущими понятиями в педагогической аксиологии выступают следующие: образовательные ценности (Н. Астахова); педагогические ценности (Е. Исаев); воспитательные ценности (А. Вишневский, Е. Ямбург). Следует отметить, что глубокий анализ развития ценностных основ образования осуществлен Г.И. Чижаковой [26], которая разработала иерархию ценностей образования посредством выделения доминантных, нормативных, стимулирующих и сопутствующих ценностей.

К образовательным ценностям автор относит ценностное сознание, ценностное отношение и ценностное поведение, что является, с ее точки зрения, основой для ориентации сознания и поведения личности в целом. В таком ракурсе нам близка позиция Г.И. Чижаковой, которая рассматривает образовательные и педагогические ценности, прежде всего, в контексте сознания. Относительно нашего исследования наибольший интерес представляют образовательные и педагогические ценности, положенные в основу профессиональной подготовки, а именно – ценностное сознание, которое мы рассматриваем как структурный компонент профессионально-педагогического сознания.

Обобщая изложенное, можем констатировать, что реализация аксиологического подхода в образовании в целом и профессионально-педагогическом в частности обеспечивает трансформацию определенных социальных и профессионально значимых ценностей, их интерпретацию личностью через

механизмы сознания, позволяя тем самым сделать конкретные ценностные приоритеты достоянием субъекта.

На важность такой стратегии указывают в своих исследованиях В.А. Слостенин и А.И. Шутенко [23], высказывая мысль о значимости формирования ценностного сознания как стимула к действию. Авторы определяют мотивационно-ценностное отношение к педагогической деятельности как системообразующее ядро в сложной структуре профессиональной готовности, а формирование содержательного и процессуального (исполнительского) компонента рассматривают как производное от уровня сформированности ценностных ориентаций личности профессионала, прежде всего, в контексте восхождения к профессиональным вершинам.

Отметим, что такое смещение акцентов с когнитивного блока профессиональной подготовки на личностный (субъектный) является в определенной мере знаковым моментом, поскольку именно педагогические ценности как достояние профессионального сознания, выполняя прогностическую и проектировочную функцию, позволяют будущему учителю начальной школы выстраивать модель предстоящей деятельности, ориентированную на образовательные ценности и непрерывное профессиональное самосовершенствование.

Чтобы обеспечить теоретическую основу процесса профессиональной подготовки будущего педагога в аспекте формирования профессионального сознания предлагаем опираться на следующие принципы:

— субъектности (для обеспечения активной позиции студента в единстве сознания и деятельности);

— интегративности как целостности философского, психологического и педагогического знания в единой духовной антропологии;

— диалогичности (создание условий для диалога разных идей, подходов, точек зрения и др.);

— ведущей роли ценностной информации, рефлексивности, что позволяет не только переосмысливать содержательный контекст профессиональной подготовки, но и осознавать качества собственной личности как ценные или не очень желательные в

предстоящей профессиональной деятельности, определять пути их коррекции и дальнейшего развития, выработки и присвоения новых смыслов и ценностей.

Практический опыт формирования профессионального сознания в процессе подготовки будущего учителя начальной школы показывает, что наряду с использованием рефлексии как одного из психологических механизмов его формирования, необходимо использовать и переживание. Именно рефлексия переживания обеспечивает максимальную включенность студента в процесс обучения.

В данном случае можем сослаться на позицию К. Изарда, который считает, что учение через переживание (как личностное, так и социальное) так же, если даже не более, важно, как и усвоение фактов и теорий. О ценности переживания говорили известные философы и психологи, в частности Ф. Бассин, Л.С. Выготский, Е. Гуссерль, М.К. Мамардашвили. Так, Л.С. Выготский рассматривал переживание как главную клеточку в структуре познания, а Ф. Бассин отстаивал идею «значимого переживания» для интерпретации понятий «смысл» и «переживание». Иными словами, можно говорить, что речь идет об эмоционально-смысловом способе психического отражения действительности, когда переживания, порождаемые рефлексией, сами становятся механизмом профессионального роста и развития профессионального сознания.

В своей педагогической практике опираемся на теорию переживания, разрабатываемую Ф.Е. Василюком [3], который продолжил развитие идей С.Л. Рубинштейна и Л.С. Выготского в исследовании категории переживания на современном этапе, рассматривая переживание как особую деятельность по переделыванию человеком себя в мире и мира в себе в сложных жизненных ситуациях. Переживание осуществляется за счет ценностно-смысловых перестроек, а его задача состоит в построении новой ценностной системы, посредством которой придается новый смысл бытию, в том числе – его профессиональному контексту.

Можем сделать вывод, что рефлексия и переживание являются механизмом профессионального смыслопорождения и, соответственно, формирования профессионального сознания

педагога. В этом плане можно говорить не только о создании новых смыслов и ценностей, но и о переоценке существующих, которая бывает достаточно непростой.

