

3. Мамардашвили М. Сознание как философская проблема // Вопр. философии. – 1990. – № 10. – С. 11–18.
4. Еремеев А. Ф. Первобытная культура: происхождение, особенности, структура. – Саранск, 1996. – Ч. 1. – 160 с.
5. Гуревич П. Первообразы культуры // Лики культуры : альманах. – М. : Юрист, 1995. – Т. I. – С. 500–515.
6. Капышев А., Колчигин С. Философия грядущего. Истинный Путь человека. – Изд. 2-е. – М. : Белые альвы, 2006. – 224 с.
7. Крушанов А. А. И целого жизненного мира мало // Вестн. РФО. – 2011. – № 4.
8. Полис А. Ф. Соотношение социопсихической и биопсихической детерминации поведения человека // Вопр. философии. – 1982. – № 1. – С. 63–70.
9. Ларичев В. Храм «Сотворения мироздания» // Наука в Сибири. – 2005. – № 34.
10. Смирнов С. А. Культурный возраст человека: философское введение в психологию развития. – Новосибирск : Офсет, 2001. – 261 с.
11. Миркина З. Дорога к внутреннему храму // Лики культуры : альманах. – М., 1995. – Т. I.

Принята редакцией: 23.11.2012

УДК 159.9 + 13 + 316.7 + 37.0

## ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВАЯ ПАРАДИГМА КАК ОСНОВА ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПСИХОЛОГИИ

М. С. Яницкий, А. В. Серый (Кемерово), Ю. В. Пелех (Ровно, Украина)

*Рассматривается трансформация ценностей, характерная для постмодернистского общества и определяющая возрастание значимости ценностно-смысловой проблематики в постнеклассической науке. Обосновывается ценностно-смысловая парадигма личностного развития, определяется ее категориальный строй. Аргументируется значение ценностно-смысловой парадигмы как методологической основы постнеклассической педагогической психологии. Развитие ценностно-смысловой сферы учащегося рассматривается одновременно и в качестве цели, и в качестве результата педагогического процесса. Анализируются предмет и задачи новых областей психолого-педагогической науки и практики – педагогической аксиологии и аксиопедагогики.*

© Яницкий М. С., Серый А. В., Пелех Ю. В., 2013

**Яницкий Михаил Сергеевич** – доктор психологических наук, профессор, декан социально-психологического факультета, Кемеровский государственный университет.

E-mail: dekanspf@kemsu.ru

**Серый Андрей Викторович** – доктор психологических наук, профессор кафедры социальной психологии и психосоциальных технологий, Кемеровский государственный университет.

E-mail: avgrey@yahoo.com

**Пелех Юрий Владимирович** – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, Международный экономико-гуманитарный университет им. акад. С. Демьянчука.

E-mail: pelekhyurii@ukr.net

**Ключевые слова:** *ценностные ориентации, личностные смыслы, постнеклассическая наука, ценностно-смысловая парадигма, педагогическая психология, педагогическая аксиология, аксиопедагогика.*

## THE VALUE-AND-MEANING PARADIGM AS A BASIS OF THE POST-NONCLASSICAL PEDAGOGICAL PSYCHOLOGY

**M. S. Yanitsky, A. V. Seryi** (Kemerovo), **Yu. V. Pelekh** (Rovno, Ukraine)

*There is considered the transformation of values, which is characteristic for the post-modern society and is conditioned by the increasing importance of the value-and-meaning-related perspective in the post-nonclassical science. The value-and-meaning paradigm of the personal development is substantiated, its categorial system is defined. The value-and-meaning paradigm as a methodological basis of post-nonclassical pedagogical psychology is given reason. The development of the value-and-meaning sphere of the pupil is considered both as the purpose and the result of the pedagogical process. There are analyzed the subject and the problems of new areas of psychological and pedagogical science and practice: pedagogical axiology and axio-pedagogics.*

