

МЕЖКУЛЬТУРНАЯ КОММУНИКАЦИЯ. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 37.013.76

DOI 10.47388/2072-3490/lunn2025-71-3-135-153

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ МОДЕРНИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РУСЛЕ СМЫСЛОВОЙ ПАРАДИГМЫ

Е. Н. Дмитриева, Н. В. Макшанцева, М. Валери

Нижегородский государственный лингвистический университет
им. Н. А. Добролюбова, Нижний Новгород, Россия

Рассматриваются педагогические условия профессиональной подготовки учителя иностранного языка, в основе проектирования которых лежат научные представления о смысловой парадигме. Обозначение «смысловая парадигма» указывает на приоритетность формирования профессионально-личностных смыслов у студентов в процессе профессиональной подготовки. Актуальность проблемы исследования педагогических условий модернизации профессиональной подготовки учителя в русле смысловой парадигмы диктуется сменой акцента в целевых приоритетах профессиональной подготовки. Выполнение учителем сложных профессиональных задач своей деятельности невозможно вне актуализации его профессионально-личностных смыслов, что определяет задачу педагогического обеспечения их становления уже на этапе подготовки в вузе. Цель статьи: на основе анализа научной литературы и обобщения опыта профессиональной деятельности в сфере подготовки учителя иностранного языка уточнить значение смысловой парадигмы как эвристической основы для обновления образовательной практики в вузе и предложить педагогические условия профессиональной подготовки, отвечающие ее сущности и учитывающие современные требования к профессиональной личности учителя. Новизна исследования связана с концептуализацией смысловой парадигмы как продуктивного методологического инструмента познания и преобразования процесса профессиональной подготовки учителя, как детерминирующей основы его модернизации; а также видится в определении комплекса педагогических условий, побуждающих действие внутренних механизмов профессионально-личностного смыслообразования. Педагогические условия раскрываются в статье как многозначное явление, объединяющее внешние (содержание, педагогические меры, методы, средства и т. п.) и внутренние (психологические, личностные) факторы, определяющие формирование у студентов профессионально-личностных смыслов. В совокупности

они определяют преобразование процесса профессиональной подготовки в русле смысловой парадигмы для обеспечения эффективного становления профессиональной личности учителя иностранного языка. С точки зрения функционального назначения педагогические условия определяются как сложный, системно организованный инструментально-методологический механизм модернизации профессиональной подготовки учителя иностранного языка в вузе. Эта система включает три группы условий: научно-педагогические, организационно-педагогические, образовательно-педагогические. Научно-педагогические условия представлены трансдисциплинарным и информационно-смысловым подходами, предполагающими формирование профессиональных концептов в сознании студентов и организацию педагогического общения в процессе формирования профессиональных знаний. Организационно-педагогические условия обеспечивают деятельностно-практический характер овладения профессиональными навыками. Образовательно-педагогические условия предполагают реализацию герменевтических методов обучения для формирования профессионально-личностных смыслов при овладении профессионально значимой информацией. В статье приведены наиболее существенные характеристики всех групп условий. Выполненное исследование позволяет сделать заключение, что профессиональная подготовка в вузе представляет собой не только активизацию изолированных когнитивных функций и способностей студента, но, по сути, органическую часть его сознательной жизнедеятельности, являясь смыслообразующим фактором в процессе становления его профессиональной личности.

Цитирование: Дмитриева Е. Н., Макшанцева Н. В., Валери М. Педагогические условия модернизации профессиональной подготовки учителя иностранного языка в русле смысловой парадигмы // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова. 2025. Вып. 3 (71). С. 135–153. DOI 10.47388/2072-3490/lunn2025-71-3-135-153.

Pedagogical Conditions for Modernizing Foreign Language Teacher Training Within a Meaning-Centered Paradigm

Elena N. Dmitrieva, Natalia V. Makshantseva, Marta Valeri

Linguistics University of Nizhny Novgorod, Nizhny Novgorod, Russia

The article examines the pedagogical conditions for the professional training of foreign language teachers, the design of which is based on the principles of the meaning-centered paradigm. The designation “meaning-centered paradigm” indicates the priority of forming professional and personal meanings in students during their professional training. The relevance of researching the pedagogical conditions for modernizing teacher training within this paradigm is driven by a shift in the emphasis of its core objectives. A teacher’s ability to perform complex professional tasks is impossible without the actualization of their professional and personal meanings, which underscores the necessity of creating pedagogical support for their development during the university training stage. Based on an analysis of existing research literature and a synthesis of professional experience in foreign language teacher training, the purpose of this article is to clarify the significance of the meaning-centered paradigm as a heuristic foundation for updating educational practice at the university level. Furthermore, it aims to propose pedagogical conditions for professional

training that align with its essence and account for modern requirements for a teacher's professional identity. The novelty of the research is associated with the conceptualization of the meaning-centered paradigm as a productive methodological tool for understanding and transforming the process of teacher training, serving as a determining basis for its modernization. It is also seen in the identification of a complex of pedagogical conditions that activate the internal mechanisms of professional and personal meaning-making. In the article, pedagogical conditions are described as a multifaceted phenomenon encompassing both external factors (content, pedagogical measures, methods, means, tools, etc.) and internal factors (psychological, personal) that determine the formation of students' professional and personal meanings. Collectively, these conditions facilitate the transformation of the professional training process in line with the meaning-centered paradigm to ensure the effective development of a foreign language teacher's professional identity. From a functional standpoint, the pedagogical conditions are defined as a complex, systemically organized instrumental and methodological mechanism for modernizing the professional training of foreign language teachers at the university. This system comprises three groups of conditions: scientific-pedagogical, organizational-pedagogical, and educational-pedagogical. The scientific-pedagogical conditions are represented by transdisciplinary and informational-meaning-based approaches, which involve the formation of professional concepts in students' minds and the organization of pedagogical communication during the acquisition of professional knowledge. The organizational-pedagogical conditions ensure that the process of mastering professional skills remains active and practical in nature. The educational-pedagogical conditions involve the implementation of hermeneutical teaching methods to foster professional and personal meanings while mastering professionally significant information. The article outlines the most essential characteristics of all three condition groups. The conducted research concludes that professional training at the university represents not only the activation of individual students' isolated cognitive functions and abilities but, essentially, an organic part of their conscious life activity, serving as a meaning-forming factor in the development of their professional identity.

