

УДК 37.022

А. В. Коренная,

соискатель кафедры педагогики,

Омский государственный педагогический университет

Научный руководитель: д-р пед. наук, проф. Ю. Б. Дроботенко

Ценностно-целевые ориентиры педагога в профессионально-личностном развитии

Аннотация. В статье рассматривается проблема осмысленности педагогического целеполагания педагога как условия профессионально-личностного развития. Формальная глобальная постановка целей не всегда ведет к реальным изменениям, в отличие от ценностно-ориентированного проектирования определенных траекторий развития.

Ключевые слова: ценностно-целевые ориентиры, целеполагание, профессионально-личностное развитие, субъектность, рефлексия, самодетерминация, интериоризация.

В педагогической науке и практике проблема целеполагания занимает одно из важных мест: от того, насколько осмысленно педагог ставит цели, зависит эффективность его профессиональной деятельности [2]. Но на практике учителя ставят перед собой цели недиагностируемого характера: «повысить качество знаний», «развивать творческие способности», «воспитывать патриотизм» [7]. С точки зрения ценностей, такие ориентиры, по сути, являются псевдоцелями. Они не отвечают на главные вопросы: «Что конкретно изменится в деятельности учителя?». Педагог выступает не столько субъектом, сколько объектом образовательной системы, транслируя ценностно-целевые ориентиры без их глубокого личностного присвоения.

В философско-психологической традиции С. Л. Рубинштейна и А. Н. Леонтьева целеполагание рассматривается как условие субъектности. Субъектность педагога проявляется не в простом исполнении, а в способности к рефлексии, самостоятельному проектированию деятельности и ответственности за результат [8]. В. А. Петровский подчеркивал, что подлинный субъект деятельности характеризуется целеустремленностью и рефлексивностью, не расходясь с результатами [8].

Проблема ценностно-целевых ориентиров педагога в профессиональном развитии находит отражение и в зарубежных исследованиях. В рамках теории самодетерминации Э. Деси и Р. Райана (Deci, Ryan, 2000) мотивация педагога к совершенствованию или приобретению профессиональных качеств, основанная на внутренних ценностях, связывается с более высоким уровнем профессионального благополучия и устойчивости к стрессам [4].

Цель приобретает ценностную ориентацию, когда она конкретна, диагностична, достижима и соотнесена со временем. Такой подход отражен в требованиях к целям, сформулированным В. С. Лазаревым, где цель профессионально-личностного развития педагога должна быть *образом результата* с фиксированным временем его получения, соответствующего потребностям и возможностям субъекта [1].

Можно предположить, что проблема заключается в подмене цели как «образа результата», в одном случае она подменяется средствами, например, констатацией факта прохождения курсов вместо реальной трансформации практики, в другом — ценностными установками общего порядка, не получившими конкретизации. Так непонимание конечных смыслов своей деятельности дезориентирует педагога и не позволяет выстроить ясную траекторию профессионального развития.

Ценностно-целевые ориентиры педагога определяют общее направление его движения, но, чтобы движение состоялось, необходим перевод этих высших ценностей на реальные практические задачи. Это требует от педагога высокой степени субъектности, которая, по мнению Н. П. Мурзиной, проявляется именно в *способностях* к целеполаганию — от высших целей к более конкретным и специфическим [3]. И. Ю. Степанова в научной статье «Проблема подготовки педагога к целеполаганию в профессиональной деятельности» рассматривает развитие способности к целеполаганию у педагогов в процессе непрерывного профессионального образования [6]. По ее мнению, педагога необходимо специально подготовить к постановке целей своей профессиональной деятельности так,

чтобы он мог вводить новые детерминанты в любой процесс без внешнего вмешательства. Только сформированный целеполагающий компонент педагога позволит ему вводить новые элементы в процесс собственного профессионального развития, что проявляется в мировоззрении обучающегося и ценностных ориентациях.

Следовательно, когда учитель, получив сложный классный коллектив, ставит цель не пройти обучающие курсы, семинары по разрешению конфликтных ситуаций, а применять три приема технологии сотрудничества или групповой работы в месяц, то у него сформирован механизм *интериоризации* ценностей [5]. При этом непрерывное формирование новых педагогических качеств является профилактической логикой, опережающей кризисные ситуации.