**Key words:** *value-related orientations, personal meanings, post-nonclassical science, value-and-meaning paradigm, pedagogical psychology, pedagogical axiology, axio-pedagogics.*

Социальные и психологические изменения, происходящие в постмодернистском обществе, неизбежно сопровождаются существенной трансформацией системы ценностных представлений. Сегодня утрачиваются точки отсчета в оценке критериев правильности (или неправильности) социальных и личных ценностей. Существование традиционных норм и обычаев, а также казавшихся непреложными принципов все чаще ставится под сомнение. Критерии «правильности» общепринятых систем ценностей в значительной степени исчезают, что проявляется состоянием аномии. Все меньшее значение имеют авторитеты, интеллектуальная и культурная элита общества не имеет прежней власти и больше не определяет ценностно-смысловые ориентиры. Возрастает критичность, плюрализм нередко проявляется поощрением инакомыслия и неконформизма. При этом, как отмечает Р. Инглхарт, сегодня «системы убеждений на массовом уровне изменяются таким образом, что характер этих изменений имеет значительные экономические, политические и социальные последствия» [1]. Соответственно, социальные и культурные изменения, обуславливающие трансформацию системы ценностей, в свою очередь, все больше становятся ценностно детерминированными, что придает взаимосвязи между ними двусторонний характер.

Такая ценностная трансформация проявляется не только на уровне общества в целом, но и на уровне отдельного человека, касаясь прежде всего личности, формирующейся сегодня, в условиях трансформирующегося социума. В настоящее время многие молодые люди характеризуются несформированностью системы ценностных ориентаций или ее дезинтеграцией, определенной утратой смысла жизни, что существенно осложняет

процесс их социализации и затрудняет последующую самореализацию личности. Закономерно в этой связи, что этапу развития научного познания, непосредственно соответствующему постмодернистскому обществу – постнеклассической рациональности – свойственна концентрация внимания на ценностях и смыслах. Так, В. С. Степин констатирует повышение роли ценностного сознания в нынешнюю постнеклассическую эпоху, которая учитывает «соотнесенность получаемых знаний об объекте не только с особенностью средств и операций деятельности, но и с ценностно-целевыми структурами» [2, с. 634]. В психологической науке одной из главных отличительных особенностей новой методологии, по словам В. В. Знакова, является понимание «ключевой роли не истинных, а ценностных описаний большинства ситуаций человеческого бытия» [3, с. 118]. Вызовы эпохи постмодерна определили необходимость методологического перехода от «дискретной психологии» к «психологии поля», рассматривающей в качестве своего предмета «мир человека», который В. Е. Ключко определяет как «многомерное пространство жизни, в организации которого особая роль принадлежала смыслам и ценностям» [4, с. 98]. По мнению Д. А. Леонтьева, сегодня «понятие смысла оказывается «своим» и для житейской, и для научной психологии, и для академической, и для прикладной, и для глубинной, и для вершинной; и для механистической, и для гуманистической. Более того, оно соотносимо и с объективной, и с субъективной, и с интересубъективной (групповой, коммуникативной) реальностью, а также находится на пересечении деятельности, сознания и личности, связывая между собой все три фундаментальные психологические категории. Тем самым понятие смысла может претендовать на новый, более высокий методологический статус, на роль центрального понятия в новой, неклассической или постмодернистской психологии, психологии «изменяющейся личности в изменяющемся мире» [5, с. 4]. В этой связи фокусировку на ценностно-смысловой проблематике можно рассматривать как методологическую основу постнеклассической психологии, а работу с ценностями и смыслами – как ее «магистральное» направление.