Приведем в качестве примера обсуждение миссии учителя, ее трансформации в общественном сознании в различные исторические периоды, которое состоялось на практическом занятии по профессиональной этике со студентами пятого курса направления подготовки 44.03.05 Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки). Начальное образование. Профиль: Английский язык. Диалог разворачивался вокруг жизни и деятельности известного польского педагога Я. Корчака. Работа на занятии предварялась ознакомлением с краткой биографией педагога, а также с одной из главных его книг «Как любить ребенка», где были выделены важные педагогические заповеди: любить ребенка безусловно; не давить на ребёнка; ценить свободу и беречь доверие ребенка; быть честным с самим собой, чтобы быть честным перед ребенком и др.

В ходе обмена суждениями студенты пришли к общему выводу о глубине гуманистической позиции педагога, его концентрации на личности ребенка, необходимости гармонизации мира взрослых и мира детства. В качестве примера была приведена цитата из его книги о свободе и воле детей с точки зрения понимания процесса современного воспитания: «Всё современное воспитание направлено на то, чтобы ребёнок был удобен, последовательно, шаг за шагом, стремится усыпить, подавить, истребить всё, что является волей и свободой ребёнка, стойкостью его духа, силой его требований» [13, с. 18]. Это высказывание подверглось рефлексивному анализу на предмет сравнения с аналогиями сегодняшнего дня. Занятие завершилось формулированием собственных педагогических заповедей, которыми предполагается руководствоваться в предстоящей педагогической деятельности с точки зрения ее ценностных смыслов.

Безусловно, студенты не могли не оценить силу и глубину нравственного подвига Я. Корчака, который не оставил детей в самом страшном испытании – смерти в газовой камере. И в этом контексте была сформулирована главная миссия педагога: модус служения, который, по мнению А.Р. Фонарева, отвечает

сущностной природе человека, когда основным жизненным отношением является любовь к другим, что позволяет субъекту выходить за пределы своих актуальных возможностей.

Ценностное понимание сущности педагогической деятельности, ее основных смыслов продемонстрировали и студенты третьего курса в процессе рефлексии в предметном, логическом и личностном полях понимания на примере составления «педагогических хокку». Так, студентка Анастасия Г. выразила главный смысл и ценность педагогической деятельности в таких строках:

Мой труд велик,
Хоть многим непонятен:
Зажечь огонь в сердцах учеников моих.

В качестве еще одного примера глубины понимания ценностей и смыслов профессии педагога можно привести строки хокку Софии Б.:

Как скульптор из камня творит чудеса,
Так мудрый учитель творит чудо
В сердце каждого ученика.

Своеобразным итогом представленных студентами «педагогических хокку», квинтэссенцией проделанной работы стали строки Алины Н.:

Вкладывая душу, знания, добро,
Получаем отражение –
Мираж будущего.

Обобщая изложенное, можем утверждать, что формирование профессионального сознания как одной из важнейших составляющих профессиональной подготовки будущих педагогов начальной школы, основанное на аксиологическом подходе, позволяет решить комплекс задач, связанных с формированием у студентов целостной системы образовательных и профессиональных ценностей, в частности, осознание социальной и личностной значимости профессии педагога, ее гуманистической миссии; формирование собственного отношения к профессиональным ценностям и мотивов дальнейшего саморазвития, стремления к вершинам профессионального мастерства; формирование новых ценностных смыслов и отношений, становление индивидуального ценностного опыта на

основе механизмов педагогической рефлексии и переживания как инструментов, позволяющих задействовать не только интеллект, но и чувственно-эмоциональную сферу, что способствует формированию «живого знания».

Список литературы

1. **Анпилогова, Л. В.** Психологические механизмы развития нравственного сознания личности: монография / Л. В. Анпилогова. - Омск :ОмГПУ, 1999. - 245 с.
2. **Бизяева, А. А.** Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук: спец. 19.00.07 Педагогическая психология / А. А. Бизяева. – Л., 1993. – 21 с.
3. **Василюк, Ф. Е.** Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1984. –200 с.
4. **Выготский, Л. С.** Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2005. – 352 с.
5. **Вязникова, Л. Ф.** Рефлексия и переживание как единый психологический механизм изменения профессионального сознания руководителей системы образования в процессе их профессиональной переподготовки / Л. Ф. Вязникова // Мир психологии. - 2002. - №4. -С. 209-215.
6. **Гуслякова, Н. И.** О психологических механизмах становления профессионального сознания будущего учителя / Н. И. Гуслякова // Мир психологии. – 2006. – №1. – С. 152–160.
7. **Декарт Р.** Избранные произведения / Р. Декарт. – М. : Госполитиздат, 1950. – 710 с.
8. **Днепров, С. А.** Педагогическое сознание: теория и технологии формирования у будущих учителей : моногр. / С. А. Днепров. – Екатеринбург : Уникум, 1998. – 298 с.
9. **Зинченко, В. П.** Миры сознания и структура сознания / В. П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – №2. – С. 15–36.
10. **Исаев, Е. И.** Становление и развитие профессионального сознания будущего педагога / Е. И. Исаев, С. Г. Косарецкий, В. И. Слободчиков // Вопросы психологии. – 2000. – №3. – С. 57–66.

