

Развитие смыслов педагогической деятельности у студентов – будущих педагогов через понимание и интерпретацию текстов¹

Белякова Евгения Гелиевна²

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия
belinova@mail.ru

Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна³

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия
eneumoeva@yandex.ru

Быков Сергей Александрович⁴

Тюменский государственный университет, Тюмень, Россия
hr72-2011@mail.ru

Аннотация. В условиях многоуровневого педагогического образования существенно возрастает актуальность профессионального самоопределения студентов, начальным этапом которого является ориентация в ценностях и смыслах избранной профессии. В статье раскрывается подход к проблеме развития аксиологических оснований педагогической деятельности у студентов, представлено его методическое обеспечение. Цель статьи состоит в обосновании методики развития гуманитарных смыслов педагогической деятельности студентов-педагогов средствами текстовой деятельности. Методологической базой исследования являются положения теории смысла, педагогической герменевтики, авторской концепции смысловых механизмов профессионального самоопределения. В ходе исследования определен механизм развития аксиологических оснований педагогической деятельности у студентов через понимание и интерпретацию разножанровых текстов с педагогическим содержанием и создание «встречных текстов». Выявлено условие продуктивной реализации текстовой деятельности – многоракурсный диалог, в ходе которого происходит сопоставление смыслов текста с историческим контекстом и современными реалиями, актуализация и обогащение личностного смыслового опыта студентов. Описывается методика развития гуманитарных смыслов педагогической деятельности у студентов-педагогов, включающая последовательные этапы отбора текстов, осмысления их содержания, презентации собственного понимания в условиях открытого диалога, рефлексии изменений в собственном восприятии ценностей, целей, способов деятельности педагога, а также изменений в индивидуальном переживании профессиональной идентичности. В статье приведены положительные результаты апробации предложенной методики в опытно-экспериментальной работе. На основе качественного анализа «встречных текстов» и рефлексивных эссе выявлена положительная динамика в содержании педагогических смыслов студентов, углубление их понимания педагогической деятельности и задач собственного профессионального развития. Количественная обработка с использованием контент-анализа и метода ранжирования подтверждает эти данные. Теоретическая значимость исследования заключается в развитии смыслового подхода к проблеме профессионального самоопределения в условиях вузовской подготовки педагога. Разработаны способы

Поступила в редакцию <i>Received</i>	17.06.2019	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	15.07.2019
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	15.07.2019	Опубликована <i>Published</i>	31.08.2019

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

¹ Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 18-013-00106 «Смысловые механизмы профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов».

² **Белякова Евгения Гелиевна**, доктор педагогических наук, профессор кафедры общей и социальной педагогики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия

³ **Неумоева-Колчеданцева Елена Витальевна**, кандидат психологических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия

⁴ **Быков Сергей Александрович**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры общей и социальной педагогики ФГАОУ ВО «Тюменский государственный университет», г. Тюмень, Россия

интеграции смысловых механизмов профессионального самоопределения в образовательный процесс вуза. Практическая значимость исследования состоит в разработке рекомендаций для совершенствования профориентационных вузовских практик в педагогическом образовании, выявлении способов их реализации в условиях учебной и внеучебной работы со студентами.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, педагогическое образование, смыслы педагогической деятельности, текстовая деятельность, интерпретация, диалог, «встречный текст».

Введение

В современном многоуровневом педагогическом образовании существенно актуализируется роль профориентационных практик, поддерживающих процесс профессионального самоопределения студентов. С учетом того что новые подходы в педагогическом образовании предусматривают различные траектории входа в профессию, профориентационная работа оказывается весьма значимой на уровне не только бакалавриата, но и магистратуры. Так, если у студентов, имеющих базовое педагогическое образование, в ходе их дальнейшего обучения может возникнуть потребность подтвердить для себя правильность ранее сделанного выбора, то для студентов-первокурсников, только что приступивших к обучению, или же магистрантов, решивших сменить сферу своей профессиональной деятельности после окончания бакалавриата, задача профессионального самоопределения является, по сути, нерешенной. Кроме того, следует принимать во внимание неоднородность аудитории магистрантов-педагогов и, прежде всего, имеющегося у них опыта педагогической деятельности, что также сказывается на их профессиональной ориентированности. Таким образом, поддержка профессионального самоопределения студентов-педагогов будет важна на разных уровнях педагогического образования и ее содержание может изменяться в зависимости от «стартовых» особенностей студента, его педагогического «бэкграунда». При этом инвариантной составляющей поддержки будет являться развитие у студентов гуманитарно-смысловой основы педагогической деятельности, что можно рассматривать как базовый этап их профессионального самоопределения, необходимый для проектирования своего профессионального развития.

В современной психолого-педагогической науке проблема становления аксиологических оснований педагогической деятельности, в том числе в период получения профессионального образования в вузе, представлена в ряде отечественных и зарубежных исследований. В то же время указанная проблема не рассматривалась ранее в контексте профессионального самоопределения с позиций современных подходов, актуализирующих роль текстов культуры как источников смыслообразования. Целью статьи является обоснование методики развития гуманитарных смыслов педагогической деятельности студентов-педагогов средствами текстовой деятельности как необходимого компонента педагогической поддержки процесса их профессионального самоопределения, анализ результатов ее апробации в опытно-экспериментальной работе.

Обзор отечественной и зарубежной литературы

Проблема становления гуманитарно-смысловой основы педагогической деятельности рассматривается в педагогической аксиологии, в исследованиях процесса профессионального развития педагога. Как показано в работах В. А. Сластенина, Г. И. Чижиковой, иерархия ценностей образования соединяет в себе доминантные, нормативные, стимулирующие и сопутствующие ценности, которые отражают социокультурные образцы педагогической деятельности и на уровне субъектов образования

проявляются через их ценностное сознание, ценностное отношение и ценностное поведение [1]. Согласно данным И. Е. Видт, педагогическая культура является необходимой средой для становления педагога как носителя педагогических ценностей, деятельность которого опосредуется социокультурным опытом [2]. По мнению Ю. В. Сенько, освоение профессии педагога предполагает формирование гуманитарного мышления и соответствующего стиля деятельности, проявляющихся как в процессе проектирования образовательных форм, так и в ситуациях непосредственного взаимодействия с учениками [3]. Ценностная составляющая деятельности педагога реализуется через систему «внутренних императивов» профессионального поведения и взаимодействия в системе «учитель – ученик» (Ю. В. Пелех, А. В. Матвийчук) [4].