Таким образом, становление нового типа рациональности в психологии сопровождается обращением к ценностно-смысловой проблематике. Становясь одним из основных предметов постнеклассической психологии, ценности и смыслы одновременно с этим начинают влиять и на характер научного познания, которое теперь все чаще соотносится с ценностными ориентациями общества и самого исследователя. Как отмечает А. В. Юревич, достижение наукой постнеклассической стадии развития «сопровождалось изменением ее базовых ценностей, а также изменением отношения к ценностям вообще и к установке на ценностную центральность научного познания, в частности» [6, с. 22]. По словам Г. Г. Черменской, «акцент на ценностно-смысловых измерениях человека как саморазвивающейся системы обозначил специфику неклассической и постнеклассической науки, в которой объект познания, не обладающий собственным смыслом, «опредмечивается» – «распредмечивается» в социокультурном контексте. Такой аксиологический дискурс превращает его не просто в систему знаний, а становится способом экзистенции исследователя» [7, с. 19].

Сказанное в полной мере может быть отнесено к педагогической психологии, предметом которой является, в частности, исследование влияния образовательного процесса, характера образовательной среды на психические новообразования обучающихся, их личностное развитие на разных ступенях образования. Актуализация ценностных подходов к образованию, «аксиологизация» образовательного пространства определяется рядом факторов, прежде всего – сложившимся ценностным вакуумом и необходимостью определения ценностных приоритетов модернизации образования, а также переходом от авторитарной «знаниевой» к гуманистической, антропоцентрической образовательной парадигме [8, с. 96]. Гуманизация образования, таким образом, предполагает переориентацию с трансляции знаний на развитие личности, и гармоничное развитие личности становится смыслом современного образовательного процесса.

Изменение подходов к определению сущности образовательного процесса требует определения того, что именно мы понимаем под развитием личности, каковы его цели и движущие силы. В гуманистических теориях личности центральное место занимает ее ценностно-смысловая сфера, задающая параметры личностного развития. Так, в концепции А. Маслоу система ценностных ориентаций личности выступает в качестве основного регулятора активности личности и направленности ее развития [9–10]. К. Роджерс полагал, что осознание личностного смысла собственного поведения является условием «психологически здорового развития» [11, с. 46–51]. Р. Коген, интегрирующий в своей теории «развивающегося «Я» подходы Ж. Пиаже, Л. Колберга, А. Маслоу, Э. Эриксона и др., в качестве движущей силы личностного развития выделяет, прежде всего, развитие смысловых систем, служащих источниками поведения личности [12, с. 96]. В этой связи можно говорить о *ценностно-смысловой парадигме* личностного развития.

Ценности и смыслы неразрывно связаны между собой, и их формирование и развитие имеет взаимосвязанный и взаимообусловленный характер. Ценностные ориентации, определяющие жизненные цели человека, выражают соответственно то, что является для него наиболее важным и обладает для него личностным смыслом. В результате смыслового отношения вырабатывается ценностная направленность личности к определенным явлениям объективной реальности, переживаемая на субъективном уровне, то есть ценностная ориентация личности, сущность которой заключается в избирательном отношении человека к материальным и духовным ценностям, система индивидуальных установок, убеждений, предпочтений, опосредованных личностными смыслами и выражающаяся в поведении. Ценностная ориентация выполняет функцию ориентировочной реакции в поведении личности, отражает смысловую сторону направленности личности, ее внутреннюю, содержательную основу внешнего взаимодействия с различными явлениями объективной реальности. Такое взаимодействие выражается в дифференцировании объектов по их значимости для индивида, выявлении личностного смысла различных объектов.

Таким образом, можно говорить о единой ценностно-смысловой сфере личности, которая является многофункциональным психологическим органом. Ценностно-смысловая сфера, как психологический орган личнос-

ти, определяет отношение человека к окружающему миру и самому себе, задает цель и направление его деятельности, регулирует все его поведение и поступки. Соответственно, ценностно-смысловая сфера находится в фокусе внимания ценностно-смысловой парадигмы личностного развития.

