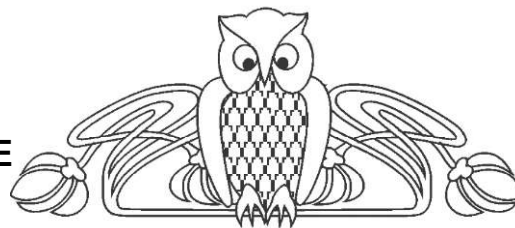




УДК 378.674

## О ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОМ САМООПРЕДЕЛЕНИИ УЧИТЕЛЯ В ПОЛИПАРАДИГМАЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ РЕАЛЬНОСТИ



М. И. Лукьянова

Лукьянова Маргарита Ивановна - доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой педагогики и психологии, Ульяновский институт повышения квалификации и переподготовки работников образования; 81, ул. 12 Сентября, Ульяновск, 432000, Россия; E-mail: lukjanovami@mail.ru

Представлено понимание профессионально-личностного самоопределения как непрерывного, динамичного процесса, характеризующего весь путь становления профессионала. Показано, что профессиональный рост человека связан с постоянным обретением им более высокого критериального уровня оценки себя как специалиста и осознанием своих ценностных ориентиров. Отмечено, что парадигмальная множественность педагогической реальности ставит современного педагога перед необходимостью осуществления свободного и ответственного выбора своих профессиональных ценностей, способов осуществления педагогической деятельности.

**Ключевые слова:** профессионально-личностное самоопределение, личность, полипарадигмальное пространство педагогической реальности, межпарадигмальная рефлексия, профессиональные ценности.

### Введение

Процессы личностного и профессионально-личностного самоопределения взрослого человека, в том числе педагога, только в последние годы стали предметом пристального изучения, что во многом связано с интенсивным развитием наук, исследующих процессы развития и образования взрослых - акмеологии и андрагогики. Проблема профессионального самоопределения долгое время исследуется в социологии, педагогике, психологии труда и возрастной психологии, а также в возникшей на их стыке акмеологии, которая изучает закономерности психического развития личности в период ее расцвета (акме), зрелости, в том числе процесс профессионального роста и совершенствования, восхождения к профессионализму (Б. Г. Ананьев, О. С. Анисимов, А. А. Бодалев, А. А. Деркач, Н. В. Кузьмина, А. П. Ситников и др.). В рамках данных наук обсуждается вопрос о сущности процесса профессионального самоопределения, его временных границах и соотношении с личностным самоопределением учителя.

### Теоретический анализ проблемы

Анализ соответствующих исследований показывает, что в них, как правило, дефиниции

«профессиональное самоопределение» и «выбор профессии» отождествляются, а процесс профессионального самоопределения рассматривается как выбор профессии из нескольких возможных вариантов и как узко направленный процесс, ориентированный на соотнесение своих возможностей с требованиями профессии.

Гуманистические тенденции в образовании 1980-1990-х гг. повлекли за собой смещение акцентов в профориентационном подходе к профессиональному самоопределению с акта выбора профессии на исследование закономерностей внутренней психологической основы самоопределения, на формирование личностной готовности молодого человека к профессиональному выбору, профессиональному самоопределению как содержательному процессу целостного духовного развития личности. Изучение закономерностей внутренней психологической основы профессионального самоопределения в рамках проблемы профессионального выбора связывается в современной психологии с пониманием данного выбора в контексте жизненного и личностного самоопределения, с познанием молодым человеком себя, своего места в мире, анализом своих личностных ресурсов и соотнесением их с требованиями профессии (В. И. Журавлев, И. С. Кон, Т. В. Кудрявцева, А. М. Кухарчук, В. Ф. Сафин, А. В. Сухарев, А. П. Чернявская и др.).

Решение вопроса о том, относительно чего человек определяется и что является содержанием его самоопределения, обуславливает иное понимание этого процесса, его критериев и временных границ, отказ от узкопрофессиональной его интерпретации и поиск более глубоких связей с личностным и жизненным самоопределением.