Становление ценностно-смысловой стороны профессиональной деятельности является базовым по отношению к формированию ее операционально-исполнительских компонентов. Педагогическая компетентность предполагает, прежде всего, особую «оптику» восприятия, понимания и интерпретации педагогических ситуаций, во многом определяющую выбор способов их решения, отбор конкретных методов, форм, технологий обучения и воспитания. По мнению Е. Ю. Почtareвой, системность и целостность деятельности педагога определяется ее смыслообразующим основанием [5].

В условиях вузовского обучения профессиональное самоопределение предполагает вхождение будущего педагога в пространство педагогических ценностей и смыслов. В авторской концепции смысловых механизмов профессионального самоопределения (Е. Г. Белякова) ориентация в гуманитарных смыслах рассматривается как начальный этап вхождения студентов в педагогическую профессию, необходимый для создания эталонного образа педагога и проектирования перспективы своего развития в профессии [6].

В то же время формирование аксиологических оснований педагогической деятельности представляется достаточно непростой задачей, поскольку предполагает интериоризацию педагогических ценностей, их преобразование в индивидуальные личностные смыслы. В научной литературе выявлены возможности различных смыслообразующих механизмов, создающих необходимые предпосылки для становления личностных смыслов. В теории Д. А. Леонтьева описаны процессы смыслообразования, смыслоосознания и смыслостроительства, обеспечивающие развитие индивидуальной смысловой системы личности [7]. Согласно исследованиям И. В. Абакумовой, смыслообразование, осуществляющееся в пространстве диалога, выполняет роль важнейшего механизма регуляции жизнедеятельности человека, а рефлексивное самоосмысление инициирует возникновение нового содержания «Я-концепции» [8]. В классических работах Дж. Брунера раскрыта смыслопорождающая функция нарративных повествований [9]. Современные авторы, продолжая данную традицию, обосновали значимость деятельности самопонимания и интерпретации опыта для развития личности в контексте целостного жизненного пути (В. В. Знаков) [10], выявили продуктивность различных форм самоинтерпретации для становления индивидуальных ценностей и смыслов, в том числе через создание Я-нарративов (Ю. Б. Турушева) [11], автобиографирование (Е. В. Сапогова) [12], биографическую рефлекссию (М. В. Клементьева) [13].

Перечисленные выше подходы в определенной степени интегрированы в педагогические исследования. Так, в работах И. В. Абакумовой и Л. Ц. Кагермазовой установлена продуктивность использования в обучении смыслообразующего диалога [14]. Н. Ю. Зильбербренд и И. А. Рудакова предложили типологию смысловых задач,

которые дополняют традиционную практику предметно-ориентированного обучения и актуализируют процессы смыслообразования [15].

Применительно к проблемам профессионального становления педагога в исследовании Дж. Хусу, К. Тирри описываются возможности «трансляции» педагогических ценностей и развития ценностно-смысловых ориентиров деятельности педагога через школьный «этнос» [16]. В исследовании Е. Л. Лоу, К. Хуэй, Л. Цай выявлена значимость таких факторов становления педагогических ценностей студентов, как непосредственное взаимодействие и общение с педагогами – образцами для подражания, ознакомление с их практиками [17]. По данным таких ученых, как А. Тоом, Дж. Пьеттаринен, Т. Сойни, К. Пюхальто, профессиональное сообщество оказывает влияние на мотивацию обучения студентов, их оценку развивающих возможностей педагогических стратегий и технологий, формирует чувство общности и приверженности профессиональным ценностям [18]. Дж. Х. Э. Ассен, Х. Купс, Ф. Мейерс, Х. Оттинг, Р. Ф. Полл отмечают заметную роль педагогического дискурса в становлении Я-позиции педагога. Диалог в профессиональном сообществе предполагает соотнесение различных точек зрения, стимулирует педагогов ясно артикулировать и аргументировать свое мнение, размышлять об опыте с метапозиции [19].

Для становления профессиональной позиции будущих педагогов особое значение имеют рефлексивные практики как важный элемент сопровождения их профессионального развития (Е. П. Литовка) [20]. Дж. Уолкингтон обосновывает значимость рефлексии индивидуального педагогического опыта для формирования профессиональной идентичности у будущего учителя с характерными для нее переживаниями самотождественности и смысловой наполненности в профессии [21]. Т. Анспал, Э. Айзеншмидт, Э. Лёфстрём провели исследование, в котором студенты-педагоги на протяжении нескольких лет вели ежедневные дневниковые записи, использовавшиеся для выявления стадий формирования профессиональной идентичности. Анализ показал, что для профессиональной самоидентификации большое значение имеют периоды прохождения практики, когда происходит накопление собственного опыта, причем в это время фокус рефлексии у студентов переключается с самих себя на методы и приемы обучения [22]. П. Амотт отмечает важность создания нарративных повествовательных текстов с описанием персонального развития для развития профессиональной идентичности педагога [23].

С позиций семиопсихологического (Т. М. Дридзе) [24], психолингвистического (А. А. Леонтьев) [25] и герменевтического (А. Ф. Закирова) [26] подходов носителями педагогических ценностей выступают тексты культуры, а развитие индивидуальных смыслов происходит в текстовой деятельности, сущностью которой является понимание и интерпретация текстов. При этом продуктивность работы с текстами во многом определяется так называемой «текстовой компетентностью (И. В. Салосина) [27], то есть способностью выявлять смыслы текста в процессе его интерпретации. Л. И. Богданова выделяет ряд этапов формирования текстовой компетенции, включающих изучение текстовых функций лексики, освоение умений анализа структуры текста и внутритекстовых связей, правил создания текстов и самостоятельного создания текстов различных стилей и жанров [28]. Важным компонентом текстовой деятельности является создание «встречных текстов», отражающих позицию интерпретатора, его авторскую трактовку содержания (А. И. Новиков) [29]. Следует также учитывать, что процесс смыслообразования является внутренне детерминированным, носит индиви-

дуализированный характер. Другими словами, преобразование культурных ценностей в личностные смыслы может только частично носить управляемый характер, поскольку, вступая во взаимодействие с культурным опытом, запечатленным в тексте, личность строит собственный уникальный смысл, в котором будет содержаться реинтерпретация культурного смысла – его новая версия, обогащенная личным опытом интерпретатора. При этом одновременно происходит опосредование индивидуального опыта культурным, обогащение и развитие личностных смыслов. Как было ранее установлено в наших исследованиях (Е. Г. Белякова), активизация смыслообразования в процессе взаимодействия с текстами осуществляется через ряд этапов: актуализация «предпонимания», то есть уже сложившегося субъектного опыта личности; освоение содержания текста на уровне «значений»; постижение смыслов текста через его интерпретацию; ценностно-смысловое самоопределение, интеграция нового опыта в личностные ценности и смыслы [30].