Key words: meaning-centered paradigm; professional and personal meaning; transdisciplinary principle; professional conceptual sphere; professional identity.

Citation: Dmitrieva, Elena N., Makshantseva, Natalia V., & Valeri, Marta. (2025) Pedagogical Conditions for Modernizing Foreign Language Teacher Training Within a Meaning-Centered Paradigm. LUNN Bulletin, 3 (71), 135–153. DOI 10.47388/2072-3490/lunn2025-71-3-135-153.

1. Введение

Задачи модернизации профессиональной подготовки педагогических кадров в системе высшего образования сопряжены в первую очередь со сменой методологических приоритетов в образовании, которые обращены к личности, обоснованию значимости ее творческого потенциала и смысло-жизненных ориентаций, раскрытию внутренних механизмов профессионального становления. Современное представление человека в системе образования, экспотенциальный рост информации, интенсивная цифровизация человеческой деятельности, усложнение процессов коммуникации и профессионального педагогического труда вызвали к жизни потребность в научной разработке идеи профессионально-личностного смыслообразования как основы модернизации професси-

ональной подготовки учителя. Инновационный характер современного педагогического труда требует от учителя руководствоваться в своей деятельности не готовыми рецептами, а глубоким пониманием, осмыслением ситуаций, фактов, научной информации, способностью видеть их развивающую сущность. Выполнение учителем сложных профессиональных задач своей деятельности невозможно вне актуализации его профессионально-личностных смыслов, что определяет задачу педагогического обеспечения их становления уже на этапе подготовки в вузе.

Таким образом, актуальность исследования педагогических условий модернизации профессиональной подготовки учителя в русле смысловой парадигмы диктуется усилением тенденции ко все более глубокой ориентации на «собственно человека» (Фельдштейн 1994) в теории и практике образования. Опора на данную парадигму обусловлена сменой акцента в целевых приоритетах профессиональной подготовки. Это выражается в установке на переход от приоритета знаниево-центристского (или дисциплинарно-предметного) освоения мира, в том числе мира профессии, к глубинно-смысловому его постижению.

Цель статьи: на основе анализа научной литературы и обобщения опыта профессиональной деятельности авторов в сфере подготовки учителя иностранного языка уточнить значение смысловой парадигмы как эвристической основы для обновления образовательной практики в вузе и предложить педагогические условия профессиональной подготовки, отвечающие ее сущности и учитывающие современные требования к профессиональной личности учителя.

Обзор научной литературы позволяет трактовать парадигму как методологическую категорию, лежащую в основе исследования, разработки и осуществления современного образовательного процесса. В научно-педагогических источниках понятие парадигмы упоминается как применительно к методологии педагогической науки, так и применительно к методологии образования. При этом оно трактуется авторами и как основание развития теории, и как регулятив преобразования практики (Кун 1977; Приоритетные направления развития педагогических и психологических исследований 2004).

В статье принято общенаучное понимание парадигмы как системы основных научных достижений (теорий, методов), по образцу которых организуется исследовательская и / или образовательная практика в данной области знаний в определенный исторический период (Гроф 1993; Колесникова 1995; Прикот 1995; Громыко 1996; Дильтей 1996; Субетто, Шанти, Лукоянов 2023 и др.). Основание для идентификации смысловой парадигмы в образовательном процессе вуза дают психологические труды в сфере изучения личности, личностных смыслов, сознания и деятельности (Анциферова 1982; Франкл 1990; Зинченко 1991; Леонтьев 2019; Асмолов 2002; и др.), которые раскрывают внутренние психологические и личностные механизмы смыслообразования. Определение

«смысловая» для названной парадигмы опирается на труды известных философов и психологов, которые изучают и характеризуют круг явлений, сопряженных с процессами личностного становления, центром которого являются складывающиеся многообразные смыслы (Франкл 1990; Paul, Wong 1997; Братусь 1999; Леонтьев 2019; Асмолов 2002; и др.). В частности, А. Г. Асмолов в одном из своих выступлений подчеркивает, что задачи, возникшие в образовании 90-х годов XX века касаются смены парадигмы образования и требуют перехода от «знаниевой» парадигмы «к герменевтической, смысловой парадигме» (Асмолов 1998: 37). Он подчеркивает важную для современности мысль о том, что главным в образовании является движение «через смысл»: «Цель образования — создание гештальта, смысловой картины мира, которая в ситуации неопределенности может помочь найти пути развития или действия <...>. Эта картина исходно является <...> смысловой. В этой картине мы выступаем как поисковые системы, а не системы, в которые “вкладываются” знания» (Асмолов 1998: 39).

Признавая справедливость утверждения, высказанного А. Г. Асмоловым, следует заметить — для того, чтобы смысловая парадигма стала основой обновления практики профессиональной подготовки учителя в вузе, необходимо определить соответствующие ей педагогические условия, которые позволят привести в действие внутренние (субъектно-личностные) механизмы становления смысловой сферы студента — будущего учителя. Собственно, вопрос о том, каковы педагогические условия модернизации профессиональной подготовки учителя иностранного языка, составляет суть поставленной в статье проблемы.

Новизна исследования видится в концептуализации смысловой парадигмы как продуктивного методологического инструмента познания и преобразования процесса профессиональной подготовки учителя, как детерминирующей основы его модернизации, а также в определении комплекса педагогических условий, побуждающих действие внутренних механизмов профессионально-личностного смыслообразования.

