Статья/Article
УДК 37.017.924
DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-4-5

CC BY 4.0

ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ ПОДХОД В ВЫСШЕМ ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ: ПОСТАНОВКА ПРОБЛЕМЫ

С. И. Поздеева[1,2], Э. Г. Гельфман[1], А. А. Никитин[3]

[1]Томский государственный педагогический университет, Томск, Российская Федерация
[2]Азовский государственный педагогический университет, Азов, Российская Федерация
[3]Институт математики им. С. Л. Соболева Сибирского отделения РАН, Новосибирск, Российская Федерация

АННОТАЦИЯ

Введение. Проблема исследования: внутренние ориентиры, связанные с ценностно-смысловыми основами как самой педагогической деятельности, так и вузовской подготовки к ней, недостаточно актуализированы. Цель исследования заключается в обосновании необходимости реализации ценностно-смыслового подхода в профессиональной подготовке будущих педагогов и определении ценностно-смысловых ориентиров студентов педагогического вуза.

Материал и методы. Использованы методы качественного исследования: теоретические (анализ монографий и научных статей в проблематике, связанной с педагогической деятельностью, педагогическим образованием и профессиональной подготовкой педагога), эмпирические: анализ сочинений студентов ТГПУ на тему «Моя педагогическая история» с целью выявления ценностно-смысловых аспектов деятельности педагога, а также личностных смыслов и отношения к профессии студентов.

Результаты исследования. Антропологический и гуманитарный контексты развития образования актуализируют внимание к ценностно-смысловой подготовке учителя и поиску им собственного смысла педагогической деятельности. Идея организации разных моделей совместной деятельности в вузе может лечь в основу смыслообразующей педагогической активности. Обнаружено три смысловых акцента в свободных текстах студентов, выражающих их отношение к профессии педагога и влияющих на самоопределение: нейтральное отношение (избыточность личностных смыслов), неосознанное или несформированное отношение (неоформленные смыслы), осознанное позитивное отношение (смыслопорождение, оформление личностной позиции).

Обсуждение и заключения. В контексте педагогики совместной деятельности выделены разные пути образования целей и способов организации профессиональной подготовки учителя в педагогическом вузе. Именно данный контекст обогащает ценностно-смысловую сферу будущего учителя и позволяет двигаться от восприятия ученика как объекта педагогических воздействий к видению его как соисполнителя, затем как значимого и влиятельного участника деятельности. Профессиональная подготовка учителя в вузе должна быть организована так, чтобы будущий педагог научился ценить не только ребенка и взаимодействие с ним, но и свою личность и то, как она профессионально развивается.

Ключевые слова: антропологический и гуманитарный подходы, совместная деятельность, смыслообразование, ценностное отношение, педагогический вуз, профессиональная подготовка учителя

Благодарности: исследование выполнено в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (соглашение № 073-03-2024-005/2 от 27 августа 2024 г.) по теме «Ценностно-смысловые основы подготовки будущих педагогов в условиях интеграции единого образовательного пространства», рег. № 1024033000036-8-5.3.1.

Для цитирования: Поздеева С. И., Гельфман Э. Г., Никитин А. А. Ценностно-смысловой подход в высшем педагогическом образовании: постановка проблемы // Вестник Мининского университета. 2024. Т. 12, № 4. С. 5. DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-4-5.

VALUE-SEMANTIC APPROACH IN HIGHER PEDAGOGICAL EDUCATION: PROBLEM STATEMENT

S. I. Pozdeeva[1,2], E. G. Gelfman[1], A. A. Nikitin[3]

[1]Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation

[2]Azov State Pedagogical University, Azov, Russian Federation

[3]S. L. Sobolev Institute of Mathematics Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Russian Federation

ABSTRACT

Introduction. The research problem: internal reference points related to the value-semantic bases of both pedagogical activity and university training are insufficiently updated (actualized). The aim of the study is to justify the need to implement a value-semantic approach in the professional training of future teachers and to determine the value-semantic orientations of pedagogical university students.

Materials and Methods. The methods of qualitative research were used: theoretical (analysis of monographs and scientific articles in issues related to pedagogical activity, pedagogical training and professional training of a teacher), empirical: analysis of TSPU students' essays "My pedagogical history" in order to identify students' value-semantic aspects of both the teacher's activity and their personal meanings and attitude to the profession.

Results. Anthropological and humanitarian contexts of education development draw increasing attention to the value-semantic training of teachers and search for their own meaning of pedagogical activity. The idea of practicing different models of joint activities at the university can form the basis of meaningful pedagogical activity. Three semantic accents have been found in students' essays expressing their attitude to the teaching profession and influencing self-determination: neutral attitude (excess of personal meanings), unconscious or unshaped attitude (unshaped meanings), conscious positive attitude (meaning generation, personal position formation).

Discussion and Conclusions. In the context of pedagogy of joint activity, different ways of goals formation and ways of organizing teacher training at a pedagogical university are highlighted. It is this context that enriches the value-semantic sphere of the future teacher and allows moving from the perception of the pupil as an object of pedagogical influence to seeing him as a co-executor,

then as a significant and influential participant of activity. Professional teacher training in higher education should be organized to make the future teacher appreciate not only the pupil and interaction with him, but also his own personality and professional development.