Текстовая деятельность продуктивна в ситуации «полифонии» смыслов, их взаимодействия и взаимообогащения, что достигается через разнонаправленный диалог, включающий осмысление позиций, содержащихся в тексте, взаимодействие и осмысление позиций субъектов – участников групповой работы с текстами, а также через подключение новых контекстов и, соответственно, через доступ к многочисленным новым вариантам смыслов для интерпретации. Не меньшее значение для смысловоразвития имеют атмосфера взаимного доверия и открытости, готовность участников диалога к выражению собственной позиции, опора на личностный опыт.

Функция «кристаллизации» педагогического опыта присуща разножанровым и одновременно разномодальным текстам (научные, учебные, научно-популярные тексты, кейсы с описаниями ситуаций, публицистика, художественная литература, автобиографические и дневниковые записи, фильмы, видеозаписи и т. д.), которые имеют педагогическое содержание, аккумулируют педагогический опыт и знание, позволяют через их понимание и интерпретацию воссоздать не только «ткань» педагогических явлений, но и их авторское видение. Как отмечает Р. Р. Караказов, в наибольшей степени смыслообразующим потенциалом обладают художественные тексты, позволяющие воссоздать не только версии смыслов, но и контексты их порождения [31]. Кроме того, художественные тексты, отражающие и предвосхищающие опыт человека, по мнению А. С. Роботовой, создают возможность для мысленного экспериментирования в ситуациях, которые невозможны (или недопустимы) в реальности по этическим или иным соображениям [32], что также значительно расширяет поле доступного нового педагогического опыта.

Приведенные выше исследования послужили теоретико-методологической основой для разработки методики развития гуманитарно-смысловой основы педагогической деятельности у студентов – будущих педагогов, направленной на обогащение их индивидуального педагогического опыта, развитие способности понимания и интерпретации педагогических явлений через призму освоенных ценностей.

Методологическая база исследования

В опытно-экспериментальной работе принимали участие магистранты-первокурсники педагогического направления, обучающиеся по программам «Методология и методы социального воспитания» и «Управление образованием» на базе Тюменского государственного университета, всего 20 человек. Базовый культурный и образовательный уровень студентов позволял им осуществлять осмысленную работу с текстом.

Методика развития гуманитарно-педагогических смыслов апробировалась в ходе «Педагогических чтений», организованных в рамках мероприятий, посвященных «Десятилетию детства» (Указ Президента РФ от 29.05.2017 № 240 «Об объявлении в Российской Федерации Десятилетия детства»), что определило общую целевую направленность работы – рефлексию ценности детства как социокультурного феномена и роли педагога как «адвоката детства» (В. И. Загвязинский) [33].

Разработанная нами методика нацелена на развитие гуманитарно-смысловых основ педагогической деятельности. Реализация методики включает три основных этапа: 1) отбор текстов; 2) понимание и интерпретацию текстов; 3) рефлексивное осмысление нового опыта.

Этап отбора текстов с педагогическим содержанием осуществляется совместно преподавателями и студентами. Роль преподавателя состоит в определении общей тематики, рекомендации определенного круга источников. В то же время, с учетом направленности предстоящей работы, студенты также могут самостоятельно предложить свои варианты текстов.

Понимание и интерпретация текстов осуществляются через их осмысление – индивидуальное и в диалоге, в ходе которых происходит проявление, взаимодействие и развитие личностных смыслов участников. Приращение гуманитарно-смыслового опыта является результатом внутренней работы, актуализируемой содержанием текста. При этом предметом понимания выступает не только содержание текста, но, прежде всего, выявляющиеся в нем смыслы. Основным продуктом работы является «встречный текст», то есть авторская версия осмысления.

Работа с текстом организуется следующим образом. Сначала студентам предлагается прочитать текст произведения и выбрать конкретный педагогически значимый эпизод. Затем выполняется задание по написанию связного текста, в котором были бы отражены ответы на ряд вопросов:

- Почему вы выбрали именно этот эпизод? Объясните свой выбор.
- О какой педагогически значимой проблеме идет речь? В чем суть проблемы?
- Как относится автор к данной проблеме? Ответ аргументируйте.
- Как относятся герои произведения к данной проблеме? Ответ аргументируйте.
- Как вы относитесь к данной проблеме?
- Какие ассоциации у вас возникли при прочтении произведения?
- Какие чувства у вас возникли при прочтении?
- О чем вы думали?
- Был ли у вас похожий опыт? Если да, как вы вышли из ситуации?
- Представьте, что автор ваш собеседник. Какие вопросы вы бы ему задали по поводу данного эпизода?
- Представьте, что вы герой произведения и участник описанной в произведении ситуации. Подумайте, что бы вы сделали на месте героев?
- Представьте, что вы современный автор. Какую трактовку вы бы придали этой ситуации?
- Могла ли ситуация, описанная в тексте, произойти в наши дни? Была бы она такой же или чем-то отличалась? Ответ раскройте подробнее.
- Как повлияла на вас работа с данным текстом?

Рефлексия завершает цикл работы с текстом, обеспечивая смысловое обобщение нового опыта – того, какой «след» оставила работа с текстом в личности студента, произошли ли значимые изменения в том, как он теперь воспринимает содержание текста и самого себя как педагога. Рефлексия направляется вопросами:

– Какой опыт вы получили в процессе собственной работы с текстом?
– Какой опыт вы получили сегодня, когда участвовали в совместном обсуждении текстов?

– Изменилось ли каким-то образом ваше представление о профессии педагога? Если да, то в чем именно?

– Произошли ли изменения в вашем восприятии себя как будущего педагога? В чем именно они заключаются?

Результативность методики оценивалась на основе качественного анализа встречных текстов и рефлексивных эссе студентов.

Количественная обработка результатов исследования проводилась с использованием контент-анализа, метода ранжирования и Т-критерия Вилкоксона.

Контент-анализ осуществлялся путем выделения в текстах лексических единиц – дескрипторов, отражающих смысловое содержание текста и описывающих механизмы развития смыслов педагогической деятельности: собственно смыслоориентация – ориентация в аксиологических основаниях педагогической деятельности, интериоризация объективных ценностей и их «превращение» в личностные смыслы педагогической деятельности; рефлексия допрофессионального (интуитивного) опыта педагогической деятельности, предшествовавшего смыслоориентационному этапу; проектирование личностных смыслов педагогической деятельности в контексте будущих, предполагаемых событий профессиональной жизни (табл. 1).