Категориальный строй ценностно-смысловой парадигмы личностного развития может быть представлен такими элементами, как: объект, детерминанты, процессы, механизмы, цель и результат развития. Объектом и одновременно детерминантой личностного развития в рассматриваемой парадигме является ценностно-смысловая сфера личности, а более конкретно – уровень ее сформированности и зрелости. В качестве ведущего процесса личностного развития может рассматриваться формирование собственного и уникального, независимого внутреннего мира личности – процесса, который различными авторами обозначается как индивидуализация, автономизация или же самоактуализация. Механизмом, движущей силой личностного развития здесь выступает интернализация – сознательное и активное восприятие окружающего мира, а также активное воспроизводство принятых норм и ценностей в своей деятельности. Кроме того, интернализация подразумевает принятие на себя ответственности, интерпретацию значимых событий как результата своей собственной деятельности. Целью и результатом личностного развития в данном случае будет являться зрелая автономная личность, обладающая такими интегральными характеристиками, как аутентичность и интенциональность, отличающаяся осмысленностью и продуктивностью жизни и деятельности. Соответственно, в качестве наиболее обобщенного показателя развития личности может рассматриваться достигнутый уровень развития ценностно-смысловой сферы и ее индивидуальные особенности.

Таким образом, основным вектором развития личности в процессе образования является развитие ценностно-смысловой сферы учащегося, которое можно рассматривать одновременно и в качестве цели, и в качестве результата педагогического процесса. В этой связи закономерно, что переход к ценностно-смысловой парадигме оказывается одной из отличительных особенностей постнеклассической педагогической психологии. Ценностно-смысловая парадигма сегодня находится в основании общих подходов к пониманию целей и сущности образования; определения общих принципов развития, обучения и воспитания; характеристики педагогической деятельности и субъектов образовательного процесса; разработки современных образовательных технологий; создания критериальных моделей оценки и прогнозирования развития личности в образовательной среде.

В настоящее время образование, традиционно признаваемое одной из важнейших ценностей человека, само становится процессом передачи ценностного знания и формирования на его основе ценностного отношения и ценностного поведения [8, с. 82]. Р. Питерс, с именем которого связывают появление западной философии образования, рассматривает ценности в качестве основного критерия образования, так как образовательный процесс является передачей не любого, а значимого знания, обладающего определенной ценностью. По его мнению, именно ценности отличают образование от обучения. Таким образом, передача ценностей

педагогом и создание условий их внутреннего принятия учащимся является основной функцией образования. В этой связи нельзя согласиться с П. Массеном и соавторами, которые, опираясь на теоретические представления Ж. Пиаже и Л. Колберга, утверждают, что «образование, вероятно, важно, поскольку оно расширяет кругозор человека и дает возможность мыслить более общими категориями, а не потому, что наделяет какими-либо нравственными ценностями» [13, с. 163]. Подобная позиция справедливо критикуется представителями гуманистического направления психологии. Так, для Г. Олпорта нет никаких сомнений в том, что обучение «обязано стимулировать» формирование моральных ценностей [14, с. 131–137].

Еще одна грань образования – воспитание – также является производной от актуальных ценностей. Как отмечает Н. Д. Никандров, цели воспитания вторичны по отношению к ценностям, и с изменением ценностей меняются, хотя и с некоторым «запаздыванием», и цели воспитания. В этом контексте в качестве наиболее правильной рассматривается ориентация на относительно немногие, наиболее значимые ценности, которые и представляют собой обобщенные цели социализации и воспитания. По мнению Н. Д. Никандрова, многие элементы «мозаики» ценностей «факультативны», но некоторые обязательны для большинства [15]. В качестве наиболее важной для образовательного процесса В. А. Сластенин и Г. И. Чижаква рассматривают гуманистическую систему ценностей, включающую как основной приоритет свободу, выступающую условием реализации других социальных ценностей – равенства, справедливости, творчества [16]. Передача и усвоение этих ценностей и составляет суть воспитания как духовно-нравственного становления личности.