Существенный вклад в понимание профессионального самоопределения учителя внесла А. К. Маркова [1]. Именно профессиональное самоопределение является одним из стержневых компонентов разработанной ею концепции профессионализма и рассматривается как непрерывный, динамичный процесс, характеризующий весь путь становления профессионала. Профессиональный рост человека связан с постоянным обретением им более высокого критериального уровня оценки себя как специалиста. А. К. Маркова видит динамику самоопределения в изменении отношения к себе и в изменении критериев самооценивания на разных этапах деятельности:

адаптации к профессии, самоактуализации в ней, свободного владения ею в формах мастерства и творчества, творческого самопроектирования себя как личности профессионала.

Иной подход к профессиональному самоопределению содержится в работах, рассматривающих его в контексте проблемы становления личности как субъекта своей профессиональной деятельности (Е. М. Борисова, Е. А. Климов, Н. С. Пряжников, Н. В. Самоукина, А. Р. Фонарев, В. Д. Шадриков и др.). Профессиональное становление выступает в данных исследованиях как составная часть общего развития личности, как длительный, динамичный, многоуровневый процесс, а профессиональное самоопределение - как наиболее значимый компонент процесса становления личности профессионала.

Как определяет Н. Н. Никитина, профессиональное самоопределение «выступает не как определенный акт или стадия профессионального становления, а как его сущностная основа, своеобразный механизм, и представляет собой не прекращающийся на всем протяжении профессионального пути процесс поиска и обретения человеком смыслов своей профессиональной деятельности, открытия и реализации своего "Я" как профессионала, осуществления выбора в проблемных ситуациях, которые ставит перед ним постоянно изменяющаяся и усложняющаяся профессиональная деятельность. Характер и направленность данного процесса во многом определяются тем, как он соотносится с процессом личностного самоопределения» [2, с. 64].

В литературе, посвященной проблеме профессионального самоопределения, можно выделить несколько подходов к пониманию его соотносительности с личностным самоопределением: первый - функциональный, или манипулятивно-прагматический. Личностное самоопределение рассматривается как основа профессионального в той мере, в какой оно обеспечивает формирование качеств, необходимых для профессиональной деятельности. Происходит как бы «подгонка» личности под требования профессии, адаптация к ним. Функциональный подход ориентирован на нормативные способы, эталонную структуру деятельности профессионала, в то время, как считает А. Р. Фонарев, реальная деятельность имеет скорее индивидуально-психологическую структуру, определяемую индивидуальным стилем деятельности [3].

Второй подход основан на признании взаимосвязи и соотносительности двух видов самоопределения: личностное выступает как основа, важнейшее условие профессионального, на котором сконцентрировано внимание исследователей и которое рассматривается как существенная сторона развития личности (А. К. Маркова, Ю. П. Поваренков, Н. С. Пряжников и др.). Личностное самоопределение рассматривается как высший уровень жизненного самоопределения, как на-

хождение самобытного «образа Я», его развитие и утверждение среди окружающих.

Третий подход - личностно ориентированный, в центре которого находится личностное самоопределение, а профессиональное рассматривается как его составная часть, как процесс развития человека в профессии на основе наиболее полного использования своих возможностей (К. А. Абульханова-Славская, Р. Бёрнс, Е. М. Борисова, А. Маслоу, К. Роджерс и др.).

Сущность и успешность профессионально-личностного самоопределения и саморазвития должны определяться не столько критериями персонализации - достижения определенного профессионального статуса, ступени в профессиональном росте как карьерном продвижении, сколько критериями персонификации определения себя в профессии на основе осознания и проявления своего истинного «Я» и своих ценностей, обретения индивидуального способа осуществления себя в профессии и вместе с тем открытия и обогащения своего «Я» через возможности профессиональной деятельности. Такой подход в наибольшей степени соответствует сущности и характеру личностно ориентированной педагогической деятельности.