Таблица 1

Дескрипторы, описывающие механизмы развития смыслов педагогической деятельности

№	Механизмы развития смыслов педагогической деятельности	Дескрипторы, описывающие действие смысловых механизмов
1	Рефлексия допрофессионального (интуитивного) педагогического опыта субъекта	1.1. Описание допрофессионального опыта осмысления ценностей педагогической деятельности: «Я смотрел на своих учителей и думал, каким должен быть педагог...» 1.2. Описание допрофессионального опыта педагогической деятельности: «Занимался с младшими детьми...» «Играл в школу...» «Был вожатым...» «Помогал учителю» 1.3. Описание допрофессионального опыта переживания аутентичности в профессии педагога: «С детства представлял себя в роли педагога» «Меня привлекает обстановка...» «Я испытываю положительные эмоции, когда...» 1.4. Описание допрофессионального опыта проектирования профессионального становления: «Я задумывался над тем, что, возможно, стану педагогом...»
2.		2.1. Осмысление ценностей педагогической деятельности: «Педагог работает ради...» «Смысл работы педагога состоит в...»

	Ориентация в объективных ценностях педагогической деятельности	2.2. Наличие объективного обобщенного эталона педагога-профессионала: «Каким должен быть педагог?» «Педагог должен быть...» «Педагог не просто дает знания, но и...» «Настоящий учитель – это человек, который...»
		2.3. Наличие объективного персонифицированного эталона педагога-профессионала: «Идеалом педагога для меня является... (первый учитель, мама, бабушка...)» «Я считаю, что настоящий педагог – это... (персоналии выдающихся педагогов, герои художественных произведений)...»
		2.4. Наличие субъективного эталона педагога-профессионала: «Я считаю, что должен быть таким, как...» «Я хотел бы быть педагогом, который...»
		2.5. Переживание актуальной идентичности: «У меня есть качества, необходимые педагогу...» «Мне нужно развивать в себе...» «Я чувствую, что сейчас...»
		2.6. Ценностно-смысловая позиция субъекта (субъективное принятие ценностей педагогической деятельности): «Я согласен с тем, что педагог должен руководствоваться такими ценностями, как...» «Я разделяю такие ценности педагогической деятельности, как...»
3.	Проектирование личностных смыслов педагогической деятельности в контексте будущих предполагаемых событий	3.1. Конструирование образа «Я в будущем»: «В будущем я хочу быть таким...» «Я буду педагогом, который...» «Я, как будущий учитель, вижу свое предназначение в том, чтобы...»
		3.2. Выстраивание проекта будущего: «Я планирую ...» «Я собираюсь в будущем сделать...» «В будущем мне хотелось бы...»
		3.3. Выстраивание проекта достижения образа «Я в будущем» (или субъективного эталона): «Какой путь нужно пройти, чтобы стать настоящим учителем?» «Мне нужно пройти такие этапы...» «Мне нужно сделать...» «Я должен преодолеть трудности...» «После окончания вуза я планирую...»
		3.4. Описание значимых для профессионального становления событий будущего в профессиональном контексте: «Я вижу, как вхожу в свой первый класс...» «Я провожу открытый урок...» «Я участвую в конкурсе...»

Метод ранжирования предполагает выстраивание рангов дескрипторов в порядке убывания частоты их употребления в текстах студентов и таким образом показывает представленность и «соотношение» смысловых механизмов.

Метод статистической обработки с использованием Т-критерия Вилкоксона позволяет определить значимость отличий в показателях (дескрипторах, отражающих действие смысловых механизмов) в начале исследования (индивидуальная работа студентов с исходными текстами, подготовка «встречных текстов») и в конце исследования (обсуждение «встречных текстов» в диалоге с коллегами в ходе «Педагогических чтений», подготовка рефлексивных эссе).

Результаты исследования

В ходе опытно-экспериментальной работы были задействованы три типа текстов: художественные тексты, педагогические ситуации-кейсы и видеофрагменты детских конкурсов чтецов. В данной статье мы представим результаты апробации методики развития гуманитарно-педагогических смыслов на примере работы с художественными текстами как наиболее показательным способом ее демонстрации. Обладая несомненной и признанной литературной ценностью, художественные произведения, обращаясь к педагогической тематике, «указывают» на проблемы, ставят вопросы, побуждают к размышлениям, вызывают целую палитру эмоциональных переживаний. Отметим: несмотря на значительную свободу текстового материала, он объединяется некой общей тематикой. Такой тематикой могут быть: компетентность педагога, аспекты и виды педагогической деятельности, педагогическое взаимодействие и т. д.

Этап отбора текстов

Так, студентам были рекомендованы следующие произведения: Ф. Искандер «Тринадцатый подвиг Геракла»; сборник рассказов «Детство Чика»; В. П. Крапивин «Колесо Перепелкина», «Оранжевый портрет в крапинку», «Стража лопухастых островов», «Та сторона, где ветер», «Дети синего фламинго», «Самолет по имени Сережка», «Золотое колечко на границе тьмы» и др.; А. Г. Алексин «Мой брат играет на кларнете», «Третий в пятом ряду», «Безумная Евдокия», «Два почерка», «Саша и Шура»; В. П. Астафьев «Фотография, на которой меня нет», «Кража», «Без приюта»; Л. А. Кассиль «Кондуит и Швамбрания», «Будьте готовы, Ваше высочество», «Великое противостояние»; В. Ф. Тендряков «Весенние перевертыши», «Шестьдесят свечей», «Ночь после выпуска» и др. Известность этих произведений не снижает значимости работы. Возможно, повторное обращение к этим текстам даже усиливает их гуманитарно-аксиологический потенциал, поскольку позволяет читать «между строк», видеть неочевидное, понимать завуалированное, заново «открывать» для себя смыслы через призму педагогической проблематики и собственного жизненного опыта.

Из предложенного списка произведений студенты самостоятельно выбирают один из текстов. Тем самым за студентом изначально закрепляется позиция субъекта самостоятельного и свободного выбора, что во многом определяет общий «настрой» на дальнейшую работу. Исследование показало, что факторами, определившими выбор текста, являлись «проблемность» или «яркость» названия, настраивающая на определенное восприятие текстового материала, либо опыт предварительного знакомства с текстом (например, «изучали в школе»).