2. Характеристика материала и методов исследования

Материалом статьи послужили научные публикации, посвященные вопросам профессиональной подготовки учителя, раскрывающие социокультурные и психолого-педагогические основы формирования профессионально-личностных смыслов в образовательном процессе вуза, позволяющие обосновать трехкомпонентный комплекс педагогических условий профессиональной подготовки, ориентированных на обновление этого процесса в русле смысловой парадигмы. Обоснование совокупности педагогических условий модернизации профессиональной подготовки учителя иностранного языка опирается на комплекс научных положений о закономерностях целенаправленного смыслообразующего познания; о формировании профессиональных концептов,

определяющих становление профессионального сознания; об активности субъекта в процессе становления смысловой сферы личности. Исходное понятие темы — педагогические условия — исследуются в статье с учетом научно-педагогической традиции их рассмотрения в научных трудах как сложного феномена образовательной практики, который определяет результативность образовательного процесса и может быть целенаправленно преобразован для эффективного решения поставленных в этом процессе задач (Куприянов, Дынина 2001; Бондаренко 2014; Беликов 2018; Володин, и др.). Соответственно, педагогические условия раскрываются в статье как многозначное явление, объединяющее внешние (содержание, педагогические меры, методы, средства и т. п.) и внутренние (психологические, личностные) факторы, влияющие на формирование у студентов профессионально-личностных смыслов; в совокупности определяющие преобразование процесса профессиональной подготовки в русле смысловой парадигмы для обеспечения эффективного становления профессиональной личности учителя иностранного языка.

Методами исследования послужили: аналитико-синтетическое рассмотрение научных публикаций, логические методы анализа понятий, метод целенаправленного конструирования системы новых теоретических представлений, моделирование педагогических условий модернизации профессиональной подготовки учителя иностранного языка в вузе.

3. Результаты исследования и их обсуждение

Педагогические условия, предложенные в статье, с точки зрения функционального назначения определяются как сложный, системно организованный инструментально-методологический механизм модернизации профессиональной подготовки учителя иностранного языка в вузе. Эта система включает три компонента (подсистемы):

- научно-педагогические условия;
- организационно-педагогические условия;
- образовательно-педагогические условия.

3.1. Научно-педагогические условия

Данные условия представлены двумя авторскими подходами к модернизации профессиональной подготовки: трансдисциплинарным и информационно-смысловым (Дмитриева 2007, 2012).

Трансдисциплинарный подход предлагается как подход к организации (структурированию) содержания профессиональной подготовки учителя в вузе. Центральное понятие данного подхода — профессионально-педагогический концепт. Применительно к теме статьи профессионально-педагогический концепт трактуется как единица ценностного общечеловеческого опыта, сущность которой — в транслировании профессионально значимого смысла

как объективной социально значимой ценности. Вербальное выражение концепта выступает формой его означивания и фиксирования в сознании обучающихся (Макшанцева 2011, 2018). Учитывая сложившееся в гуманитаристике понимание концепта как уникального представления об универсальном смысле, отметим, что смыслообразующее для личности значение профессионально-педагогический концепт приобретает в том случае, когда он становится ее ментальной составляющей, когда он включается в структуру смысложизненных ориентаций человека. Профессионально-педагогические концепты являются динамичными образованиями сознания будущего учителя, они претерпевают изменение, уточнение, конкретизацию в процессе обучения. Такая переработка в сознании субъекта, согласно L. Barsalou, способствует их упрочению и закреплению в структуре личностных смыслов (Barsalou 1992).

Совокупность исходных профессионально-педагогических концептов целесообразно структурировать тремя составляющими: а) концепт «человек»; б) концепт «коммуникация»; в) концепт «культура». Эти концепты являются носителями универсального, общечеловеческого смысла, который определяет сущность и назначение деятельности учителя в обществе, а также обуславливает объективную / нормативную профессиональную позицию учителя иностранного языка как человека, организующего речевое общение и включенного в него; носителя, посредника и транслятора иноязычной культуры; коммуниканта. Овладение названными концептами обуславливает возможность становления собственной субъектной позиции, формирования смыслового отношения к профессиональной деятельности у студента — будущего учителя.

Формирование собственного, уникального образа исходных базовых профессиональных концептов у студентов происходит в процессе освоения (осмысливания) трансдисциплинарных идей, различно проявляющихся в разных науках (учебных дисциплинах), но имеющих безусловное значение для профессионального педагогического труда и подготовки к нему. Данные идеи выступают основой целостности учебного курса, транслирующего профессионально-педагогические концептуальные знания, отправной точкой субъектной интерпретации учебной информации в процессе подготовки и служат основанием для становления профессиональной концептосферы учителя на этапе подготовки в вузе. Выделение трансдисциплинарных идей как основы интеграции учебных курсов базируется на признании того факта, что высшее педагогическое образование призвано формировать высокий уровень профессионального сознания в контексте высокого общекультурного уровня личности специалиста, то есть формировать способность стратегически мыслить, видеть целостную картину профессионального труда во всем многообразии его элементов и связей, прогнозировать его эффективность и результативность как

в положительном, так и в негативном планах и на этой основе осуществлять ту или иную педагогическую стратегию — планирование, анализ и коррекцию профессиональной деятельности (системно моделировать ее). В качестве трансдисциплинарных идей выступают педагогически значимые идеи, способствующие преобразованию названных выше исходных концептов посредством их конкретизации, выявления связей, согласования с имеющимися представлениями и опытом и т. д. Трансдисциплинарные идеи позволяют осуществить переход от формального заучивания педагогической информации к современному пониманию и принятию ценностной сущности профессионального знания благодаря осмыслению взаимосвязи и бинарной оппозиции, возникающей при интерпретации этого знания (развитие — саморазвитие; управление — самоуправление; воздействие — взаимодействие; компонентность — целостность; взаимосвязь — взаимозависимость; целесообразность — стихийность и др.).

Общее направление формирования в сознании будущих педагогов субъективно осмысленных и принятых концептов строится согласно следующей логике, где указание на уровни обозначает движение к профессионально-личностному смыслу:

- уровень исходных концептов;
- уровень трансдисциплинарных идей;
- уровень концептосферы субъекта / учителя, характеризующийся преобразованием исходных концептов в результате интерпретации учебной информации, согласования их объективного (нормативного, социального) смысла с субъектным опытом, в том числе полученным в процессе профессиональной подготовки.

Такое движение имеет не линейную логику, а более сложную, диалектическую, связанную с моментами отрицания и нахождения соответствий с собственным опытом, познавательными и иными потребностями, с собственными смысложизненными ориентациями студентов: от исходных, обобщенных концептов, имеющих объективный профессионально-педагогический смысл, — к концептосфере субъекта, в которой исходные концепты присутствуют, но поднимаются на более высокий уровень: интерпретации, конкретизации, обобщения и принятия субъектом.