Keywords: anthropological and humanitarian approaches, joint activities, meaning making, value attitude, pedagogical university, teacher training

Acknowledgment: the study was carried out within the framework of the state assignment of the Ministry of Education of the Russian Federation (agreement No. 073-03-2024-005/2 dated August 27, 2024) on the topic "Value-semantic foundations for the training of future teachers in the context of the integration of a single educational space", reg. No. 1024033000036-8-5.3.1.

For citation: Pozdeeva S. I., Gelfman E. G., Nikitin A. A. Value-semantic approach in higher pedagogical education: problem statement // Vestnik of Minin University. 2024. Vol. 12, no. 4. P. 5. DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-4-5.

Введение

Современное педагогическое образование в России претерпевает существенные изменения, основной вектор которых можно обозначить как движение от содержательно-структурной трансформации к актуализации ценностно-смысловых основ педагогической деятельности и, соответственно, системы подготовки будущих педагогов в вузе [11]. Педагогическое образование всегда было в центре внимания государства, общества и науки, поскольку любые изменения в образовании как тотально-универсальном виде человеческой и гуманитарной деятельности сразу актуализировали вопросы трансформации подготовки как будущих педагогов, так и педагогических работников. Педагогическое образование сегодня становится системообразующим фактором обновления всех видов и уровней образования [12]. Как правило, фокус таких трансформаций связан с появлением новых ФГОС ВО (3++), разработкой и реализацией Ядра высшего педагогического образования, пересмотром списка и содержания компетенций (универсальных, общепрофессиональных, профессиональных), усилением объема практической подготовки, в том числе посредством разработки новых видов педагогической практики студентов.

Данный формат изменений можно охарактеризовать как содержательно-структурный и внешний (поскольку большинство изменений заданы сверху), т.е. удерживающий общую рамку подготовки педагогов. Однако внутренние ориентиры, связанные с ценностно-смысловыми основами как самой педагогической деятельности, так и вузовской подготовки к ней, к сожалению, актуализированы в недостаточной степени. На наш взгляд, это влияет на некоторые перекосы и отсутствие целостности, например, в сочетании предметной и психолого-педагогической подготовки, некоторый эклектизм в перечне учебных дисциплин, когда студенты не понимают место и назначение некоторых дисциплин в их будущей профессиональной деятельности.

Многие исследователи, различающие педагогическое образование и профессиональную подготовку, подчеркивают, что «цель педагогического образования – не профессиональная готовность, а развитие целостной личности педагога» [11, с. 35]. А говорить о личностном развитии педагога невозможно без актуализации его ценностно-смысловой сферы как внутреннего стержня профессионально-личностного развития. Однако

этот аспект в профессиональной подготовке будущего учителя не всегда акцентирован и выделен, а также не всегда удерживается преподавателями и работниками вуза при организации учебной и воспитательной работы. *Цель исследования* заключается в обосновании необходимости реализации ценностно-смыслового подхода в профессиональной подготовке будущих педагогов в вузе и определении ценностно-смысловых ориентиров студентов педагогического вуза по отношению к профессиональной деятельности.

Обзор литературы

Известно, что в процессе социализации человека формируются так называемые субъектные ценности (установки, оценки, убеждения, запреты, цели), которые выступают ориентирами его жизнедеятельности. «Ценности выражают то, как должен быть устроен мир и каким должен быть человек» [9, с. 882]. Ценности придают смысл нормам поведения и оправдывают их. О. В. Баксаканский обращает внимание на то, что молодость как особый период жизнедеятельности человека от 18 до 25 лет характеризуется не только самоопределением, но и «приобретением ответственности за собственный внутренний мир, а также за ядро своей личности, за развитие самости» [1, с. 80]. Важно, что молодого человека привлекает не только будущее, но и настоящее, в том числе то, как протекает образовательная деятельность в вузе: он проявляет свою взрослость (социальную, интеллектуальную, нравственную) и личностные смыслы.

Базовую ценность педагогической деятельности можно определить как направленность на другого человека, на его развитие, обучение и воспитание, на взаимодействие с ним. Иногда это определяют как педагогический образ жизни в самом широком контексте [11], который может быть характерен для человека любой профессии, не только учителя. Подчеркнем, что речь идет не просто о гуманистической направленности (любовь и уважение к ребенку), а об антропологической (ориентация на человеческую реальность и духовно-телесное становление человека) и гуманитарной (признание самоценности человека и его активной роли в собственном развитии).

Г. Н. Прозументова подчеркивала, что «антропологический контекст образования характеризуется появлением человека в статусе участника образования» [17, с. 43]. Это означает, что будущий педагог нацелен на «образующегося человека», который умеет использовать средства своего образования и порождать образовательные инициативы. Антропологический контекст образования, по мнению ученого, противопоставляется административно-бюрократическому, который нацелен на формирование в ученике заданного извне списка знаний, умений и личностных качеств и не предполагает участия человека в собственном образовании. Отсюда можно сделать вывод, что *смысл педагогической деятельности* состоит в вовлечении ученика/воспитанника в процесс собственного образования, в продуктивную работу со своими возможностями.