Основываясь на ценностном подходе, Г. И. Чижаква и В. А. Сластенин выделяют также следующие конкретные частные функции образования: развитие духовных сил, способностей и умений, позволяющих человеку преодолевать жизненные препятствия; формирование характера и моральной ответственности в ситуациях адаптации к социальной и природной сферам; обеспечение возможностей для личностного и профессионального роста и для осуществления самореализации; овладение средствами для достижения интеллектуально-нравственной свободы, личной автономии и счастья; создания условий для саморазвития творческой индивидуальности личности и раскрытия ее духовных потенций [17, с. 38].

Становление системы ценностных ориентаций личности в процессе образования осуществляется на всех его этапах. Влияние школы на формирование ценностных ориентаций личности определяется как особенностями организации учебного процесса, так и взаимоотношениями с учителями и сверстниками. При этом обычные и получившие в последнее время распространение нетрадиционные формы организации обучения («открытое» обучение, тьюторство и т. п.) по-разному опосредуют процесс формирования ценностной системы. Однако конкретные закономерности и специфика влияния последних на развитие ценностной сферы в настоящее время изучены недостаточно.

Вне зависимости от формы организации и содержания учебного процесса личность учителя остается важным фактором развития системы

ценностей учащихся. Как справедливо отмечает Ю. В. Янотовская, творческий учитель «не только вооружает учащихся знаниями, но и формирует у них отношение к окружающему миру», актуализируя ценности доверия и творчества (цит. по: [18, с. 156]). В этой связи все большую значимость приобретают система ценностей педагога. Исходя из гуманистической природы самой педагогической деятельности, гуманистические ценности могут рассматриваться как «вечные» ориентиры учителя, обуславливающие его смысложизненное самоопределение [17, с. 42]. Сказанное определяет необходимость и возможность развития ценностно-смысловой сферы личности будущего педагога в процессе подготовки к профессиональной деятельности.

В отличие от детей младшего школьного возраста, в наиболее значительной степени ориентирующихся на учителя, подростки в большей степени направлены на ценности, принятые в среде сверстников. И. С. Кон выделяет следующие специфические функции общества сверстников как фактора социализации: передача информации, совместная деятельность, осуществление эмоционального контакта [19, с. 87–88]. В целом относительно преимущественного влияния учителей или сверстников на формирование ценностных ориентаций школьника существуют противоположные точки зрения. В этой связи можно согласиться с П. Массеном и соавторами, которые пишут, что «дети действительно узнают нравственные правила и ценности от взрослых, но сверстники помогают им оценить и истолковать на своем уровне понимания полученную информацию» [13, с. 230].

В юношеском возрасте и в период ранней зрелости во многих случаях основным институтом развития системы ценностей становится образовательная и социальная среда вуза. Вопросы становления ценностно-смысловой сферы личности в период обучения в университете затрагивались рядом известных авторов, в том числе Г. Олпортом и Дж. Гиллеспи, М. Рокичем. По мнению Э. Эриксона, пребывание в высшем учебном заведении является «законодательно закрепленной отсрочкой» в принятии человеком роли взрослого, которую он в контексте формирования ценностной системы называет «психосоциальным мораторием» (цит. по: [20, с. 230]). Однако большинство авторов, напротив, считают период обучения наиболее важным для человека в плане происходящего в это время реального становления его как личности в процессах профессионального и личностного самоопределения. Мы полагаем, что именно вузовская либеральная и творческая среда создает необходимые условия для личностного роста и формирования высшего, автономного уровня системы ценностей.

Во время профессионального обучения в вузе, с одной стороны, на основе системы ценностных ориентаций личности формируется отношение к профессиональной или учебной среде, с другой – сама деятельность оказывает воздействие на ценностную систему, ориентируя ее на профессиональное видение мира. Таким образом, период обучения в вузе характеризуется одновременным протеканием взаимодетерминированных процессов профессионального и личностного самоопределения. Проведенные нами ранее исследования продемонстрировали поступательную динамику ценностного развития на протяжении всего периода обучения в вузе

при создании соответствующих организационно-педагогических условий – развитие системы ценностных ориентаций личности в данном случае заключалось в последовательном повышении субъективной значимости ценностей, относящихся к ее высшему уровню [21–22].