#### **учитель как субъект профессионально-личностного самоопределения**

Учитель как субъект профессионально-личностного самоопределения способен к самостоятельному и ответственному решению профессиональных проблем на основе присвоенных норм и ценностей педагогической культуры. При этом он не только на них опирается, но способен к их осмысленному преобразованию, что особенно важно в современном полипарадигмальном пространстве педагогической реальности, требующем от педагога готовности самоопределяться в постоянно изменяющихся условиях профессиональной жизнедеятельности, выбирать способы профессионального бытия как определенной ценности. Соответственно, профессионально-личностное самоопределение учителя представляет собой непрерывный, не ограниченный временными рамками процесс, является сущностной характеристикой и основным механизмом процесса профессионального становления педагога, обеспечивающим его саморазвитие, самореализацию и самоосуществление в профессиональной деятельности. Самоопределение учителя в многомерном пространстве педагогической реальности ставит его перед выбором той парадигмы, в рамках которой он намерен реализовать себя в профессии на основе осознания и проявления своей внутренней целостности, своего истинного «Я» и его обогащения благодаря «вхождению» в профессионально-педагогическую культуру. Выбор гуманитарной парадигмы и личностно

ориентированной деятельности в ней как способа профессионального бытия указывает на то, что профессионально-личностное самоопределение педагога по своей сути является культуросообразным и культуротворческим процессом, в основе которого лежат процессы смыслообразования и ценностного самоопределения учителя, идентификации себя как носителя гуманистических норм и ценностей.

Попытки исследователей выделить личностные свойства, выступающие в качестве содержательной основы и показателей готовности педагога к самоопределению в полипарадигмальном пространстве, встречаются с необходимостью учитывать два разнонаправленных вектора профессионально-личностного самоопределения как процесса и результата [2]:

а) личностного выбора целей и ценностей, определяющих отношение учителя к своей профессиональной деятельности;

б) самоидентификации учителем себя в профессии и построения профессионального образа Я.

В соответствии с этим в современных зарубежных и отечественных исследованиях определено несколько подходов к выделению тех личностных структур, которые обеспечивают готовность и выступают механизмами процесса профессионально-личностного самоопределения учителя, назовем их. Мотивационный подход характеризуется стремлением выявить внутренние силы и свойства личности, побуждающие ее к профессионально-личностному самоопределению и саморазвитию: установки, мотивы, профессиональная направленность, личностные центрации, позиция учителя [4; 5]. Мотивообразование выступает, согласно данному подходу, важнейшим условием самоопределения, а самоопределение рассматривается как развитая форма мотивообразования [6].

Аксиологический подход рассматривает в качестве основных механизмов профессионально-личностного самоопределения учителя систему профессионально значимых ценностей, закрепленных в профессионально-ценностных ориентациях [7; 8]. Укажем также на подход, основанный на выделении в качестве основного механизма профессионально-личностного самоопределения учителя развитие в единстве его личностной и профессиональной Я-концепций, становление его профессиональной идентичности [9; 10]. Рефлексивный подход ориентирован на развитие способности к самоанализу и самооценке как важнейших инструментов профессионально-личностного самоопределения учителя [11; 12].

Стремление абсолютизировать лишь одно из этих свойств противоречит представлению о профессионально-личностном самоопределении как процессе, в котором личность проявляет и осуществляет себя целостно. Сложная, многоуровневая структура человеческой личности дела-

ет необходимым целостный подход к ее изучению и формированию. Целостность - понятие, служащее для определения сложных систем, специфика которых не только обусловлена особенностями составляющих их элементов, но заключается прежде всего в характере связей и отношений, существующих между ними. Целое, возникающее в результате взаимосвязи и согласования частей, не приобретает сумму их свойств, а является качественно новым образованием, продуктом их взаимодействия. Причем характер взаимосвязи входящих в целое элементов обуславливает изменение одних из них при изменении других, а нередко и всей системы в целом.