Е. Н. Дмитриева говорит о *профессионально-личностном смыслообразовании* у будущих педагогов, которое проявляется в «целостности индивидуально-личностного образа профессионального труда, который складывается у студентов в процессе образовательной деятельности и выступает регулятивом дальнейшей профессиональной деятельности выпускников вуза» [3, с. 76]. Автор выдвигает идею концептуализации сознания будущего педагога, понимая под профессионально-педагогическим концептом ценностно-смысловую единицу, наполненную когнитивными и эмоциональными

компонентами и обеспечивающую субъектно-личностное присвоение студентами профессионально-педагогических категорий [там же, с. 77]. В качестве механизмов формирования концептов предлагаются: профессионально значимое содержание образования, обмен знаниями (диалог и коммуникация), понимание и интерпретация (выработка и выражение своего отношения). Делается вывод, что профессионально-личностный смысл будущего педагога – это «результат и процесс интерпретации личностью своего способа связи с педагогической реальностью, с другими людьми, с профессиональной деятельностью» [там же, с. 79].

В исследованиях Г. А. Игнатьевой и В. В. Сдобнякова, посвященных персонализированному дополнительному профессиональному образованию педагогов, обнаружено, что многие педагоги проявляют «иждивенческую позицию с низким уровнем ответственности и слабым осознанием собственных целей и ценностей» [5]. Только специально организованное обучение с акцентом на осуществление продуктивных действий способствует переходу педагогов в самостоятельную позицию с четким осознанием своих ценностей. Обнаружено, что ответственная позиция обеспечивается взаимосвязью когнитивной и эмоционально-волевой сфер личности, однако перевес интеллектуальной сферы может сформировать манипулятивную позицию. По мнению авторов, подготовка педагога должна включать формирование «уникальных способностей к позиционному самоопределению, рефлексивному сознанию, проектно-деятельностной коммуникации».

Л. М. Митина [10] считает, что ценностное отношение к профессии связано с двумя принципиально разными моделями профессии: моделью профессионального развития и моделью адаптивного функционирования. В первом случае ценностями являются вовлеченность педагогов в профессию, их поглощенность ею, желание профессионально и личностно развиваться, склонность к организации диалога с детьми; во втором случае – стремление к стабильности, устойчивости, руководящей позиции в совместной деятельности с детьми, стратегиям монолога и трансляции.

Материалы и методы

Для реализации поставленной цели исследования использовался комплекс теоретических и эмпирических методов. В качестве теоретических использовался анализ монографий и научных статей в тематическом поле, связанном с педагогической деятельностью, педагогическим образованием и профессиональной подготовкой педагога. При этом фокусировалось внимание как на ценностно-смысловых аспектах современной деятельности практикующего педагога, так и на личностных смыслах и отношении к профессии студентов педагогического вуза. В этой связи теоретические методы дополнялись эмпирическими, в частности анализом сочинений студентов бакалавриата профиля «Начальное и дошкольное образование» (4-курс) ТГПУ на тему «Моя педагогическая история» (32 человека). Преимущество мы отдавали качественному, а не количественному исследованию, т.к. важно было выделить тенденции в развитии ценностно-смысловых основ профессиональной подготовки будущих педагогов.

Результаты исследования

Если смотреть на образование через антропологический фокус, то актуальным становится вопрос: готовы ли будущие педагоги воспринимать ребенка как основную

ценность, а не объект своих воздействий, как значимого и влиятельного участника совместной образовательной деятельности, т.е. человека, который не только участвует в образовательном процессе, но и реально влияет на него, независимо от возраста, наличия базовых знаний, уровня образования и т.п. На наш взгляд, педагогу проще принять идею необходимости партнерства как варианта взаимодействия с ребенком (уважение, поддержка, позитивный настрой) для его полноценного личностного развития, чем реально вовлекать детей в совместную деятельность и давать им возможность влиять на нее своими интересами, инициативами, действиями, вопросами и т.п.

Гуманитарный контекст развития современного образования делает акцент на образовании не столько как на процессе формирования ЗУНов, компетенций, функциональной грамотности, сколько как на смыслообразующей деятельности. Гиперболизация утилитарного взгляда на образование в вузе как получение профессии «обусловливает накопление как антропологического, так и гуманитарного дефицитов образования. Преодоление этих дефицитов связано с представлением об образовании как смыслообразующей деятельности человека и его организации *как совместной деятельности*» [17, с. 184] (выделено нами). Зададимся вопросом: можем ли мы утверждать, что процесс подготовки будущего педагога в вузе – это всегда организация *совместной деятельности* преподавателя и учащихся, учащихся между собой, преподавателей друг с другом? Особенно это касается аудиторных занятий, на большинстве из которых студенты находятся в позиции исполнителей того, что требует преподаватель: молча пишут, отвечают на репродуктивные вопросы, воспроизводят учебный материал, смысл которого не всегда понимают; очень редко высказывают собственные мнения и обсуждают какие-то сложные вопросы. К сожалению, этот опыт пассивного поведения студенты потом переносят и в свою профессиональную деятельность, действуя по законам дидактической обыденности и повседневности [6]. Поскольку педагогическое сознание многих преподавателей складывается через подражание [2], то их личностные смыслы не проявлены, а педагогические ценности не сформированы. Ученики таких студентов на уроках выполняют те же пассивные действия, дают короткие и предсказуемые ответы на неинтересные и примитивные вопросы, выполняют задания, смысл которых им непонятен: они не умеют и уже не хотят проявлять какие-то инициативы.