Л. В. Разживина определяет процесс формирования ценностных ориентаций как ряд взаимопродолжающихся действий: сопоставление представлений; определение меры значимости для себя; планирование следования выбранной ориентации; действия, поступки, поведение; сверка результатов с представлениями о ценностных ориентациях [4].

Ценность профессионального роста перестает быть внешним условием и становится внутренним ориентиром, требующим постоянного наращивания компетентностного ресурса и конкретного воплощения в педагогической деятельности. Подлинный профессионализм в таком случае проявляется в способности к осмысленному проектированию собственного развития.

Переход от псевдоцелей к ценностно-ориентированному целеполаганию требует не только понимания проблемы, но и владения конкретными технологическими механизмами. Согласно теории

деятельности А. Н. Леонтьева, интериоризация ценности происходит не через вербальное согласие, а через действие, в котором ценность проживается и обретает личностный смысл. Б. Д. Эльконин в статье «Условия инициации пробного действия» (2018) обосновывает эффективность механизма *пробных действий*. Педагог выбирает малую, легко реализуемую цель, реализует ее в ближайшей профессиональной ситуации и проводит рефлексивный анализ: «Что изменилось в моей практике? Что я почувствовал? Как это связано с моими ценностями?» Позитивный опыт пробного действия запускает механизм самоподкрепления, превращая внешне заданную ценность во внутренний регулятор [9].

Создание «*опор для самодетерминации*» в образовательной среде, согласно теории Э. Деси и Р. Райана, формирует автономную мотивацию к удовлетворению потребности в компетентности и связанности [8]. На уровне методической работы это означает: предоставление педагогу выбора, обоснование внешних требований и признание его субъектности.

Формирование *привычки целеполагания* через микропрактики (модель Б. Дж. Фогга). Привычка возникает не в результате волевых усилий «раз в год», а через систематические, легко выполнимые действия, встроенные в рутину. Инструментально это предполагает стадии: снижение порога глобальности, погружение, привязка к действию, фиксация прогресса и регулярная рефлексивная обратная связь.

Ценностно-ориентированное целеполагание — это осознанная постановка целей профессионального развития педагогом и владение механизмами их достижения.

1. Лазарев В. С. Проектная деятельность в школе: неиспользуемые возможности // Вопросы образования. — 2015. — № 3. — С. 292–307.

2. Мезенцева Н. В. Особенности педагогического целеполагания у учителей в зависимости от уровня их личностной зрелости : дис. ... канд. психол. наук. — Брянск, 2012. — 201 с.

3. Мурзина Н. П. Педагогическое целеполагание в деятельности учителей школы: истоки проблем в теории и практике // Школьные технологии. — 2019. — № 5. — С. 17–23

4. Разживина А. В. Развитие и формирование ценностных ориентаций у студентов педвуза : дис. ... канд. психол. наук. — М. : Моск. гос. пед. ин-т им. В. И. Ленина, 1990. — 167 с.

5. Сенющенков С. П. Проблема интериоризации в истории отечественной психологии : дис. ... канд. психол. наук. — М., 2009. — 307 с.

6. Степанова И. Ю. Проблема подготовки к целеполаганию в профессиональной деятельности // Вестн. Краснояр. гос. пед. ун-та. — № 1. — С. 145–150.

7. Усольцев А. П., Шамало Т. Н., Антипова Е. П. Диагностические цели образования: проблемы, стратегии и возможные решения // Образование и наука. — 2020. — Т. 22, № 8. — С. 11–40.

8. Феномен самодетерминации: на пути к созданию комплементарной модели. Часть 2 / Н. Л. Москвичева, Р. С. Белкина, Л. Ф. Резникова, Н. А. Коваль [и др.] // Новые психологические исслед. — 2023. — Т. 3, № 1. — С. 46–74.

9. Эльконин Б. Д., Семенова В. Н. Условия инициации пробного действия // Культурно-истор. психол. — 2018. — Т. 14, № 3. — С. 93–100.