Значимым фактором, который необходимо учитывать при анализе индивидуальных результатов, является выбор студентами конкретного эпизода в тексте, в котором описана определенная педагогическая ситуация – совокупность обстоятельств, в которых разворачиваются действия героев произведения. Важным критерием выбора педагогической ситуации является ее проблемность, то есть отсутствие однозначно «правильного» решения какой-либо педагогической задачи. Обосновывая свой выбор значимого эпизода, студенты отвечают на вопросы: «Почему я выбрал(а) именно этот эпизод?», «О какой педагогически значимой проблеме идет речь?», «В чем суть проблемы?»

Проиллюстрируем возможные ответы на эти вопросы цитатой из «встречного текста» студента, подготовленного по произведению В. П. Астафьева «Кража»: «Проблема состоит в том, что сейчас учитель, по моему мнению, совершенно незащищенный человек, со всех сторон: дети, родители, администрация – огромная нагрузка. Все это давит на

учителя, лишает его свободы. Этот учитель (учитель, описанный в повести. – Прим. авторов статьи) не боится ничего, боится только “продешевить”, “совершить сделку с совестью” и не отстоять своих мальчишек».

Формулируя педагогическую проблему, содержащуюся в тексте, студенты во многом опираются на уже сложившийся профессионально-личностный опыт («предпонимание»), показывают, как они воспринимают такого рода ситуации. Опора на актуальный опыт студентов является необходимой предпосылкой их дальнейшей работы с текстом. Актуализация предпонимания возможна через вопросы открытого типа, например: «Как вы думаете, о чем этот текст?», «Какие чувства возникают у вас при первом знакомстве с произведением?»; выстраивание визуального ряда, например: «Назовите образы, возникающие у вас при первом знакомстве с произведением»; выстраивание ассоциативного ряда, например: «Какие ассоциации у вас возникают при первом знакомстве с произведением?»; нахождение метафор – красочных художественных описаний своих ассоциаций; незаконченные предложения, например: «Продолжите фразу: “В тексте этого произведения речь идет о...”» и т. д. Помимо «настройки» на понимание содержания текста, перечисленные средства способствуют эмоциональной включенности в процесс работы, позволяют организовать рефлексивно направленный диалог как обмен чувствами, ощущениями, установками, ценностями и пр.

Этап понимания и интерпретации текста

Активизация процесса понимания содержания текста может организовываться через направленные задания: «Расскажите, о чем этот текст», «Перескажите кратко содержание текста». Можно и усложнить задачу: «Расскажите, о чем этот текст, используя известные вам педагогические понятия», «Приведите примеры из текста, иллюстрирующие ваш ответ».

Аксиологические основания педагогической деятельности в большинстве случаев неявно представлены в тексте, вследствие чего актуализируется задача интерпретации его смысла: поиск и дальнейшее восприятие педагогической проблемы как ситуации ценностного выбора; поиск ценностей и смыслов героев произведения и его автора; привлечение ценностей и смыслов из других контекстов; «поиск» личностных ценностей и смыслов субъекта с опорой на его опыт. Для актуализации поиска ценностно-смысловых оснований решения педагогической проблемы необходимы такие вопросы и задания: «Как вы считаете, какими ценностями вообще можно руководствоваться, решая педагогическую проблему, “найденную” в тексте?»; «Какие мотивы побуждают действия героев произведения?», «Какова позиция автора?», «На чьей он стороне?»; «Как бы решалась эта проблема в современном образовании/в отдаленном прошлом/в отдаленном будущем/в иных социокультурных условиях?», «Если бы по мотивам этого произведения снимали художественный фильм, кто бы был его режиссером/какие актеры были бы приглашены на главные роли/в каком жанре был бы снят фильм?»; «Что «подсказывает» вам ваш жизненный и/или педагогический опыт?»; «Возможно, вы сталкивались с подобной проблемой в жизни/в педагогической деятельности?», «Какими соображениями вы бы руководствовались, решая аналогичную проблему?», «Если бы встретились с автором, о чем бы вы его спросили?», «Если бы вы были автором произведения, что бы вы изменили в произведении?», «Ваша позиция по этому вопросу?»

Проиллюстрируем возможные ответы на некоторые из предложенных вопросов примерами из «встречного текста» студента:

«Похожий опыт у меня был, когда я работала няней. У детей как пошел какой-то странный драчливый период, они дрались, а я все повторяла – нельзя бить никого, и драться нельзя,

а отец детей, наоборот, твердил: “Бей, защищайся, будь сильным!” Тогда я так и не смогла прийти к однозначному выводу. Сейчас, с приобретенным опытом, я думаю, что пацифистские крайности подходят для идеального мира, у нас мир не такой».

«Я считаю данную ситуацию образцовой – в том самом смысле, что она должна быть перенята как образец поведения. Педагоги должны отстаивать честь, долг, честность, справедливость, им не стоит “прогибаться под изменчивый мир”. Если бы такая ситуация произошла сейчас, ребят, которые защищали девочку, заставили бы извиняться перед “сыном заполярного летчика”, учителя бы заставили так же принести извинения под страхом увольнения. Получилась бы полностью обратная ситуация – честь и справедливость остались бы забыты, высмеяны, уничтожены; раболепство, статус – восторжествовали бы»;

«Если бы я была современным автором, я бы показала два мира, в которых одновременно происходит эта ситуация: первый, который описан в оригинале; второй – тот, где действия разворачиваются в современной школе, где учителя и детей заставляют унижаться, извиняться. Мне бы хотелось показать на контрасте, что было тогда и что происходит сейчас. Наши реалии как отражение в кривом зеркале, которое все почему-то воспринимают за данность».

Интегративным результатом интерпретации является «встречный текст», выступающий индивидуальным смысловым обобщением полученного опыта: полемизируя с самим произведением, его героями и автором, субъект размышляет об аксиологических основаниях педагогической деятельности, ищет ценностные ориентиры, обращается к собственному опыту и неизбежно «приходит» к рефлексии своих ценностей и смыслов. Приведем пример из «встречного текста» студента: «Работая с данным текстом, я еще больше его осознала, проанализировала. Так или иначе, мне пришлось вдумываться в смыслы, фразы, рассуждать с разных сторон и как педагогу, и как человеку, и как потомку богатых и раскулаченных людей, дети которых оказались в этом детском доме...»

В процедурном плане «встречный текст» представляет собой объективизацию внутреннего диалога читателя с исходным текстом, в котором фиксируются возникающие у субъекта реакции (чувства, мысли, ассоциации и пр.). Например (цитата из «встречного текста»): «при чтении этой повести у меня пролетали мысли: “Как те, кто был тогда у власти, допустили это? Кулаки... осиротевшие дети... ведь моих тоже раскулачивали... бедная семья... работаешь, честно трудишься, и в какой-то момент кто-то приходит и отбирает у тебя все: имущество, жизнь, семью, друзей... А за что отбирают-то, за то, что жил хорошо? И вот они, эти сироты...”»