Упомянутые исходные концепты закономерны для содержания философского, культурологического, психологического, социологического, естественно-научного, педагогического и др. знания. Таким образом, принцип трансдисциплинарности позволяет осуществлять интеграцию учебных дисциплин на продуктивной концептной основе, где каждый учебный курс вносит свой вклад в становление профессионально-личностных смыслов. Развивающий потенциал трансдисциплинарного подхода в профессиональной подготовке

учителя иностранного языка заключается в создании у студентов целостной картины сущности человека, становления его личности в процессе культурного присвоения и многообразных коммуникаций.

Информационно-смысловой подход в ряду научно-педагогических условий реализует коммуникативный аспект профессиональной подготовки учителя (Дмитриева 2012). Для осуществления данного подхода в процессе подготовки учителя педагогическому обеспечению подлежат следующие элементы взаимодействия в образовательном процессе вуза: объект общения, способы общения для передачи информации и его функции в образовательном процессе.

Специфическим объектом общения выступает совместная деятельность, сотрудничество как системный объект, на который направлена активность участников образовательного процесса. Являясь сложным системным объектом общения, совместная деятельность включает в себя множество разнородных и разноуровневых компонентов: люди — участники прямого и опосредованного общения; предмет совместной деятельности, включающий профессиональную педагогическую деятельность (организованную в виде производственной практики) и профессионально-познавательную деятельность (организованную в виде классического учебного процесса); согласованные действия участников деятельности, направленные на данный предмет (учебные, коммуникативные, профессионально-практические, проектировочные и др.); продукты / результаты совместной деятельности — материальные и нематериальные / духовные достижения, приводящие к удовлетворению потребностей субъектов такой деятельности. В качестве результатов общения первоочередное значение имеет оформление в сознании студентов профессионально-педагогических концептов и их системы (концептосферы).

В плане передачи информации специфика педагогического общения предопределяется общими законами передачи и восприятия информации. Это предполагает учет следующих его характеристик: а) знаковой природы общения; б) специфики невербальных средств общения; в) каналов передачи информации. В педагогическом общении передается не мысль, а ее знаковое оформление: «Мысль не передается — передаются знаки. В голове воспринимающего появляется не переданная ему извне мысль, а своя собственная, но аналогичная (в случае взаимопонимания) мысли коммуниканта. Отсюда “передача мысли” (а следовательно, знания и информации) не более, как метафора! Мысль не передается буквально, она лишь резонансно возбуждается» (Блюменау 1982: 42–43). Умения перерабатывать и превращать информацию в знания (слушать, вчитываться в текст, понимать и перекодировать его) формируют личность человека познающего. И человека общающегося, поскольку общение выступает в процессе профессиональной подготовки основной формой организации познавательной деятельности. Одним из основных аспектов общения выступает его

знаковая природа, психосемантический аспект. Используя положения культурологии и структурной лингвистики, правомерно рассматривать знак как явление, способное, воспринимаясь органами чувств, передавать информацию, обладающее значением. Сочетание знаков в контексте общения способно порождать смысл. Это позволяет не ограничиваться признанием лишь информативности общения, а отметить его смыслообразующий потенциал, определив данный подход в образовательном процессе профессиональной подготовки как информационно-смысловой.

Основной знаковый механизм общения — язык, система знаковых единиц конкретного национального языка; система языка — это система правил, позволяющая использовать знаки в определенных взаимоотношениях для передачи смысла информации. Таким образом, знак, востребованный в коммуникативных целях, соотносится уже с единицами речи, так как речь — это язык в употреблении. В речи одни и те же языковые единицы могут быть «раскодированы» воспринимающим (реципиентом) различно — в зависимости от интонации, характера жестов, мимики коммуникатора и т. п. Это обусловлено тем, что восприятие слова-знака одновременно сопровождается восприятием знака невербальной системы.

Слово адресовано сознанию человека, его рационально-логической сфере, а невербальная информация — эмоционально-образной сфере, подсознанию (Никитина 2023). Поэтому ее влияние не всегда ясно осознается человеком, хотя оно может быть достаточно сильным. Умение декодировать невербальную информацию, владение социальной перцепцией — особое умение, профессионально значимое для учителя. Оно позволяет регулировать межличностные отношения через понимание эмоционального настроения класса и отдельного ученика, их отношения к учебной информации и предложенным формам работы. Согласно обоснованному положению Т. А. Ладыженской, в процессе общения невербальные средства могут замещать словесную информацию, дублировать ее, но гораздо чаще с их помощью возникает эффект дополнения смысла воспринятого (Ладыженская 1986).

Педагогическое общение полифункционально. Коммуникативная стратегия взаимодействия «преподаватель — студент» определяется преподавателем, управляющим организованным в вузе процессом познавательной деятельности, создающим атмосферу доброжелательного и активного общения. Это выраженная стратегия партнерства, кооперации: участники общения находятся как бы по одну сторону деятельности, их отношения опосредованы общей целью и общим участием в выполнении своих ролей. На это указывала Н. В. Кузьмина еще в 1987 г., отмечая, что коммуникативная стратегия в чем-то предопределяет функции педагогического общения, в чем-то обуславливается ими (Кузьмина 1987). Речевая форма реализации функций — диалог, в котором происходит

информационный контакт субъектов общения, каждый из которых обращается именно к этому партнеру, слушателю. Если в процессе общения обеспечена их равноценность, возможно возникновение со-размышления, со-творчества участников общения. Кроме того, в знаковую, вербальную или невербальную форму облекается формирующийся у субъектов профессионально-личностный смысл.

Учебный процесс в вузе носит совместный характер, студент включается не только в непосредственную коммуникацию (с преподавателями, студентами, практикующими учителями и др.), но также в опосредованную (посредством пособий, научных трудов и проч.) — с учеными, педагогами-исследователями и т. д., что позволяет расширить возможности коммуникации посредством введения понятия «полилог». В контексте смысловой парадигмы профессиональной подготовки учителя полилог расширяет возможности понимания профессионального труда, позволяет выйти в его «пространство». Владение иностранным языком позволяет еще более расширять профессиональный контекст, обогащать концептосферу учителя иностранного языка благодаря изучению мирового опыта профессионально-педагогической деятельности и расширению профессионального коммуникативного пространства. Режим полилога создает для студентов возможность поиска «множественных смыслов» в профессионально значимой коммуникации, а далее — в профессиональном труде.