Поиск системообразующих личностных свойств учителя, обеспечивающих его целостное развитие как носителя педагогической культуры общества, привел исследователей к выделению в качестве целостной, комплексной характеристики личности ее профессионально-педагогической культуры, которая отражает степень зрелости и развитости личности педагога в целом, меру ее творческой активности, реализуемой в профессиональной деятельности (И. Ф. Исаев, В. А. Сластенин, Е. Н. Шиянов). В то же время, будучи комплексным, многоуровневым свойством личности учителя, профессионально-педагогическая культура сама представляет собой своеобразную систему и предполагает существование внутри нее тех интегрированных системообразующих свойств, которые отражают иерархичность данной системы, ее динамические характеристики, обеспечивая профессионально-личностную готовность учителя как системное качество. Таким целостным, системообразующим свойством профессионально-педагогической культуры, по мнению Н. Н. Никитиной, является «культура профессионально-личностного самоопределения учителя, которая отражает единство сфер его сознания и деятельности, единство личности учителя как интраиндивидуальной и интериндивидуальной системы: определяет, с одной стороны, ее внутреннюю целостность и функционирование как самоорганизующейся системы, а с другой, ее открытость, взаимосвязь и взаимодействие с окружающим миром, с культурой» [2, с. 79]. Данное понятие введено и обосновано Н. Н. Никитиной в ее докторской диссертации [13]. Автор рассматривает культуру профессионально-личностного самоопределения как «комплексную, интегративную характеристику личности, стержневой компонент профессиональной культуры педагога, включающей в себя: осознание себя субъектом жизни и профессиональной деятельности, наличие устойчивой системы профессионально-ценностных ориентаций; профессионально-личностной перспективы как системы профессионально ценных жизненных смыслов, целей и планов; позитивной профессиональной Я-концепции, готовность к самопознанию, саморазвитию и самореализации, личностному и профессиональному

самосовершенствованию, к самоопределению в проблемных ситуациях профессиональной жизнедеятельности» [2, с. 79].

### **Профессионально-личностное самоопределение учителя в полипарадигмальном пространстве педагогической реальности**

Рассматривая самоопределение как сложный, многомерный процесс, исследователи выделяют различные его типы, осущестляемые в различных смысловых пространствах: ситуативном, социальном, культурном и экзистенциальном [14]. Относительно простой тип - ситуативный, когда самоопределение сводится к решению конкретной, временной жизненной или профессиональной проблемы, задачи. Более высоким и сложным является самоопределение, осуществляемое в культурном пространстве и предполагающее выбор учителем основных жизненных и профессиональных ценностей, влияющих на его профессиональное поведение и способ деятельности. Наиболее высокий уровень и тип самоопределения - экзистенциальный, связанный с решением личностью бытийных, смысложизненных проблем. Именно экзистенциальное самоопределение делает человека готовым и способным действовать в любых условиях, независимо от внешних обстоятельств. При самоопределении данного типа практически нет необходимости в осуществлении постоянного ситуативного самоопределения. Речь идет об осознании учителем своего человеческого предназначения, жизненного призвания и следовании этому призванию, самореализации своей духовной сущности (в том числе и в профессии): определении своего сущностного Я и проявлении его в конкретных жизненных ситуациях. Справедливым будет предположение, что каждый из названных типов самоопределения проявляется в личностно ориентированной педагогической деятельности и предполагает соответствующий уровень профессионально-личностной готовности учителя к реализации личностно ориентированного подхода.

Вновь подчеркнем, что современная педагогическая реальность характеризуется парадигмальной множественностью: сосуществование различных парадигмальных пространств не только не нарушает целостности педагогической реальности, но и через увеличение разнообразия способствует ее развитию (М. М. Бахтин, В. С. Библер, М. С. Каган, И. А. Колесникова, Ю. М. Лотман, М. К. Мамардашвили, В. В. Налимов, Ю. А. Урманцев).