Многие авторы высказывают мысль о том, что целе- и смыслообразующее действие педагога обязательно связано с рефлексией. В частности, задачей непрерывного педагогического образования является взращивание рефлексивной позиции учителя, которая в широком смысле этого слова трактуется как узнавание и понимание самих себя (деятелей) и своей деятельности, т.е. ее смысла, содержания, направленности и результатов. «Она возникает в рамках практического знания, включаясь в ход педагогического процесса и в личную постсобытийную работу педагога со своим опытом» [8, с. 146]. Именно гуманитарная рефлексия позволяет и студенту, и педагогу обнаружить согласованность или рассогласованность собственных ценностей и реальных действий. В первом случае рефлексия несет обретения, приращения, обогащение, во втором – потери и разочарования, отказ от прежних ценностей и переоформление смыслов.

В этой связи интересно увидеть, как студенты педагогического вуза в своих свободных текстах, т.е. текстах без строгого плана, без навязанных извне разъяснений, примеров и подсказок, рассказывают о своем пути в педагогическую профессию, о своем профессиональном выборе и об отношении к профессии педагога. Анализ 32 текстов студентов 4 курса факультета дошкольного и начального образования ТГПУ (сентябрь 2024 г.)

позволил выделить три смысловых акцента в этом свободном письме. *Примечание*: авторская стилистика в приведенных отрывках сохранена.

1. «Плыву по течению». Студент не определился с личностным выбором специальности и вуза для обучения, поэтому ему важно было использовать время для получения любого высшего образования, в том числе педагогического. При этом явного негатива к профессии педагога такие студенты не испытывают, некоторые даже надеются на то, что, может, у них что-то и получится: «жизненным течением меня занесло в ТГПУ на факультет…», «объективно, у меня нет преподавательской жилки, отсутствует чувство и умение убеждать, но мне нравятся дети, они могут быть вполне милыми»; «я не уверена в том, что буду всю жизнь работать в школе: боюсь не справиться с большой эмоциональной нагрузкой, не хочу быть злой училкой, т.к. дети этого не достойны». По данным С. В. Шаляпиной [21], у первокурсников ТГПУ мотив «так сложились обстоятельства» занимает пятую позицию в общем списке мотивов выбора профессии педагога.

2. «Выбрала, но сомневаюсь». Таким студентам не просто дается выбор профессии педагога: они проявляют высокую личностную тревожность при выборе экзамена в 11 классе, сомневаются в своих педагогических способностях и до поступления, и во время учебы в вузе, однако внутренне готовы стать учителем. «Было много сомнений насчет своего выбора профессии, и до сих пор они иногда всплывают в моей голове. Справлюсь ли я со всей сложностью такой важной и ответственной работы, не подпорчу ли жизни детей, которых буду обучать? Но одно я знаю точно: я буду очень стараться, чтобы стать тем первым учителем, которого вспоминают с нежностью в душе». «Профессия, которую я выбрала, приносит пользу обществу и делает вклад в развитие будущего поколения. Тем не менее я не до конца понимаю свое отношение к ней».

3. «Твердо решила, потому что хочу и могу». Это студенты с хорошим бэкграундом: у них есть довузовский опыт, связанный с педагогической профессией: учеба в педагогическом классе, работа в педагогическом отряде, вожатская практика в лагере, шефство над младшими учениками. «Находясь на практиках в детском саду и в школе, я поняла, что не ошиблась с выбором профессии. Практики – это, пожалуй, самое лучшее, что может быть во время учебы», «Сейчас я работаю воспитателем в детском саду. У меня 13 умных ребятишек и прекрасные родители, с которыми безумно теплые отношения. Моя педагогическая история только начинается: после получения диплома планирую пойти работать в школу». «Я ничуть не сомневаюсь в своем выборе профессии педагога: мне нравится работать и общаться с детьми». «Я уверена, что меня ждет очень интересный путь, потому что я считаю, что учить детей – это мое призвание». Важную роль в личностном выборе играет и наблюдение будущих студентов за деятельностью учителя во время учебы в школе: «Профессия учителя кажется мне наиболее понятной и близкой, ведь на протяжении 11 лет я ежедневно наблюдала за работой учителей. Особенно мне нравилась работа учителя математики, т.к. было видно, что ему легко дается преподавание этого предмета. Именно тогда я приняла решение поступить на физико-математический факультет ТГПУ, чтобы получить специальность учителя математики и информатики». По результатам анкетирования студентов первого курса ТГПУ, проведенного в рамках диссертационного исследования С. В. Шаляпиной [21], 82 % студентов на момент поступления имели опыт педагогических проб, как правило, кратковременный и локальный, а 58 % владеют более системным и организованным опытом.

Примеры приведенных студенческих высказываний говорят о том, что ценности и смыслы не приходят сами по себе и не задаются извне каким-то прямым способом или

агитацией. На их развитие влияет жизненный опыт, включая опыт школьных лет, окружение человека (мнение родителей, друзей), личностные склонности и интересы. Это категории, поддающиеся изменению в процессе вузовского обучения, т.к. на них влияют содержание учебных занятий, формы организации учебной и воспитательной деятельности, качество совместной деятельности педагога и обучающихся, квазипрофессиональная и профессиональная деятельности (пробные действия).