Базовая функция, которая реализуется в информационно-смысловом подходе посредством педагогического общения, — коммуникативно-информационная. Ее составляющие: нормативная и актуализирующая функции. Последние подразумевают освоение студентами профессионального нормативного речевого и неречевого поведения в процессе общения, а также актуализацию субъектного коммуникативного потенциала студентов в практике общения, не противоречащего культурным и профессиональным нормам. Наряду с указанными в данном подходе осуществляются регулятивно-коммуникативная функция (организаторская), которая обеспечивает направление процесса общения, его организацию, коррекцию способов взаимодействия, и аффективно-коммуникативная, обеспечивающая формирование способности к эмпатии и ее профессионально целесообразному транслированию.

Реализация информационно-смыслового подхода предусматривает движение к высокому уровню информативности студентов и развитию информационной потребности в профессиональных знаниях и в целом — в профессиональном общении. В русле смысловой парадигмы инфопотребность студентов понимается как субъективно обусловленная потребность в профессионально значимой информации, актуализированная личностным смыслом. Необходимо подчеркнуть, что информационный обмен в процессе профессиональной

подготовки, основанной на смысловой парадигме, связан со сложным взаимодействием внешних (педагогических) и внутренних (психологических и субъектно-личностных) его механизмов. Результатом информационного обмена является формирование в сознании студентов профессионально-педагогических концептов, что, в свою очередь, ведет к становлению профессионально-личностных смыслов, способствуя развитию профессионального сознания будущего учителя.

3.2. Организационно-педагогические условия

Организационно-педагогические условия обеспечивают практически-деятельностный характер профессиональной подготовки и представляют собой ее блочно-модульную организацию. Эти условия включают три основных блока: а) вводно-мотивационный, направленный на формирование личного педагогического идеала будущего учителя, на осознание себя автором собственной профессиональной биографии; б) ценностно-познавательный, ориентированный на развитие профессиональной идентичности и субъектности студентов — будущих учителей, на овладение способами вербализации собственной позиции, состояний и отношений, состояния других людей в результате изучения профессионально значимой информации; в) деятельностно-реконструктивный, направленный на овладение и осознание будущими учителями способов развития и саморазвития в педагогическом общении, на формирование профессионально значимых качеств личности, социально-перцептивных и коммуникативных способностей в процессе осуществления общения.

В рамках названных блоков рекомендуется реализация модульных элективных курсов деятельностного характера — тренингов общения, уверенного поведения, профессионально-личностного взаимодействия; практикумов позитивного разрешения конфликтов; развивающих учебных курсов по выбору, курсов по самодиагностике и формированию навыков самообразования и проч. Введение элективных курсов в учебный процесс определяется как социально значимой целью формирования профессионального сознания учителя, так и индивидуальными потребностями студентов в нахождении личностного смысла педагогической профессии.

3.3. Образовательно-педагогические условия

Главное назначение данной группы условий — обеспечить студентам выход в «пространство смыслов» в учебном процессе вуза. Для этого, наряду с традиционными методами решения данной задачи, в профессиональной подготовке рекомендуется применять герменевтические методы — методы понимания и интерпретации (Kron 1991; Славская 2005, позволяющие актуализировать субъектный опыт студентов, достигать полноценного осознания изучаемого материала, двигаться к формированию новых профессионально-личностных смыслов.

В эффективности данных методов убеждают научные положения герменевтики и социальной педагогики, а также утверждения того факта, что способность личности к интерпретации и пониманию представляет собой способность к созданию некоторых конструкторов, концептов, аналитических построений на основе «определенного уровня обобщения и абстрагирования» (Сластенин, Шутенко 1995: 54).

Ориентация на герменевтические методы в профессиональной подготовке учителя находит конкретное выражение в содержании и организации обучения, которое преследует не предметно-дидактические цели, а цели выявления и формирования профессионально-личностных смыслов, действующих в сфере профессиональной педагогической деятельности. Опираясь на положения о продуктивности задачного подхода (Балл 1990; Коротяева 2007; Спиринов 1997 и др.), предлагаем предусмотреть в образовательном процессе несколько групп задач / заданий, ориентированных на профессионально-личностное смыслообразование: а) задачи «на выявление смысла»; б) задачи «на нахождение смысла»; в) задачи «на объективацию смысла», отнесение его к «другому». Общая логика усложнения задач — от полной свободы мнения («В этом есть смысл?») к субъективно свободному суждению на основании профессионально-педагогических концептов («В чем состоит педагогический смысл...?»; «Насколько данная педагогическая ситуация согласуется с Вашими установками...убеждениями?»). Движению к формированию профессионально-личностных смыслов способствуют эвристические методы обучения: творческие задания, теоретические и практические исследования, проектные методы, требующие от студентов не воспроизведения информации, а ее преобразования в процессе осмысления и использования для решения профессионально значимых задач, как интеллектуальных, так и практико-ориентированных.

Преобразованию подлежат традиционные формы задач для контроля и оценки результатов профессиональной подготовки студентов. Сущность их изменения состоит в отказе от «формулировки воспроизведения» («Назовите принципы...»; «Дайте определение методам...» и т. п.) в пользу «формулировки рассуждения и доказательства» («Определите и поясните свою позицию относительно данного педагогического события..., подхода..., метода..., пособия...»; «Какая из известных систем воспитания Вам ближе? Объясните свою позицию» и т. п.). При работе с задачами студентов важно сориентировать на применение всех имеющихся ресурсов — интеллектуальных, практических, эмоциональных и др., побуждая полноценно включаться в образовательную деятельность.