Проблема готовности педагога к профессионально-личностному самоопределению в ситуациях множественности педагогических смыслов соотносится для учителя с проблемой выбора стратегии деятельности и принятия на себя ответственности за её последствия. Именно

выбор центральных смыслов профессионального бытия позволяет очертить поле профессионально-педагогической активности, в котором надлежит самоопределиваться по поводу образовательной модели, стратегий работы со школьниками, степени ответственности за преобразование природы другого человека. Профессионально-личностное самоопределение учителя в полипарадигмальном пространстве педагогической реальности возможно посредством освоения метода межпарадигмальной рефлексии педагогической реальности, предложенного И. А. Колесниковой [15]. Будучи гуманитарным методом познания, межпарадигмальная рефлексия отвечает ряду принципов:

1) внеэмоционального рассмотрения информации с позиций ее истинности: он основан на доверии к описанию, сделанному авторитетным в своей парадигме автором. В соответствии с этим принципом субъектом-наблюдателем лишь фиксируется существование в педагогическом опыте тех или иных парадигмальных вариантов видения феномена (проблемы, объекта);

2) парадигмального отстранения наблюдателя: способствует своеобразному «раздвоению» субъекта рефлексии, который вначале как бы помещает себя вне пределов привычного для себя пространства, чтобы потом вернуться в него с качественно иным уровнем осмысления природы интересующего его объекта;

3) открытости сознания: предполагает психологическую готовность субъекта к расширению информационных границ собственного познания, в том числе и в профессиональной сфере;

4) соотнесенности множественности описаний (отражений) объекта с парадигмальной принадлежностью: обуславливает понимание онтологической «зависимости» качества, способов получения и знакового кодирования от парадигмального пространства, в котором объект изучался или осваивался [15].

Практический смысл межпарадигмальной рефлексии (в том числе и для педагога) как специфического метода гуманитарного познания, по мнению И. А. Колесниковой, заключается в возможности получения качественно иных оснований для выбора стратегии движения, осмысления границ, пределов, ограничений во взаимодействии с объектом, выступившим предметом педагогической рефлексии. Новую, принятую внеэмоциональным образом информацию, «впущенную» в пространство своего сознания, учитель должен осмыслить, соотнести с кругом проблем, которые пока не решены в рамках его собственного парадигмального пространства, в рамках его профессионального бытия. На фоне новой и разнообразной информации для учителя яснее вырисовываются ограничения в деятельности, обусловленные ценностными основаниями и этическими нормами того или иного парадигмального пространства, тем самым межпарадигмальная рефлексия выполняет нормирующую функцию. И. А. Колесникова

считает, что гуманитарная природа предлагаемого метода проявляется:

в ориентации на информационную целостность и объемное видение проблематики в пространстве педагогической реальности;

в специфике отношения к открывшейся множественности знания, которое можно охарактеризовать как восстановление ценностных связей с реальностью;

в возможности моделирования информационного полилога в межпарадигмальном пространстве педагогической реальности;

в особой психологической установке субъекта рефлексии (педагога), предполагающей толерантность, вчувствование в логику другого познающего субъекта (коллеги, ученика) [15].

Для носителей педагогической профессии все перечисленные свойства метода межпарадигмальной рефлексии соотносятся с идеями гуманизации, т. е. выполняют воспитывающую функцию. Межпарадигмальная рефлексия как метод гуманитарного познания дает возможность выйти на более высокий уровень интеграции профессионального знания, по сравнению с межпредметным и междисциплинарным подходами, способствует получению надежных оснований для оценки перспектив взаимодействия с учащимся, определения границ его постижения и преобразования, допустимых в данный момент для конкретно взятого педагога как познающего и действующего субъекта.

## Заключение

Овладение учителем методом межпарадигмальной рефлексии представляется нам важным компонентом культуры профессионально-личностного самоопределения педагога и эффективным способом формирования его готовности к выбору способов профессионального бытия как в полипарадигмальном пространстве педагогической реальности, так и в рамках гуманитарной парадигмы. Итак, парадигмальная множественность педагогической реальности ставит современного педагога перед необходимостью осуществления свободного и ответственного выбора своих профессиональных ценностей, способов осуществления педагогической деятельности.

## Библиографический список

1. Маркова А. К. Психология профессионализма. М., 1996. 308 с.
2. Никитина Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя. М., 2002. 316 с.
3. Фонарев А. Р. Психология личностного становления профессионала. М., 1998. 347 с.
4. Кожухарь Г. С. Соотношение личностного и профессионального самоопределения у учителей (мотиваци-

онный аспект) : автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 1993. 20 с.