Подчеркнем, что ценностное отношение к деятельности педагога в процессе профессиональной подготовки может измениться как в лучшую, так и в худшую сторону из-за профессиональных проб, в режиме которых студент самоопределяется с типом профессиональной активности. «В прошлом году я попробовала себя в роли воспитателя в детском саду. Мне понравилось: дети прекрасные, послушные и умные. Но после практики в начальной школе я поняла, что хочу попробовать себя в роли учителя. Хочется дать им знания, которые они понесут с собой дальше, во взрослую жизнь». «Благодаря университету я поняла, что действительно хочу попробовать себя в роли учителя, поработать с детьми, особенно после практики в школе и праздника для детей в интернате. Сейчас я хочу взять по максимуму от оставшегося времени». Последнее высказывание иллюстрирует очень важную мысль: положительная профессиональная проба усиливает внутреннюю мотивацию студента к учебной деятельности и получению необходимых знаний. Некоторые авторы называют это интеллектуальной взрослостью, которая «выражается в стремлении молодого человека что-то знать и уметь по-настоящему» [1, с. 83]. К сожалению, есть примеры, когда пробное действие для слабо мотивированного студента сыграло отрицательную роль в сторону отказа от профессии: «По мере обучения мне удалось понять, что значит быть учителем. Педагогическая деятельность требует невероятного терпения, умения находить подход к каждому ученику. Я и раньше понимала, что эта профессия подразумевает огромные эмоциональные нагрузки и ответственность, но именно в период практик я осознала, что не готова к этому. Я поняла, что мои интересы лежат совершенно далеко от педагогики». Можно предположить, что такие студенты на момент поступления в ТГПУ затрудняются ответить на вопрос о том, будут ли они работать после учебы по полученной профессии (по данным С. В. Шаляпиной, их 37 %).

Л. Б. Соколова полагает, что акцентирование внимания на рефлексии педагогической деятельности дает основание говорить о рефлексивном профессионализме учителя, который «базируется на сознательном усвоении студентами сущности педагогической деятельности, ее существенных атрибутов и создании в результате этого индивидуально выработанных личных норм деятельности, сообразных нормам культуры педагогической деятельности» [19, с. 3]. Высшим проявлением ценностей является, по мнению автора, культура педагогической деятельности, когда педагог реализует смыслы, значения и нормы педагогической культуры как личностно и профессионально ценностные. М. В. Кожевникова [7] солидарна с ней и считает, что педагогическое образование должно строиться с опорой на принцип «рефлексивного учителя» и готовить учителя по модели творческих профессий.

По данным исследования С. В. Шаляпиной [21], выпускники ТГПУ 2018 г. в качестве главных педагогических ценностей называют преимущественно гуманистические ценности (любовь к детям, доброта, уважение, сопереживание, терпение и т.п.), значительно реже встречаются ответы про ценности профессионального развития и развития ученика, стремление быть интересным и востребованным для детей. Интересно, что 25 % выпускников вообще не смогли ответить на вопрос про ценности. На наш взгляд, это может быть связано с тем, что изначально такие студенты пришли в вуз, не будучи

мотивированными на профессию педагога, и за годы учебы их позиция не изменилась. Также играет роль и опыт профессиональных проб (см. выше): если он отрицательный, ценности никогда не будут присвоены. С другой стороны, это могут быть студенты, не вовлеченные в разные учебные и внеучебные активности, не проявляющие учебных и образовательных инициатив.

Обсуждение и заключения

На наш взгляд, перспективным фокусом рассмотрения ценностно-смысловой профессиональной подготовки будущего учителя может стать концепция педагогики совместной деятельности Г. Н. Прозументовой [15], которая выделила три базовые модели организации совместной деятельности (авторитарную, лидерскую и партнерскую), соответствующие им типы педагогической культуры и способы целе- и смыслообразования. В авторитарной модели применительно к обучению и в школе, и в вузе педагоги и учащиеся отчуждены «от возможности и необходимости строить *свои* образы, смыслы <…> инициировать, проектировать, реализовывать *свои* формы, нормы совместной деятельности» [16, с. 118] по причине их заданности. Авторитарная модель – это непрекращающийся монолог преподавателя. «Мы, преподаватели, слишком сроднились с традиционной ролью говорящих голов» [18, с. 123].

В лидерской модели позицию педагога, ставящего проблемы и организующего процесс их решения, можно обозначить как позицию ценностного лидера, который проявляет свои профессиональные ценности в образовании. Совместное действие педагога и учащихся по решению проблем Г. Н. Прозументова характеризовала как *ценностно-образующее* и подчеркивала, что «возникает оно в процессе соотнесения, идентификации, дифференциации разными участниками совместной деятельности своих ценностных предпочтений» [16, с. 120]. Применительно к профессиональной подготовке будущего учителя это означает, что постановка и решение проблем должны стать основной учебной и воспитательной стратегией в вузе, особенно по сравнению со стратегией трансляции/монолога, которая формирует только одну ценность – быть дисциплинированным исполнителем. «Если только и делать, что выполнять задания, то не формируется личный опыт ценностных совпадений, ценностного выбора» [там же, с. 121]. Проблематизация обеспечивает интеллектуальную вовлеченность в совместную деятельность, формирует культурное отношение к проблемам, развивает критическое мышление и когнитивные способности обучающихся.