Комплексное применение описанных условий ориентировано на формирование у студентов целостного результата подготовки — профессионально-смысловой готовности к деятельности учителя. Такую готовность правомерно

трактовать как целостное психическое явление, интегрирующее знания и умения, необходимые для выполнения конкретной деятельности (Буева 1997). Отнесение данного понятия к классу психических явлений позволяет актуализировать его смысловую составляющую и рассматривать как показатель эффективности образовательного процесса профессиональной подготовки педагогов. Готовность представляет собой состояние, при котором происходит актуализация всех возможностей личности и характеризуется определенным психическим состоянием, теми или иными качествами личности, положительным отношением к профессии в том числе (Коканова 2008; Собкин, Адамчук 2016). Наряду с понятийной и операциональной основами готовность включает ценностную основу в виде отношения личности к профессиональному труду.

Таким образом, предложенный комплекс педагогических условий модернизации профессиональной подготовки учителя отличается направленностью на развитие всех подструктур профессионального сознания студентов — будущих учителей (когнитивной, аффективно-рефлексивной, поведенческой), что позволяет обеспечить формирование индивидуализированного многообразия профессионально значимых смысловых образований.

4. Заключение

Изучение научных источников по заявленной теме позволяет констатировать, что научный интерес к вопросам становления смысловой сферы личности активизировался в конце XX — начале XXI вв., благодаря чему сложилась значительная теоретическая база для дальнейших исследований в области проблем формирования профессиональной личности в образовании.

Установлено, что профессиональная подготовка в вузе представляет собой не только активизацию изолированных когнитивных функций и способностей студента, но, по сути, органическую часть его сознательной жизнедеятельности, являясь смыслообразующим фактором в процессе становления его профессиональной личности. В силу этого качество учения студента и его результаты определяются не только тем, что он знает и умеет, но в большей степени тем, в какой мере он стремится освоить учебный материал, почему и для чего он включается в познавательную деятельность, чем вызваны его познавательные усилия, каковы его предпочтения и ценностные установки. В профессиональной подготовке, таким образом, возможно актуализировать ее развивающий потенциал, обеспечивать включение профессионально значимой информации в ценностный базис профессиональной личности будущего учителя.

Образовательный процесс, построенный в русле смысловой парадигмы, отличается своей логикой — субъектный опыт, отношение к профессиональному знанию и деятельности (а значит, и личностный смысл) сначала раскрывается,

а затем «согласовывается» с нормативным содержанием подготовки и корректируется благодаря такому согласованию. Таким образом, речь идет не о формировании личности с заранее заданными параметрами, а о создании педагогических условий для проявления и развития ее возможностей, движения к формированию профессиональной автономной личности учителя в образовательном процессе вуза.

Список литературы / References

- Анцыферова Л. И.* Системный подход к изучению функционирования и развития личности. Москва: Наука, 1982. [Ancyferova, Lyudmila I. (1982) *Sistemnyj podhod k izucheniyu funkcionirovaniya i razvitiya lichnosti* (A Systematic Approach to Studying Personality Functioning and Development). Moscow: Nauka. (In Russian)].
- Асмолов А. Г.* Кризис современной педагогики // Вузовская педагогика в информационном обществе: Материалы семинара профессорско-преподавательского состава и сотрудников РГГУ, 28–31 января 1998 г., Голицыно. Москва: РГГУ, 1998. С. 34–48. [Asmolov, Aleksandr G. (1998) *Krizis sovremennoj pedagogiki* (The Crisis of Modern Pedagogy). *Vuzovskaya pedagogika v informacionnom obshchestve: Materialy seminar professorskogo-prepodavatel'skogo sostava i sotrudnikov RGGU, 28–31 yanvarya 1998, Golicyno* (University Pedagogy in the Information Society: Materials of the Seminar of the Faculty and Staff of the Russian State University of Higher Education, January 28–31, 1998, Golicyno) Moscow: RGGU, 34–48. (In Russian)].
- Асмолов А. Г.* По ту сторону сознания: методологические проблемы неклассической психологии. Москва: «Смысл», 2002. [Asmolov, Aleksandr G. (2002) *Po tu storonu soznaniya: metodologicheskie problemy neklassicheskoy psihologii* (Beyond Consciousness: Methodological Issues in Non-Classical Psychology). Moscow: «Smysl». (In Russian)].
- Балл Г. А.* Теория учебных задач: Психолого-педагогический аспект. Москва: Педагогика, 1990. [Ball, Georgij A. (1990) *Teoriya uchebnyh zadach: Psihologo-pedagogicheskij aspekt* (The Theory of Educational Tasks: A Psychological and Pedagogical Aspect). Moscow: Pedagogika. (In Russian)].
- Беликов В. А.* Актуальность исследования педагогических условий решения проблем образования личности // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2018. № 6. С. 23–38. [Belikov, Vladimir A. (2018) Aktual'nost' issledovaniya pedagogicheskikh uslovij resheniya problem obrazovaniya lichnosti (The Relevance of Studying Pedagogical Conditions for Solving Personal Education Problems). *Herald of Chelyabinsk State Pedagogical University*, 6, 23–38. (In Russian)].
- Блюменау Д. И.* Проблемы свертывания научной информации. Ленинград: ЛГУ, 1982. [Blyumenu, Dmitrij I. (1982) *Problemy svertyvaniya nauchnoj informacii* (Problems of Scientific Information Folding). Leningrad: LGU. (In Russian)].
- Братусь Б. С.* Смысловая вертикаль сознания личности // Вопросы философии. 1999. № 11. С. 81–89. [Bratus', Boris S. (1999) Smyslovaya vertikal' soznaniya lichnosti (The Semantic Vertical of an Individual's Consciousness). *Voprosy filosofii*, 11, 81–89. (In Russian)].
- Бувева Л. П.* Человек, культура и образование в кризисном социуме // Вестник высшей школы. 1997. № 4. С. 21–28. [Bueva, Lyudmila P. (1997) Chelovek, kul'tura i obrazovanie