5. Сосновский Б. А. Мотив и смысл. М., 1993. 199 с.
6. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. М., 1991. 415 с.
7. Асташова Н. А. Концептуальные основы педагогической аксиологии // Педагогика. 2002. № 8. С. 8-13.
8. Ведерникова Л. В. Формирование ценностных установок учителя на творческую самореализацию в педагогической деятельности : дис. ... д-ра пед. наук. М., 2001. 274 с.
9. Бёрнс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. М., 1986. 422 с.
10. Миронова М. Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя // Вопр. психологии. 1998. № 1. С. 44-53.
11. Борисова Е. М. Профессиональное самоопределение. Личностный аспект : автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1995. 46 с.
12. Петровский В. А. Личность в психологии : парадигма субъектности : учеб. пособ. для студ. вузов. Ростов н/Д, 1996. 512 с.
13. Никитина Н. Н. Становление культуры профессионально-личностного самоопределения учителя : дис. ... д-ра пед. наук. Ульяновск, 2003. 442 с.
14. Новые ценности образования : Забота - поддержка - консультирование. М., 1996. Вып. 6. 196 с.
15. Колесникова И. А. Педагогическая реальность : опыт межпарадигмальной рефлексии : курс лекций по философии педагогики. СПб., 2001. 288 с.

## About Professional and Personal Self-Determination of a Teacher in the Multy-Paradigmatic Space of Pedagogical Reality

Margarita Lukyanova

Doctor of Pedagogy, Professor, Head of the Chair of Education and Psychology, Ulyanovsk Institute of Professional Development and Retraining of Educators;  
81, 12 Sentyabrya str., Ulyanovsk, 432000, Russia;  
E-mail: lukjanovami@mail.ru

The article covers the author's understanding of professional and personal self-determination as a continuous, dynamic process that characterizes the entire path of becoming a professional. We show that professional growth of a person is connected with his constant acquisition of a higher level of self-appraisal as an expert and comprehension of his ideals. It is noted that paradigmatic multiplicity of pedagogical reality raises the necessity of free and responsible choice of professional values, ways of teaching for a modern teacher.

**Key words:** professional and personal self-determination, identity, multy-paradigmatic space of pedagogical reality, interparadigmatic reflection, professional values.

## References

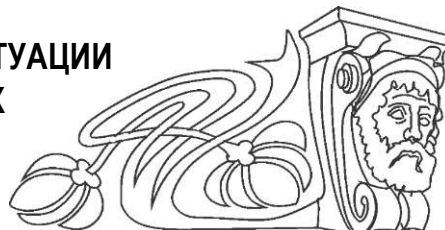
1. Markova A. K. *Psikhologiyaprofessionalizma* (Psychology of professionalism). Moscow, 1996. 308 p. (in Russian).