Важную роль в формировании индивидуальной системы ценностей играет и собственно учебная деятельность. Как известно, в процессе реализации учебной деятельности ценностные ориентации личности проявляются, закрепляются и корректируются. По словам Й. Лингарта, в зависимости от содержания и способа учения может изменяться не только темп, но и направление всего психического развития, а сама деятельность учения выступает в качестве условия и фактора этого развития. При этом в «социальном учении» (то есть учении в группе) вырабатываются общепризнаваемые смыслы и нормы, которые стабилизируются во взаимодействии [23, с. 452–459]. По мнению И. Ю. Малисовой, обеспечение учащихся адекватными их возрасту психологическими знаниями о человеке как частице природного мира, члене общества, субъекте и объекте взаимоотношений дает возможность актуализации самопознания, ориентации на диалогическое взаимодействие, развития сензитивности, личностного самораскрытия, что в конечном итоге способствует формированию ценностных ориентаций личности [24]. Как отмечает И. А. Сапогова, формирование ценностных ориентаций в процессе обучения определяется, с одной стороны, личностными особенностями, развитием и осознанием своих интересов и ценностей, а с другой стороны, – социальными факторами – ценностями значимого другого, стилем общения с ним. При этом в основе общего механизма формирования ценностей лежат прежде всего диалоговый стиль общения и развитие рефлексивных особенностей учащихся [25].

Как следует из всего вышесказанного, в постмодернистском обществе ценности выступают идеологической основой всех основных граней образования: обучения, воспитания, развития. В этой связи весьма важным становится вопрос о разработке принципов и технологий педагогического воздействия, осуществляемого в рамках ценностно-смысловой парадигмы. Очевидно, что в подавляющем большинстве случаев такое педагогическое воздействие не должно быть прямолинейным и не может иметь дидактического характера – ценностям нельзя обучить. Еще Л. С. Выготский писал, что «следует признать совершенно бесплодными попытки морального обучения, моральной проповеди <...> нам представляется бессмысленным обучать морали» [26, с. 205–224]. Поэтому важнейшим средством «моральной педагогики» Г. Олпорт называет «случайные комментарии учителя, его *obiter dicta*» (сказанное мимоходом – *лат.*), которые, по его мнению, важнее содержания предмета, который тот преподает [14, с. 131–137].

Принято считать, что воздействие на систему ценностей будет более успешным, если оно осуществляется неявно или даже «скрыто». Так, Б. Снайдер в этом контексте вводит понятие «скрытой программы», под которой понимается провозглашение одной цели (ценности) при фактической реализации других. Очевидно, что такой подход следует признать манипулятивным, и, соответственно, противоречащим принципам гума-



нистической психологии и педагогики. Более адекватным нам представляется другой подход, обозначаемый в современной западной педагогической психологии как «прояснение ценностей». Передаваемая и получаемая в процессе обучения информация должна являться ценностью, то есть, говоря словами Г. Олпорта, перейти из «категории знания» в «категорию значимости». Тем самым описываемый механизм отражает процесс передачи и принятия знания, носящего смысловую нагрузку. Можно сказать, что данный механизм фактически представляет собой «прояснение смысла» ценностей и их внутренне принятие, то есть отражает процесс интернализации ценностей, уже описанный нами ранее. Н. А. Астахова, описывая аналогичный процесс (она называет его интериоризацией ценностей), выделяет в нем следующие этапы: предъявление ценностей личности; вызов эмоционально положительной реакции; фиксация этой реакции; генерализация отношения; осознание ценности; коррекция ценностного отношения на основе имеющихся представлений об идеальном уровне ценности [27, с. 24]. Соответственно, организация образовательного процесса должна обеспечивать необходимые условия для прохождения этих этапов в учебной и педагогической деятельности.