В партнерской модели реализуется *смыслообразующее* совместное действие педагога и учащихся, которое обладает такими признаками, как открытость, инициативность, разнообразие, взаимодополнительная соорганизация участников, эмоционально-коммуникативная вовлеченность. Именно в такой модели будущий педагог учится работать с разным (с разными детьми, позициями, мнениями, впечатлениями) и по-разному (разные приемы, методы, технологии, формы), а также понимать, что сама совместность может стать его профессиональным и личностным смыслом. Это значит, что профессиональная подготовка будущего учителя должна включать стратегию смыслопорождения и *диалогизации* как движения от монолога к учебного диалогу, от учебного диалога к личностному диалогу. На наш взгляд, это самая сложная стратегия, т.к. она требует от преподавателя (педагога) личностного напряжения и предполагает «взращивание, порождение педагогом не только и не столько личности ребенка, но работу педагога со своей

личностью» [там же, с. 124]. Похожую мысль высказывает С. В. Иванова: «Под диалогом в данном случае понимается не столько способ вербального общения, сколько специально организованная коммуникативная среда, которая способствует самоактуализации, саморазвитию личности и в которой реализуется и развивается не только личность ученика, но и личность учителя» [4, с. 99-100]. *Таким образом, ценностно-смысловая профессиональная подготовка строится на том, что будущий педагог учится ценить не только ребенка и совместную деятельность с ним, но и свою личность и то, как она профессионально развивается в совместной деятельности с детьми и другими педагогами.* Обобщим в форме таблицы разные способы образования целей и способов совместной деятельности в профессиональной подготовке будущего учителя.

Таблица – Типы образования целей и способов совместной деятельности в профессиональной подготовке будущего учителя в педагогическом вузе

Модель организации совместной деятельности преподавателя и студентов	**Педагогическая культура**	**Педагогическая стратегия**	**Формируемые ценности**	**Смыслы педагогической деятельности**
Авторитарная	Предъявление норм и требований	Монолог	Исполнение норм и требований	Ученик как объект педагогического воздействия
Лидерская	Постановка и решение общих задач	Учебный функциональный диалог	Ценностный выбор	Ученик как квазисубъект и соисполнитель
Партнерская	Порождение смыслов в совместной деятельности	Личностный диалог	Нормо-, формо-, смыслопорождение	Ученик как значимый и влиятельный участник, совместность, личность педагога

Table – Formation of goals and ways of joint activity in the professional training of future teacher in pedagogical university

Model of joint activity organization of teachers and students	**Pedagogical culture**	**Pedagogical strategy**	**Formed values**	**Meanings of pedagogical activity**
Authoritarianism	Presentation of norms and requirements	Monologue	Fulfillment of norms and requirements	Pupil as an object of pedagogical influence
Leadership	Setting and solving common tasks	Educational functional dialogue	Value choice	Pupil as a quasi-subject and co-executor
Partnership	Generation of meanings in joint activity	Personal dialogue	Generation of norms, forms and meanings	Pupil as a significant and influential participant: collaboration, teacher's personality

Обозначенные в таблице способы применительно к учебному процессу в вузе связаны с реализацией метаметодического подхода и трех базовых сценариев обучения:

репродуктивно-авторитарного, проблемно-лидерского и исследовательско-диалогического. «Дидактический сценарий в рамках метаметодического подхода – это определенный способ организации совместной деятельности преподавателя и студентов на учебном занятии с учетом специфики разных моделей организации совместной деятельности, разного содержания и используемых методических средств по его освоению студентами» [13, с. 16]. Использование преподавателями педагогического вуза разных сценариев (метаметодов) влияет на формирование системы ценностей студентов: именно организация совместной деятельности с детьми, которая может быть разной по содержанию и формам, становится предметом особого внимания будущих педагогов, в том числе пространством их профессионально-личностного развития в настоящем и будущем.

Таким образом, именно контекст педагогики совместной деятельности в профессиональной подготовке и педагогическом образовании обогащает ценностно-смысловую сферу будущего учителя и позволяет ему двигаться от восприятия ученика как объекта педагогических воздействий к видению его как соисполнителя (квазисубъекта), затем – как значимого и влиятельного участника деятельности. Это движение отражает и изменение качества самостоятельности обучающихся: от учебно-функциональной к учебно-познавательной и образовательной [14]. Профессиональная подготовка учителя в вузе должна быть организована так, чтобы будущий педагог научился ценить не только ребенка и взаимодействие с ним, но и свою личность и то, как она профессионально развивается. Примечательно, что совместная деятельность и взаимодействие между людьми на основе гуманизма признается ценностью уже на государственном уровне, которая должна противостоять эгоизму, ослаблению связей (семейных, дружественных, социальных) и обесцениванию взаимопомощи и взаимоподдержки [20].