Этап рефлексии нового опыта и изменений в смыслах педагогической деятельности

Завершающим этапом методики является рефлексия полученного опыта в диалоге и через подготовку рефлексивного эссе, в котором отражается осмысление полученного в ходе работы с текстами опыта и его влияния на представления субъекта о профессии и себе как будущем педагоге.

Анализ материалов группового обсуждения и содержания рефлексивных эссе показывает, что в качестве наиболее значимых для себя состояний студенты выделили опыт слушания и постановки открытых вопросов, побуждающих «обмен смыслами», переживание идентификации себя с педагогами – героями художественных произведений, опыт разностороннего анализа проблемы, решения спорных педагогических ситуаций, приобщения к педагогическому опыту участников совместного обсуждения, а также подтверждение для себя значимости и сложности педагогической профессии, актуализацию интереса к профессии и желание «овладеть» ею. Проиллюстрируем результаты рефлексивного этапа цитатой из работы студента: «В ходе педагогических чтений я не только погрузилась в атмосферу детства, но и смогла поставить себя на место педагога, кото-

рому ежедневно приходится сталкиваться с множеством педагогических ситуаций и оперативно их решать. У меня возникали вопросы: “А как бы поступила я на месте педагога?”, “Что бы я смогла сделать?”, “Какой бы предложила выход из сложившейся ситуации?” Было очень интересно сначала дать ответы на все вопросы самому себе, а затем поделиться своим мнением с коллегами-педагогами. Мы обсуждали тексты, погружались в их атмосферу, представляли себя на месте главных героев и участвовали в дискуссии. Это большой опыт для меня как для педагога и будущего специалиста в области управления образованием».

Важным эффектом рефлексии является ревизия своих представлений о профессии педагога: «Мое представление об этой профессии изменилось. В рассказе, с которым я работала, ставится очень важный вопрос: кто же такой педагог? Педагог – это человек без образования, но способный совладать с головоломками и преступниками или человек с образованием, который учит по “мэтоду”, не вкладывая в образование ничего от себя?»

Отмечаются изменения и в восприятии себя как педагога, в том числе осознание профессиональных перспектив, конструирование своей целостности и континуальности на основе осмысления полученного опыта, например: «Я поняла, что мой образ “Я-педагог” будет формироваться еще не один год. Опыт приходит постепенно. И восприятие формируется вместе с ним. Образ складывается из “кирпичиков” на определенном фундаменте знаний. Педагогические чтения внесли свой определенный ценный вклад в мой образ педагога и помогли мне еще лучше узнать себя с профессиональной стороны».

Таким образом, значимым результатом работы с текстами является переосмысление субъектом себя в контексте полученного опыта, «расширение» восприятия педагогической профессии и себя как будущего педагога, расширение смыслового поля педагогической деятельности, формирование «Я-нарратива» через переживание разрыва между тем, «какой я есть сейчас» (актуальная идентичность), и «каким я должен (или хочу) быть» (потенциальная идентичность).



Частота «встречаемости» дескрипторов во «встречных текстах» и рефлексивных эссе студентов

Результаты качественного анализа показывают, что магистранты-первокурсники ищут в текстах ответы на вопросы о том, кто такой педагог, в чем состоит его деятельность, с какими задачами он может столкнуться, какие варианты решений использует.

Результаты контент-анализа подтверждают позитивную динамику смысловых механизмов, что выражается в частоте дескрипторов, отражающих их действие, причем частота дескрипторов, представленных в рефлексивных эссе, выше, чем частота дескрипторов, представленных во «встречных текстах» (см. рисунок).

Полученные результаты, на наш взгляд, подтверждают значимость не только индивидуальной работы с текстом («встречные тексты»), но и диалога смыслов (рефлексивные эссе), результатом которого является их «приращение» и обогащение.

Наибольшую частоту представленности показали дескрипторы, отражающие смыслоориентацию (ориентация в ценностях педагогической деятельности): осмысление ценностей педагогической деятельности; объективный персонифицированный эталон педагога; объективный обобщенный эталон педагога; субъективное принятие ценностей педагогической деятельности. Также представлены дескрипторы, отражающие действие механизма проектирования смыслов: конструирование потенциальной идентичности и выстраивание проекта ее достижения (табл. 2).

Таблица 2

Ранги дескрипторов, отражающих действие смысловых механизмов

«Встречный текст»			Рефлексивное эссе		
Ранг	Дескрипторы	Частота	Ранг	Дескрипторы	Частота
1	2.1. Осмысление ценности педагогической деятельности	30	1	2.1. Осмысление ценности педагогической деятельности	40
2	3.1. Конструирование потенциальной идентичности	27	2	3.1. Конструирование потенциальной идентичности	40
3	2.3. Объективный эталон персонифицированный	18	3	2.5. Переживание актуальной идентичности	26
4	2.2. Объективный эталон обобщенный	14	4	2.3. Объективный эталон персонифицированный	23
5	2.6. Субъективное принятие ценностей	13	5	3.4. Выстраивание проекта достижения потенциальной идентичности	22
6	3.4. Выстраивание проекта достижения потенциальной идентичности	13	6	2.2. Объективный эталон обобщенный	19
7	3.2. Выстраивание проекта будущего	12	7	2.6. Субъективное принятие ценностей	16
8	2.5. Переживание актуальной идентичности	9	8	3.2. Выстраивание проекта будущего	16
9	1.2. Предшествующий опыт деятельности	8	9	2.4. Субъективный эталон	14
10	1.1. Предшествующий опыт осмысления ценностей	5	10	1.2. Предшествующий опыт деятельности	9
11	1.4. Предшествующий опыт проектирования профессионального становления	4	11	3.6. Значимые события в будущем в профессиональном контексте	9
12	2.4. Субъективный эталон	2	12	1.1. Предшествующий опыт осмысления ценностей	5
13	3.6. Значимые события в будущем в профессиональном контексте	1	13	1.4. Предшествующий опыт проектирования профессионального становления	4

Интересны, на наш взгляд, и изменения в рангах, например, дескрипторы, отражающие переживание своей актуальной идентичности, меняют ранг с 8-го во «встречных текстах» на 3-й в рефлексивных эссе. Это подтверждает, что погружение в смыслы, их рефлексия способствуют переосмыслению субъектом себя в контексте полученного опыта, происходит «расширение» восприятия педагогической профессии и себя как будущего педагога, расширение смыслового поля педагогической деятельности, формирование «Я-нарратива» через переживание разрыва между тем, «какой я есть сейчас» (актуальная идентичность), и «каким я должен (или хочу) быть» (потенциальная идентичность).