Итак, как следует из всего сказанного, в настоящее время цели, принципы и содержание образования определяются и реализуются в рамках ценностно-смысловой парадигмы личностного развития. Это определило развитие новой самостоятельной научной области – *педагогической аксиологии*, рассматривающей образовательные ценности в контексте признания человека высшей ценностью и осуществляющей ценностные подходы к образованию на основе признания ценности самого образования. Предметом педагогической аксиологии является формирование ценностного сознания, ценностного отношения, ценностного поведения личности [17, с. 8–10].

Конкретные закономерности и технологии такого формирования являются предметом целого ряда специальных исследований, посвященных, в частности, развитию системы жизненных и профессиональных ценностных ориентаций будущих педагогов, психолого-педагогическим аспектам формирования их ценностно-смысловой готовности к будущей педагогической деятельности. Данные исследования стали основой еще одного нового, прикладного направления науки – *аксиопедагогике* [28].

Аксиопедагогика призвана исследовать пути и содействовать перестройке идеологических опор существующего педагогического образования на основе внедрения в систему подготовки педагогических кадров комплекса психолого-педагогических и философских знаний с их идейно-содержательной направленностью на гуманистическую ориентацию ценностно-смысловой сферы будущего педагога. Как новая область практики, аксиопедагогика ставит перед собой задачу определения новых образовательных стратегий, которые могли бы стать адекватным ответом на вызовы современности. В первую очередь, речь идет о модернизации образовательного пространства, в частности, принципов подготовки будущих педагогов, поскольку современный учитель обретает статус своеобразного «модератора» процесса творческого постижения учащимися учебного материала, и в то же время на учителя возлагается задача

распространения общественно значимых, морально обоснованных принципов, что является условием общественного здоровья и гуманитарного прогресса. Реализация такой задачи возможна при условии глубоких, коренных изменений в личности самого педагога, его личностно-психологических характеристиках и, в частности, в его ценностных ориентациях, которые в контексте мировосприятия связываются с наполнением индивидуальными смыслами полученной на когнитивном уровне информации, функционирования и формирования ценностно-смысловой сферы педагога в процессе его профессиональной подготовки. Предметом аксиопедагогической является исследование предпосылок и факторов становления ценностно-смысловой сферы педагога; структурно-содержательных характеристик ценностно-смысловой сферы педагога; закономерностей, этапов и уровней сформированности ценностно-смысловой сферы педагога в процессе профессиональной подготовки и деятельности; форм и методов ценностной мотивации как фактора эффективного обретения профессиональных компетенций.

Среди общих задач аксиопедагогической основной является создание условий для внедрения в систему образования комплекса психолого-педагогических и философских знаний с целью формирования гуманистически ориентированной ценностно-смысловой сферы личности педагога в процессе его профессионального становления и активной профессиональной деятельности в дальнейшем. Среди задач аксиопедагогической как учебной дисциплины можно выделить создание проблемно ориентированного образования с целью формирования гуманистически ориентированной ценностно-смысловой сферы педагога в процессе его профессиональной подготовки.

Таким образом, ценностные изменения, происходящие в постмодернистском обществе и оказывающиеся вызовом нынешнему постнеклассическому этапу развития науки, выводят на первый план задачи формирования и развития гуманистически ориентированной ценностно-смысловой сферы как личности учащегося, так и личности педагога. Претворение в жизнь такой ценностно-смысловой парадигмы, выступающей в качестве методологической основы постнеклассической педагогической психологии, осуществляется сегодня в рамках становления и развития новых и самостоятельных областей психолого-педагогической науки и практики – педагогической аксиологии и аксиопедагогической.

#### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Инглхарт Р.** Постмодерн: меняющиеся ценности и изменяющиеся общества // Полис. – 1997. – № 4. – С. 6–32.
2. **Степин В. С.** Теоретическое знание. – М. : Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.
3. **Знаков В. В.** Ценностное осмысление человеческого бытия: тезаурусное и нарративное понимание событий // Сибирский психологический журнал. – 2011. – № 40. – С. 118–128.
4. **Ключко В. Е.** Смысловая теория мышления в трансспективе становления психологического познания: эпистемологический анализ // Вестн. МГУ. Сер. 14 (Психология). – 2008. – № 2. – С. 87–100.