Список использованных источников

1. Баксанский О. В., Скоробогатова А. В. Психологические особенности развития личности в период молодости // Образовательные технологии. 2002. № 2. С. 77-86.
2. Вербицкий А. А. Преподаватель – главный субъект реформы образования // Высшее образование в России. 2014. № 4. С. 13-20.
3. Дмитриева Е. Н. Парадигма смыслообразующей педагогической подготовки учителя // Высшее образование в России. 2011. № 3. С. 75-80.
4. Иванова С. В. Гуманизация образования: цели, задачи и условия // Ценности и смыслы. 2010. № 2 (5). С. 91-109.
5. Игнатьева Г. А., Сдобняков В. В. Проектирование персонализированного дополнительного профессионального образования педагогов: событийно-позиционная методология // Вестник Мининского университета. 2022. Т. 10, № 3. С. 7.
6. Клюс-Станьска Д. Парадигмы дидактики: Мыслить теоретически о практике / под ред. Н. Д. Корчаловой; [пер. с польского А. А. Полонникова]. Москва: Издательство «Национальное образование», 2022. 320 с.
7. Кожевникова М. Н. Автономия учителей // Образовательная политика. 2016. № 4 (74). С. 47-59.
8. Кожевникова М. Н. К пониманию педагогической рефлексии учителя: обоснование гуманитарной модели // Вестник Новосибирского государственного педагогического университета. 2017. Т. 7, № 6. С. 134-149.
9. Культура и культурология: Словарь / сост. и ред. А. И. Кравченко. Москва: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. 928 с.

10. Митина Л. М. Ресурсно-прогностическая детерминация личностно- профессионального развития педагога: научное обоснование и технологические решения // Теоретическая и экспериментальная психология. 2024. Т. 17, № 2. С. 13-32.
11. Педагогическое образование в современной России: стратегические ориентиры развития / И. В. Абакумова, С. В. Алехина, О. В. Андрюшкова [и др.]. Москва; Ростов-на-Дону; Таганрог: Южный федеральный университет, 2020. 736 с.
12. Писарева С. А. Тряпицына А. П. Отечественные традиции и инновации в подготовке будущих педагогов // Человек и образование. 2023. № 2 (75). С. 24-33.
13. Поздеева С. И. Организация преподавания в вузе как совместная деятельность преподавателя и студентов: метаметодический подход // Новые дидактические решения для развития высшего образования в условиях цифровой трансформации: сборник научно-методических материалов РАО. Ярославль: РИО ЯГПУ, 2023. 122 с.
14. Поздеева С. И. Учебная самостоятельность в контексте педагогики совместной деятельности // Вестник Томского государственного педагогического университета (Tomsk State Pedagogical University Bulletin). 2023. Вып. 2 (226). С. 7-15.
15. Прозументова Г. Н. Школа совместной деятельности. Эксперимент: развитие цели воспитания и исследовательской деятельности педагогов школы. Томск: Изд-во Томского университета, 1994. 41 с.
16. Прозументова Г. Н. Образование субъекта совместной деятельности – проблема изменения содержания образования в школе // Школа совместной деятельности: Изменение содержания образования в развивающейся школе. Кн. 3 / под ред. Г. Н. Прозументовой, Е. Н. Ковалевской. Томск: UFO-press, 2001. 136 с.
17. Прозументова Г. Н. Образовательные инновации: феномен «личного присутствия» и потенциал управления (опыт гуманитарного исследования). Томск: Изд-во Томского университета, 2016. 412 с.
18. Радаев В. Преподавание в кризисе. Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. 200 с.
19. Соколова Л. Б. Теория и практика формирования культуры педагогической деятельности будущего учителя: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01. Оренбург, 2000. 38 с.
20. Указ Президента РФ «Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей» от 9 ноября 2022 года. URL: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019 (дата обращения: 09.09.2024).
21. Шаляпина С. В. Содействие профессиональному самоопределению и трудоустройству в сфере образования студентов педагогического вуза: дис. … канд. пед. наук: 5.8.7. Томск, 2023. 194 с.

References

1. Baksanskiy O. V., Skorobogatova A. V. Psychological features of personality development in youth. *Obrazovatel'nye tekhnologii*, 2002, no. 2, pp. 77-86. (In Russ.)
2. Verbitskiy A. A. Teacher – the main subject of education reform. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2014, no. 4, pp. 13-20. (In Russ.)
3. Dmitrieva E. N. Paradigm of meaning-forming pedagogical training of a teacher. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 2011, no. 3, pp. 75-80. (In Russ.)
4. Ivanova S. V. Humanization of education: goals, objectives and conditions. *Tsennosti i smysly*, 2010, no. 2 (5), pp. 91-109. (In Russ.)