- v krizisnom sociume (Human, Culture, and Education in a Crisis Society). *Vestnik Vysshej Shkoly*, 4, 21–28. (In Russian)].
- Володин А. А., Бондаренко Н. Г. Анализ содержания понятия «организационно-педагогические условия» // Известия Тульского государственного университета. Гуманитарные науки. 2014. № 2. С. 143–152. [Volodin, Aleksandr A., Bondarenko Natal'ya G. (2014) Analiz sodержaniya ponyatiya «organizacionno-pedagogicheskie usloviya» (Analysis of the Concept of “Organizational and Pedagogical Conditions”). *Izvestiya Tula State University. Humanitarium Sciences*, 2, 143–152. (In Russian)].
- Громыко Ю. В. Проектирование развития образования. Москва: Московская Академия развития образования, 1996. [Gromyko, Yuriy V. (1996) *Proektirovanie razvitiya obrazovaniya* (Designing Educational Development). Moscow: Moskovskaya Akademiya razvitiya obrazovaniya. (In Russian)].
- Гроф С. За пределами мозга. Москва: Издательство Трансперсонального института, 1993. [Grof, Stanislav. (1993) *Za predelami mozga* (Beyond the Brain). Moscow: Izdatel'stvo Transpersonal'nogo instituta. (In Russian)].
- Дильтей В. Описательная психология. СПб: Издательство «Алетейя», 1996. [Dil'tej, Vil'gel'm. (1996) *Opisatel'naya psihologiya* (Descriptive Psychology). Saint Petersburg: Izdatel'stvo «Aletejya». (In Russian)].
- Дмитриева Е. Н. Философия сознания о смысловой основе когнитивной деятельности личности в обучении // Коммуникативно-когнитивный подход в реализации целей обучения иностранным языкам в школе и вузе. Нижний Новгород: НГЛУ, 2007. С. 22–32. [Dmitrieva, Elena N. (2007) *Filosofiya soznaniya o smyslovoj osnove kognitivnoj deyatel'nosti lichnosti v obuchenii* (The Philosophy of Consciousness on the Semantic Basis of an Individual's Cognitive Activity in Learning). In Shamov, Aleksandr N. (ed.) *Kommunikativno-kognitivnyj podhod v realizacii celej obucheniya inostrannym yazykam v shkole i vuze* (A Communicative-cognitive Approach to Achieving Foreign Language Learning Goals in Schools and Universities). Nizhniy Novgorod: NGLU, 22–32. (In Russian)].
- Дмитриева Е. Н. Повышение качества профессиональной подготовки учителя на основе информационно-смыслового подхода: Монография. Нижний Новгород: НГЛУ, 2012. [Dmitrieva, Elena N. (2012) *Povyshenie kachestva professional'noj podgotovki uchitelya na osnove informacionno-smyslovogo podhoda: monografiya* (Improving the Quality of Teacher Training Based on an Information and Semantic Approach: Monograph). Nizhny Novgorod: NGLU. (In Russian)].
- Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С. 15–36. [Zinchenko, Vladimir P. (1991) *Miry soznaniya i struktura soznaniya* (Worlds of Consciousness and the Structure of Consciousness). *Voprosy psihologii*, 2, 15–36. (In Russian)].
- Коканова Р. А. Формирование готовности специалиста — будущего документоведа к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности // Человек и образование. 2008. № 4. С. 70–75. [Kokanova, Rauza A. (2008) *Formirovanie gotovnosti specialista — budushchego dokumentoveda k ispol'zovaniyu informacionnyh tekhnologij v professional'noj deyatel'nosti* (Forming the Readiness of a Future Document Specialist to use Information Technologies in their Professional Activities). *Man and Education*, 4, 70–75. (In Russian)].
- Колесникова И. А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. 1995. № 6. С. 84–89. [Kolesnikova, Irina A. (1995) *Pedagogicheskie civilizacii i ih paradigmy* (Pedagogical Civilizations and Their Paradigms). *Pedagogika*, 6, 84–89. (In Russian)].

- Коротаева Е. В. Педагогические взаимодействия и технологии: Монография. Москва: Akademia, 2007. [Korotaeva, Evgeniya V. (2007) *Pedagogicheskie vzaimodejstviya i tekhnologii: monografiya* (Pedagogical Interactions and Technologies: Monograph). Moscow: Akademia. (In Russian)].
- Кузьмина Н. В. Способности, одаренность, талант учителя. Ленинград: ЛГУ, 1987. [Kuz'mina, Nina V. (1987) *Sposobnosti, odarennost', talant uchitelya* (Teacher's Abilities, Gifts, and Talents). Leningrad: LGU. (In Russian)].
- Кун Т. С. Структура научных революций. Москва: Прогресс, 1977. [Kun, Tomas S. (1977) *Struktura nauchnyh revolyucij* (The Structure of Scientific Revolutions). Moscow: Progress. (In Russian)].
- Куприянов Б. В., Дынина С. А. Современные подходы к определению сущности категории «педагогические условия» // Вестник Костромского государственного университета им. Н. А. Некрасова. 2001. № 2. С. 101–104. [Kupriyanov, Boris V., & Dynina, Svetlana A. (2001) *Sovremennye podhody k opredeleniyu sushchnosti kategorii «pedagogicheskie usloviya»* (Modern Approaches to Defining the Essence of the Category “Pedagogical Conditions”). *Vestnik of Kostroma State University*, 2, 101–104. (In Russian)].
- Ладыженская Т. А. Живое слово: Устная речь как средство и предмет обучения. Москва: Просвещение, 1986. [Ladyzhenskaya, Taisa A. (1986) *Zhivoe slovo: Ustnaya rech' kak sredstvo i predmet obucheniya* (The Living Word: Oral Speech as a Means and Subject of Education). Moscow: Prosveshchenie. (In Russian)].
- Леонтьев Д. А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности: Монография. Москва: «Смысл», 2019. [Leont'ev, Dmitrij A. (2019) *Psihologiya smysla: priroda, stroenie i dinamika smyslovoj real'nosti: monografiya* (Psychology of Meaning: Nature, Structure, and Dynamics of Meaningful Reality: Monograph). Moscow: «Smysl». (In Russian)].
- Макшанцева Н. В. Моделирование процесса организации профессионально ориентированной подготовки будущих специалистов на основе концептуального подхода к описанию языка // Преподаватель XXI век. 2011. № 1. С. 141–145. [Makshantseva, Nataliya V. (2011) *Modelirovanie processa organizacii professional'no orientirovannoj podgotovki budushchih specialistov na osnove konceptual'nogo podhoda k opisaniyu yazyka* (Modeling the Process of Organizing Professional Training for Future Specialists Based on a Conceptual Approach to Language Description). *Prepodavatel' XXI vek*, 1, 141–145. (In Russian)].
- Макшанцева Н. В. Теория и практика описания языковых единиц в вузовском образовании // Гуманизация образования. 2018. № 1. С. 17–23. [Makshantseva, Nataliya V. (2018) *Teoriya i praktika opisaniya yazykovykh edinic v vuzovskom obrazovanii* (Theory and Practice of Describing Language Units in Higher Education). *Gumanization of education*, 1, 17–23. (In Russian)].
- Никитина Е. А. Освоение студентами понятийного аппарата педагогики как проблема современного высшего образования [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/95PDMN623.pdf> (дата обращения: 25.06.2025). [Nikitina, Elena A. (2023) *Osvoenie studentami ponyatijnogo apparata pedagogiki kak problema sovremennogo vysshego obrazovaniya* (Students' Acquisition of the Conceptual Framework of Pedagogy as a Problem in Modern Higher Education). *World of Science. Pedagogy and Psychology*, Vol. 11, 6. Retrieved from <https://mir-nauki.com/PDF/95PDMN623.pdf> (2025, June 25). (In Russian)].