2. Nikitina N. N. *Stanovlenie kul'tury professional'no-lichnostnogo samoopredeleniya uchitelya* (Making of culture of teacher's professional and personal self-determination). Moscow, 2002. 316 p. (in Russian).
3. Fonarev A. R. *Psikhologiya lichnostnogo stanovleniya professionala* (Psychology of professional's personal making). Moscow, 1998. 347 p. (in Russian).
4. Kozhukhar' G. S. *Sootnoshenie lichnostnogo i professional'nogo samoopredeleniya u uchiteley (motivatsionnyy aspekt) : avtoref. dis. ... kand. psikholog. nauk* (Correlation of teachers' personal and professional self-determination : autoref. diss. ... cand. of psychology). Moscow, 1993. 20 p. (in Russian).
5. Sosnovskiy B. A. *Motiv i smysl* (A motive and a respect). Moscow, 1993. 199 p. (in Russian).
6. Anisimov O. S. *Metodologicheskaya kul'tura pedagogicheskoi deyatel'nosti i myshleniya* (Methodological culture of pedagogical activity and cogitation). Moscow, 1991. 415 p. (in Russian).
7. Astashova N. A. *Kontseptual'nye osnovy pedagogicheskoy aksiologii* (Conceptual foundation of pedagogical axiology). *Pedagogika* (Pedagogy), 2002, № 8, pp. 8-13 (in Russian).
8. Vedernikova L. V. *Formirovanie tsennostnykh ustanovok uchitelya na tvorcheskuyu samorealizatsiyu v pedagogicheskoi deyatel'nosti: dis. ... d-raped. nauk.* (Formation of teacher's value system for creative self-realisation in pedagogical activity : diss. ... doct. of pedagogy). Moscow, 2001. 274 p. (in Russian).
9. Berns R. *Razvitie Ya-kontseptsii i vospitanie.* (Development of self-conception and education). Moscow, 1986. (in Russian).
10. Mironova M. N. *Popytka tselostnogo podkhoda k postroeniyu modeli lichnosti uchitelya* (Attempt of holistic approach to modeling of teacher's personality) *Voprosy psikhologii.* (Question of psychology), 1998. № 1, pp. 44-53 (in Russian).
11. Borisova E. M. *Professional'noe samoopredelenie. Lichnostnyy aspekt: avtoref. dis. ... d-ra psikholog. nauk.* (Professional self-determination : personal aspect : autoref. diss. ... doct. of psychology). Moscow, 1995. 46 p. (in Russian).
12. Petrovskii V. A. *Lichnost' v psikhologii : paradigma sub'ektnosti: ucheb. posobie dlya stud. vuzov* (Personality in psychology : paradigm of subjectness : the study guide for students of universities). Rostov-on-Don, 1996. 512 p. (in Russian).
13. Nikitina N. N. *Stanovlenie kul'tury professional'no-lichnostnogo samoopredeleniya uchitelya : dis. ... d-ra ped. nauk* (Making of culture of teacher's professional and personal self-determination : diss. ... doct. of pedagogy) Ul'yanovsk, 2003. 442 p. (in Russian).
14. *Novye tsennosti obrazovaniya : Zabota - podderzhka - konsul'tirovanie* (New values of education : Concern-support-consulting). Moscow, 1996. Vol. 6 (in Russian).
15. Kolesnikova I. A. *Pedagogicheskaya real'nost': opyt mezhpardigmal'noi refleksii: kurs lektsiipofilosofii pedagogiki* (Pedagogical reality: experience of inter-paradigm reflection: lectures course of pedagogy's philosophy). St. Petersburg, 2001. 288 p. (in Russian).

УДК 159

## ЛИЧНОСТНО ЗНАЧИМЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ СИТУАЦИИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ШКОЛЬНИКОВ В ОБУЧЕНИИ СОЦИАЛЬНО-ГУМАНИТАРНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ



Е. А. Мацефук

Мацефук Елена Александровна - кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики преподавания истории, обществоведения и права, Волгоградский государственный социально-педагогический университет; 27, пр. В. И. Ленина, г. Волгоград, 400001, Россия; E-mail: elena178@mail.ru

этической точки зрения, приобретению опыта ценностного самоопределения и формированию системы ценностных отношений личности.

**Ключевые слова:** ценностное отношение, ответственность как социально значимая ценность, проблемная личностно значимая педагогическая ситуация, этические смысловые конструкции.

Обосновывается, что ведущим средством формирования системы ценностных отношений личности является проблемная личностно значимая педагогическая ситуация как элемент единства гносеологической и аксиологической ситуаций. Процесс формирования у школьников ценностных отношений раскрывается в контексте отношения к ответственности как социально значимой ценности. отмечено, что проблемные личностно значимые педагогические ситуации способствуют актуализации потенциала аксиологической среды гуманитарного образования. Автор приходит к выводу, что такие педагогические ситуации способствуют порождению личностной способности ученика самостоятельно осмысливать и оценивать все проявления окружающего мира с

### Введение

В гуманитарном образовании, являющимся ценностно-смысловым освоением бытия, рассматриваются проблемы аксиологического характера. Они ориентированы на раскрытие значимости изучаемого для учащегося, поскольку «человеческое познание есть отражение существенных признаков объекта в контексте их значимости для человека» [1, с. 138]. Сущность гуманитарного познания заключается в изучении ситуации деятельности субъекта и