11. Коменский, Я. А. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. / Я. А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. – 1982. – 576 с.

12. Конопкин, О. А. Психологические механизмы регуляции деятельности / О. А. Конопкин. – М. : Наука, 1980. – 256 с.

13. Корчак, Я. Как любить ребенка / Я. Корчак. - М. : Мейнстрим, 2014. – 213 с.

14. Косарецкий, С. Г. Психологические условия развития профессионального сознания будущих педагогов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. психол. наук : спец. 19.00.07 Педагогическая психология / С. Г. Косарецкий. – М., 1999. – 20 с.

15. Кузнецов, Н. С. Человек: потребности и ценности / Н. С. Кузнецов. – Свердловск : Изд-во Урал. ун-та, 1992. – 152 с.

16. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1972. – 304 с.

17. Лернер, И. Я. Педагогическое сознание – явление действительности и категория педагогики / И. Я. Лернер // Советская педагогика. – 1985. – № 3. – С. 52–57.

18. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 432 с.

19. Никитина, Н. Н. Развитие ценностного сознания учителя / Н. Н. Никитина // Педагогика. – 2000. – №6. – С. 65–70.

20. Ольшанский, В. Б. Личность и социальные ценности / В. Б. Ольшанский // Социология в СССР : в 2 т. – М., 1966. – Т. 1. – 532 с.

21. Ронзин, Д. В. Профессиональное сознание учителя как научно-практическая проблема / Д. В. Ронзин // Психологический журнал. – 1991. – №5. – С. 65–71.

22. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. - М. : Педагогика, 1973. - 416 с.

23. Слостенин, В. А. Профессиональное сознание учителя / В. А. Слостенин, А. И. Шутенко // Magister. – 1995. – №3. – С. 17–23.

24. Степанов, С. Ю. Психология рефлексии: проблемы исследования / С. Ю. Степанов // Вопросы психологии. - 1985. - №3. - С. 31-39.

25. Философский энциклопедический словарь. – М. : Инфра-М, 1999. – 576 с.

26. Чижаква, Г. И. Теоретические основы становления и развития педагогической аксиологии : автореф. дис. на соиск. учен. степ. доктора пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Г. И. Чижаква. – М., 1999. – 32 с.

27. Юлина, Н. С. Тайна сознания: альтернативные стратегии исследования / Н. С. Юлина // Вопросы философии. – 2004. – №11. – С. 150–164.

ГЛАВА 3

ФОРМИРОВАНИЕ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ У БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ КАК АКСИОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

Необходимость всестороннего и многогранного изучения феномена смысложизненных ориентаций и его включения в образовательное пространство педагогических вузов на сегодняшний день не вызывает сомнений. Глобальные социальные, политические и экономические тренды и факторы развития современного мира характеризуются четко проступающими контурами если и «не столкновения цивилизаций», то цивилизационного разлома мироустройств. От того, сумеет ли Россия запустить процесс ускоренной адаптации к изменениям, будет зависеть ее место в меняющемся мироустройстве и в иерархии мировых сил уже в ближайшей временной перспективе [34; 35].

Обозначенная тенденция актуализирует проблему формирования смысложизненных ориентаций, поскольку данная проблема непосредственно сопряжена с поиском ответов на вопросы о сущности смысла жизни, ценностных ориентаций, смыслообразования. Особое значение в её решении приобретает педагогика смысложизненных ориентаций.

Возникая и развиваясь, смысложизненные ориентации приобретают особенности, связанные с возрастом субъекта, условиями его жизнедеятельности, формирования личности, профессионального становления.

Актуальность педагогики формирования смысложизненных ориентаций далеко опережает ее узкоспециальное, т. е. собственно-педагогическое, значение, поскольку, как отмечает профессор В.Э. Чудновский [50], сегодня, как никогда прежде, сблизилась понятия «смысл жизни человека» и «смысл жизни человечества». Проблема смысла жизни стала также проблемой существования человека на Земле. Потому неперменной составляющей педагогики как науки, современного практического образования как единого процесса обучения и воспитания в становлении и развитии личности должно быть понимание Человека как основного участника исторического процесса. Смысл жизни человека и