5. **Леонтьев Д. А.** Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – Изд. 2-е, испр. – М. : Смысл, 2003. – 487 с.
6. **Юревич А. В.** Ценностные основания психологической науки // Ценностные основания психологической науки и психология ценностей. – М. : Ин-т психологии РАН, 2008. – С. 4–25.
7. **Черменская Г. Г.** Ценностно-смысловые основания и проблема поиска этической составляющей психологического знания // Сибирский психологический журнал. – 2011. – № 42. – С. 19–29.
8. **Чижакова Г. И.** Современное образование: аксиологические ориентиры // Становление личности в образовательном процессе: культурные и педагогические аспекты. – Красноярск : Изд-во СибГТУ, 2010. – С. 81–108.
9. **Маслоу А.** Новые рубежи человеческой природы. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
10. **Маслоу А.** Психология бытия. – М. : Рефл-бук ; К. : Ваклер, 1997. – 304 с.
11. **Роджерс К.** Клиентоцентрированная терапия. – М. : Рефл-бук; К. : Ваклер, 1997. – 320 с.
12. **Крайг Г.** Психология развития. – СПб. : Питер, 2000. – 992 с.
13. **Развитие личности ребенка** / П. Массен, Дж. Конгер, Дж. Каган, А. Хьюстон. – М. : Прогресс, 1987. – 272 с.
14. **Олпорт Г.** Личность в психологии. – М. : КСП+; СПб. : Ювента, 1998. – С. 131–137.
15. **Никандров Н. Д.** Ценности как основа социализации и воспитания // Россия: социализация и воспитание на рубеже тысячелетий. – М. : Гелиос АРВ, 2000. – С. 15–33.
16. **Сластенин В. А., Чижакова Г. И.** Переход от авторитарной к гуманистической парадигме как фактор становления и развития педагогической аксиологии // Введение в педагогическую аксиологию. – М. : Академия, 2000. – С. 85–97.
17. **Педагогическая аксиология** : моногр. / отв. ред. Г. И. Чижакова, В. А. Сластенин. – Красноярск : Изд-во СибГТУ, 2008. – 294 с.
18. **Психология развивающейся личности** / под ред. А. В. Петровского. – М. : Педагогика, 1987. – 156 с.
19. **Кон И. С.** Психология старшеклассника. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.
20. **Хьелл Л., Зиглер Д.** Теории личности. – СПб. : Питер-Пресс, 1997. – 608 с.
21. **Серый А. В.** Система личностных смыслов: структура, функции, динамика / науч. ред. М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. – 272 с.
22. **Яницкий М. С.** Ценностные ориентации личности как динамическая система. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
23. **Лингарт Й.** Процесс и структура человеческого учения. – М. : Прогресс, 1970. – 685 с.
24. **Малисова И. Ю.** Психологические знания как фактор формирования ценностных ориентаций личности // Психологический журнал. – 1994. – Т. 14, № 4. – С. 94–102.
25. **Сапогова И. А.** Особенности формирования ценностных ориентаций у старшеклассников // Педагогика развития и перемен в российском образовании : материалы науч.-практ. конф. – Красноярск, 1995. – С. 147–148.
26. **Выготский Л. С.** Педагогическая психология / под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика-Пресс, 1999. – 534 с.
27. **Астахова Н. А.** Концептуальные основы педагогической аксиологии // Педагогика. – 2002. – № 8. – С. 8–13.
28. **Пелех Ю. В.** Ціннісно-смісловий концепт професійної підготовки майбутнього педагога. – Рівне : Тетіс, 2009. – 400 с.

Принята редакцией: 23.11.2012