- Прикот О. Г. Педагогика отождествления и педагогическая системология. СПб: TVP incorporated, 1995. [Priktot, Oleg G. (1995) *Pedagogika otozhdestvleniya i pedagogicheskaya sistemologiya* (Pedagogy of Identification and Pedagogical Systemology). Saint Petersburg: TVP incorporated. (In Russian)].
- Приоритетные направления развития педагогических и психологических исследований. Москва: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2004. [*Prioritetnye napravleniya razvitiya pedagogicheskikh i psihologicheskikh issledovanij.* (2004) (Priority Areas for the Development of Pedagogical and Psychological Research). Moscow: Moskovskij psihologo-social'nyj institut; Voronezh: Izdatel'ctvo NPO «MODEK». (In Russian)].
- Славская А. Н. Личность как субъект интерпретации. Дубна: «Феникс+», 2005. [Slavskaya, Aleksandra N. (2005) *Lichnost' kak sub'ekt interpretacii* (Personality As a Subject of Interpretation). Dubna: «Feniks+». (In Russian)].
- Сластенин В. А., Шутенко А. И. Профессиональное самосознание учителя // *Magister*. 1995. № 3. С. 52–58. [Slastenin, Vitalij A., Shutenko, Andrej I. (1995) Professional'noe samoznanie uchitelya (Professional Self-awareness of the Teacher). *Magister*, 3, 52–58. (In Russian)].
- Собкин В. С., Адамчук Д. В. Современный учитель: жизненные и профессиональные ориентации. Москва: Издательство «ИУО РАО», 2016. [Sobkin, Vladimir S., & Adamchuk, Dmitriy V. (2016) *Sovremennyy uchitel': zhiznennye i professional'nye orientacii* (Modern Teacher: Life and Professional Orientations). Moscow: Izdatel'stvo IUO RAO. (In Russian)].
- Спирин Л. Ф. Теория и технология решения педагогических задач: развивающее профессионально-педагогическое обучение и самообразование. Москва: Российское педагогическое агентство, 1997. [Spirin, Lev F. (1997) *Teoriya i tekhnologiya resheniya pedagogicheskikh zadach: razvivayushchee professional'no-pedagogicheskoe obuchenie i samoobrazovanie* (Theory and Technology of Solving Pedagogical Problems: Developing Professional Pedagogical Training and Self-Education). Moscow: Rossijskoe pedagogicheskoe agentstvo. (In Russian)].
- Субетто А. И., Шанти М., Лукоянов В. В. Историческое призвание науки, культуры, искусства и образования в XXI веке — ноосферная революция в мировоззрении, ценностях и разуме человека и преобразования основ его бытия на Земле: научный доклад на XVII Всемирном Научном Конгрессе. СПб.: «Астерион», 2023. [Subetto, Aleksandr I., Shanti, Mahatma, Lukoyanov, Valerij V. (2023) *Istoricheskoe prizvanie nauki, kul'tury, iskusstva i obrazovaniya v XXI veke — noosfernaya revolyuciya v mirovozzrenii, cennostyah i razume cheloveka i preobrazovaniya osnov ego bytiya na Zemle: nauchnyj doklad na XVII Vsemirnom Nauchnom Kongresse* (The Historical Mission of Science, Culture, Art, and Education in the 21st Century is the Noosphere Revolution in Human Worldview, Values, and Reason, and the Transformation of the Foundations of Human Existence on Earth: a Scientific Report at the 17th World Scientific Congress). Saint Petersburg: «Asterion». (In Russian)].
- Фельдштейн Д. И. Психология становления личности. Москва: Междунар. пед. академия, 1994. [Fel'dshtejn, David I. (1994) *Psihologiya stanovleniya lichnosti* (Psychology of Personality Formation). Moscow: Mezhdunar. ped. akademiya. (In Russian)].
- Франкл В. Э. Человек в поисках смысла / Общ. ред. Л. Я. Гозмана и Д. А. Леонтьева. Москва: Прогресс, 1990. [Frankl, Viktor E. (1990) *Gozman, Leonid A. & Leont'ev, Dmitriy A.*

- (eds.) *Chelovek v poiskah smysla* (A Man in Search of Meaning). Moscow: Progress. (In Russian)].
- Barsalou, Lawrence W. (1992) Frames, Concepts and Conceptual Fields. In Lehrer, Adrienne, & Kittay, Eva F. (eds.) *Frames, Fields, and Contrasts: New Essays in Semantic and Lexical Organization*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 21–74.
- Kron, Friedrich W. (1991) *Grundwissen Padagogik*. München; Basel: Reinhardt. (In German).
- Wong, Paul T. P. (1997) Charting the Course of Research on Meaning Seeking. *International Network on Personal Meaning*. Retrieved from https://www.meaning.ca/archives/archive/art_meaning-seeking_P_Wong.htm (2025, July 14).