5. Ignat'eva G. A., Sdobnyakov V. V. Designing personalized additional professional education for teachers: event-positional methodology. *Vestnik Mininskogo universiteta*, 2022, vol. 10, no. 3, p. 7. (In Russ.)
6. Klyus-Stan'ska D. Paradigms of didactics: Thinking theoretically about practice / edited by N. D. Korchalova; [translated from Polish by A. A. Polonnikova]. Moscow, Natsional'noe obrazovanie Publ., 2022. 320 p. (In Russ.)
7. Kozhevnikova M. N. Autonomy of teachers. *Obrazovatel'naya politika*, 2016, no. 4 (74), pp. 47-59. (In Russ.)
8. Kozhevnikova M. N. Towards understanding the pedagogical reflection of a teacher: substantiation of a humanitarian model. *Vestnik Novosibirskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2017, vol. 7, no. 6, pp. 134-149. (In Russ.)
9. Culture and Cultural Studies: Dictionary / compiler and editor A. I. Kravchenko. Moscow, Akademicheskiy proekt Publ.; Ekaterinburg, Delovaya kniga Publ., 2003. 928 p. (In Russ.)
10. Mitina L. M. Resource-prognostic determination of personal and professional development of a teacher: scientific justification and technological solutions. *Teoreticheskaya i eksperimental'naya psikhologiya*, 2024, vol. 17, no. 2, pp. 13-32. (In Russ.)
11. Pedagogical education in modern Russia: strategic development guidelines / I. V. Abakumova, S. V. Alekhina, O. V. Andryushkova [et al.]. Moscow; Rostov-on-Don; Taganrog, Yuzhnyy federal'nyy universitet Publ., 2020. 736 p. (In Russ.)
12. Pisareva S. A. Tryapitsyna A. P. Domestic traditions and innovations in the training of future teachers. *Chelovek i obrazovanie*, 2023, no. 2 (75), pp. 24-33. (In Russ.)
13. Pozdeeva S. I. Organization of teaching at the university as a joint activity of a teacher and students: a meta-methodical approach. *Novye didakticheskie resheniya dlya razvitiya vysshego obrazovaniya v usloviyakh tsifrovoy transformatsii: collection of scientific and methodological materials RAO.* Yaroslavl, RIO YaGPU Publ., 2023. 122 p. (In Russ.)
14. Pozdeeva S. I. Educational independence in the context of pedagogy of joint activity. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, 2023, vol. 2 (226), pp. 7-15. (In Russ.)
15. Prozumentova G. N. School of joint activities. Experiment: development of the goal of education and research activities of school teachers. Tomsk, Tomskij universitet Publ., 1994. 41 p. (In Russ.)
16. Prozumentova G. N. Formation of the subject of joint activities – the problem of changing the content of education at school. *Shkola sovmestnoy deyatel'nosti: Izmenenie soderzhaniya obrazovaniya v razvivayushcheysya shkole. Book 3 / Ed. by G. N. Prozumentova, E. N. Kovalevskaya*. Tomsk, UFO-press Publ., 2001. 136 p. (In Russ.)
17. Prozumentova G. N. Educational innovations: the phenomenon of «personal presence» and management potential (experience of humanitarian research). Tomsk, Tomskij universitet Publ., 2016. 412 p. (In Russ.)
18. Radaev V. Teaching in crisis. Moscow, Vysshaya shkola ekonomiki Publ., 2022. 200 p. (In Russ.).
19. Sokolova L. B. Theory and practice of forming the culture of pedagogical activity of future teachers: abstract of the dissertation of the doctor of pedagogical sciences: 13.00.01. Orenburg, 2000. 38 p. (In Russ.)
20. Decree of the President of the Russian Federation «On approval of the Fundamentals of state policy for the preservation and strengthening of traditional Russian spiritual and moral values»

of November 9, 2022. Available at: http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202211090019 (accessed: 09.09.2024) (In Russ.)
21. Shalyapina S. V. Assistance to professional self-determination and employment in the field of education of students of a pedagogical university: dissertation of the candidate of pedagogical sciences: 5.8.7. Tomsk, 2023. 194 p. (In Russian).

© Поздеева С. И., Гельфман Э. Г., Никитин А. А., 2024

Информация об авторах

Поздеева Светлана Ивановна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики и методики начального образования, Томский государственный педагогический университет, Томск, Российская Федерация, Азовский государственный педагогический университет, Азов, Российская Федерация, ORCID 0000-0002-2747-0120, svetapozd@mail.ru

Гельфман Эмануила Григорьевна – доктор педагогических наук, профессор, профессор кафедры математики, теории и методики обучения математике, Томский государственный педагогический университет, Томск, Российская Федерация, mina.gelfman@yandex.ru

Никитин Александр Александрович – доктор физико-математических наук, профессор, академик РАО, ведущий научный сотрудник Института математики им. С. Л. Соболева Сибирского отделения РАН, Новосибирск, Российская Федерация, aanikitin48@gmail.com

Information about the authors

Pozdeeva Svetlana I. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Pedagogy and Methodology of Elementary Education, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, Azov State Pedagogical University, Azov, Russian Federation, ORCID 0000-0002-2747-0120, svetapozd@mail.ru

Gelfman Emanuila G. – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor of the Department of Mathematics, Theory and Methodology of Mathematics Education, Tomsk State Pedagogical University, Tomsk, Russian Federation, mina.gelfman@yandex.ru

Nikitin Aleksandr A. – Doctor of Physical and Mathematical Sciences, Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Leading Researcher, S.L. Sobolev Institute of Mathematics, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk, Russian Federation, aanikitin48@gmail.com

Вклад авторов

Поздеева Светлана Ивановна – научное руководство, проведение опроса, подготовка первоначального варианта текста.

Гельфман Эмануила Григорьевна – развитие методологии, критический анализ теоретических источников.

Никитин Александр Александрович – изучение концепции, курирование данных.

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Contribution of the authors

Pozdeeva Svetlana I. – scientific guidance, conducting the survey, preparation of the initial version of the text.

Gelfman Emanuila G. – development of methodology, critical analysis of theoretical sources.
Nikitin Aleksandr A. – study of the concept, data curation.
The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию: 26.09.2024
Принята к публикации: 20.12.2024
Опубликована: 28.12.2024