В ходе статистической обработки диагностических данных были выдвинуты гипотезы. H_0 : показатели (дескрипторы, отражающие действие смысловых механизмов) в конце исследования (обсуждение «встречных текстов» в диалоге с коллегами в ходе «Педагогических чтений», подготовка рефлексивных эссе) превышают значения показателей (дескрипторов, отражающих действие смысловых механизмов) в начале исследования (индивидуальная работа студентов с исходными текстами, подготовка «встречных текстов»).

H_1 : показатели (дескрипторы, отражающие действие смысловых механизмов) в конце исследования (обсуждение «встречных текстов» в диалоге с коллегами в ходе «Педагогических чтений», подготовка рефлексивных эссе) меньше значений показателей (дескрипторов, отражающих действие смысловых механизмов) в начале исследования (индивидуальная работа студентов с исходными текстами, подготовка «встречных текстов»).

Результаты проверки выдвинутых гипотез представлены в табл. 3.

Таблица 3

**Результаты статистической обработки диагностических данных
с использованием Т-критерия Вилкоксона**

До измерения, $t_{до}$	После измерения, $t_{после}$	Разность ($t_{до}-t_{после}$)	Абсолютное значение разности	Ранговый номер разности
5	5	0	0	2
8	9	1	1	4.5
9	8	-1	1	4.5
4	4	0	0	2
30	40	10	10	12
14	19	5	5	8.5
18	23	5	5	8.5
2	14	12	12	13
9	26	17	17	15
13	16	3	3	6
27	40	13	13	14
12	16	4	4	7
13	22	9	9	11
0	0	0	0	2
1	9	8	8	10
Сумма				120

Сумма по столбцу рангов равна $\Sigma = 120$. $T_{кр} = 19$ ($p \leq 0,01$). $T_{кр} = 30$ ($p \leq 0,05$).

Эмпирическое значение Т попадает в зону значимости: $T_{эмп} < T_{кр}$ (0,01).

Гипотеза H_0 принимается: показатели (дескрипторы, отражающие действие смысловых механизмов) в конце исследования (обсуждение «встречных текстов» в диалоге с коллегами в ходе «Педагогических чтений», подготовка рефлексивных эссе) превышают значения показателей (дескрипторов, отражающих действие смысловых механизмов) в начале исследования (индивидуальная работа студентов с исходными текстами, подготовка «встречных текстов»).

В целом результаты нашего исследования позволяют сделать вывод о значимости осмысления текстов с педагогическим содержанием и открывают дальнейшие перспективы применения представленной методики для реализации смысловых процессов профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов в условиях образовательного процесса.

Заключение

Исследование позволило подтвердить продуктивность методики работы с педагогическими текстами, способствующей развитию у студентов гуманитарно-смысловой основы педагогической деятельности.

Предложенная методика может использоваться в рамках учебно-воспитательного процесса в учебной и внеучебной деятельности, причем ее значимость важна как на начальных этапах обучения, когда происходит смысловое ориентирование в профессии педагога, так и на последующих этапах, когда студенты постепенно осваивают контекст педагогической деятельности, знакомятся со спектром профессиональных задач, накапливают опыт их решения, более детально анализируют ценностно-смысловые основы педагогического труда. При этом смыслообразование будет более продуктивным в условиях внеучебных мероприятий, где создаются сравнительно большие возможности для неформального диалога, свободного самовыражения и творчества студентов.

Результаты исследования могут быть полезны для совершенствования профориентационных вузовских практик. С учетом задач профессионального самоопределения целесообразно подбирать тексты, которые бы отражали актуальные задачи профессионального развития студентов, соответствовали их внутренним потребностям профессионального самоопределения и самоидентификации, входили в «резонанс» с актуальными личностными процессами, острыми вопросами, на которые студент хотел бы получить ответы. Текст как генератор смыслов в этом случае стимулирует их самоопределение в профессии. Соответственно, целесообразным будет предварительный опрос студентов и их активное вовлечение в процесс подбора текстов для интерпретации.

Ссылки на источники

1. Слостенин В. А., Чижакова Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: учеб. пособие. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
2. Видт И. Е. Образование как феномен культуры: монография. – Тюмень: Печатник, 2006. – 200 с.
3. Сенько Ю. В. Гуманитарные основы педагогического образования. – М.: Академия, 2000. – 240 с.
4. Пелех Ю. В., Матвийчук А. В. Особенности формирования ценностно-смысловой сферы личности будущего педагога // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2010. – № 2. – С. 112–117.
5. Почтарева Е. Ю. Ценностно-смысловая сфера педагога в аспекте самодетерминации педагогической деятельности // Педагогическое образование в России. – 2015. – № 6. – С. 193–197.
6. Белякова Е. Г. Сопровождение профессионального самоопределения студентов – будущих педагогов: ценностно-смысловой подход // Инновационные проекты и программы в образовании. – 2018. – № 4 (58). – С. 64–72.
7. Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – М.: Смысл, 1999. – 487 с.
8. Абакумова И. В. Смыслообразование в учебном процессе: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01. – Ростов н/Д., 2003. – 440 с.
9. Брунер Дж. Жизнь как нарратив // Постнеклассическая психология. – 2005. – № 1 (2). – С. 9–30.
10. Знаков В. В. Понимание в мышлении, общении, человеческом бытии. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 479 с.
11. Турушева Ю. Б. Особенности нарративного подхода как метода изучения идентичности // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7. – № 33. – С. 6.
12. Сапогова Е. В. Возможности анализа автобиографических нарративов в обучении психологическому консультированию // Профессиональное становление специалиста: сб. науч. тр. – Ростов-н/Д.: Фолиант, 2006. – С. 124–142.

13. Клементьева М. В. Биографическая рефлексия как ресурс саморазвития взрослых людей // Культурно-историческая психология. – 2016. – Т. 12. – № 1. – С. 14–23.
14. Абакумова И. В., Кагермазова Л. Ц. Технологии направленной трансляции смыслов в обучении // Российский психологический журнал. – 2008. – Т. 5. – № 4. – С. 56–64.
15. Зильбербранд Н. Ю., Рудакова И. А. Типология смысловых задач в современной дидактике // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 5-1. – С. 177–181.
16. Husu J., Tirri K. Developing whole school pedagogical – A case of going through the ethos of good schooling // Teaching and Teacher Education. – 2007. – Vol. 23. – № 4. – P. 390–401. doi: 10.1016/j.tate.2006.12.015.
17. Low E. L., Hui C., Cai L. Developing student teachers' critical thinking and professional values: a case study of a teacher educator in Singapore // Asia Pacific Journal of Education. – 2017. – Vol. 37. – № 4. – P. 535–551. doi: 10.1080/02188791.2017.1386093.
18. Toom A. et al. How does the learning environment in teacher education cultivate first year student teachers' sense of professional agency in the professional community? // Teaching and Teacher Education. – 2017. – Vol. 63. – P. 126–136. doi: 10.1016/j.tate.2016.12.013.
19. Assen J. H. E. et al. How can a dialogue support teachers' professional identity development? Harmonising multiple teacher I-positions // Teaching and Teacher Education. – 2018. – Vol. 73. – P. 130–140. doi: 10.1016/j.tate.2018.03.019.
20. Литовка Е. П. Педагогические условия формирования профессиональной позиции будущего учителя в процессе специальной подготовки в педагогическом колледже // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2015. – № 4 (99). – С. 70–76.
21. Walkington J. Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice // Asia-Pacific Journal of teacher education. – 2005. – Vol. 33. – № 1. – P. 53–64. doi: 10.1080/1359866052000341124.
22. Anspal T., Eisenschmidt E., Löfström E. Finding myself as a teacher: Exploring the shaping of teacher identities through student teachers' narratives // Teachers and Teaching. – 2012. – Vol. 18. – № 2. – P. 197–216. doi: 10.1080/13540602.2012.632268.
23. Amott P. Identification – a process of self-knowing realised within narrative practices for teacher educators during times of transition // Professional Development in Education. – 2017. – P. 1–16. doi: 10.1080/19415257.2017.1381638.
24. Дридзе Т. М. Социальная коммуникация как текстовая деятельность в семиосоциопсихологии // Общие-ственные науки и современность. – 1996. – № 3. – С. 145–152.
25. Леонтьев А. А. Деятельный ум (Деятельность. Знак. Личность). – М.: Смысл, 2001. – 392 с.
26. Закирова А. Ф. Педагогическая герменевтика: монография. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 2006. – 328 с.
27. Салосина И. В. Текстовая компетентность: от восприятия к интерпретации // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2007. – № 10(73). – С. 55–59.
28. Богданова Л. И. Текстовая деятельность: проблемы теории и практики // Вестник Московского университета. Серия 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2016. – № 4. – С. 154–163.
29. Новиков А. И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания // Вопросы психолингвистики. – 2003. – № 1. – С. 64–76.
30. Белякова Е. Г. Способы активизации смыслообразования в процессе обучения // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2009. – № 5. – С. 8–15.
31. Каракозов Р. Р. Процесс смыслообразования при чтении художественной литературы // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 122–128.
32. Роботова А. С. Художественно-образное познание педагогических явлений средствами литературы: дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 1996. – 358 с.
33. Загвязинский В. И. Личность педагога и перспективы развития отечественного образования // Вестник Тюменского государственного университета. Гуманитарные исследования. Humanitates. – 2015. – Т. 1. – № 1(1). – С. 145–153.

Evgenia G. Belyakova,

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, General and Social Pedagogy Chair, Tyumen State University, Tyumen, Russia
b-evgenia@yandex.ru

Elena V. Neumoeva-Kolchedantseva,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor, General and Social Pedagogy Chair, Tyumen State University, Tyumen, Russia
eneumoeva@yandex.ru

Sergey A. Bykov,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, General and Social Pedagogy Chair, Tyumen State University, Tyumen, Russia
hr72-2011@mail.ru

The development of pedagogical activity meanings among students-future teachers through the understanding and interpretation of texts

Abstract. Under the conditions of multilevel pedagogical education, the relevance of students' professional self-determination significantly increases. The initial stage of professional self-determination is an orientation in the values and meanings of the teaching profession. The article reveals the approach to the problem of the development of axiological bases of pedagogical activity among students, and presents its methodological support. The purpose of the article is to substantiate the methodology for the development of humanitarian meanings of the pedagogical activity of students-teachers by means of working with texts. The methodological basis of the research is represented by the concepts of the theory of meaning, pedagogical hermeneutics, and the original concept of semantic mechanisms of professional self-determination. Research methods included experimental work, qualitative analysis of «counter texts» and reflexive essays. The research work allowed us to determine the mechanism for the development of axiological foundations of pedagogical activity among students through the understanding and interpretation of multi-genre texts with pedagogical content and the creation of «counter texts». The condition for the productive work with texts was revealed: a multi-angle dialogue, during which the meanings of the text were compared with the historical context and modern realities, the actualization and enrichment of students' personal sense experience took place. The method of development of humanitarian meanings of pedagogical activity among students-teachers is presented. The method includes successive stages of the selection of texts, understanding their content, presenting their own understanding in the context of open dialogue, reflection on changes in their own perception of values, goals, methods of the teacher, and changes in the individual experience of professional identity. The article presents the positive results of the proposed method testing in the experimental work. Based on a qualitative analysis of «counter texts» and reflexive essays, the authors revealed positive dynamics in the content of students' pedagogical meanings, their understanding of pedagogical activity and their own professional development. Quantitative processing using content analysis and ranking method confirms these data. The theoretical significance of the research lies in the development of the meaning approach to the problem of professional self-determination in the context of university training of teachers. The ways of integrating the semantic mechanisms of professional self-determination in the educational process of the university proposed. The practical significance of the study is connected with the development of recommendations for improving career guidance of university practices in teacher education, and identifying ways to implement them in educational and extracurricular work with students.

Keywords: professional self-determination, pedagogical education, meanings of pedagogical activity, work with texts, interpretation, dialogue, «counter text».

Научно-методический электронный журнал «Концепт» (раздел 13.00.00 Педагогические науки) с 06.06.2017 включен в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук (перечень ВАК Российской Федерации).



Библиографическое описание статьи:

Белякова Е. Г., Неумоева-Колчеданцева Е. В., Быков С. А. Развитие смыслов педагогической деятельности у студентов – будущих педагогов через понимание и интерпретацию текстов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2019. – № 8 (август). – С. 23–39. – URL: <http://e-koncept.ru/2019/191054.htm>.



DOI 10.24411/2304-120X-2019-11054

© Концепт, научно-методический электронный журнал, 2019

© Белякова Е. Г., Неумоева-Колчеданцева Е. В., Быков С. А., 2019