

Евгения Юрьевна Навойчик

Омский государственный педагогический университет, кандидат философских наук, доцент,
заведующий кафедрой отечественной истории, Омск, Россия
e-mail: disagree194@yandex.ru

Арина Эдуардовна Земкаюс

Омский государственный педагогический университет, магистрант, Омск, Россия
e-mail: arinaurukova@yandex.ru

Ценностно-смысловое взаимодействие субъектов образования как условие эффективности реализации образовательных целей

Аннотация. В статье рассматривается проблема проектирования результата как целостного процесса, включающего эффективные механизмы целеполагания, ориентированные на ценностно-смысловое взаимодействие субъектов образования. Условиями эффективности могут стать диалоговые отношения в контексте рефлексивного подхода, предполагающие развитие морального сознания ученика как способности переводить внешние императивы в плоскость внутренних ценностных ориентиров.

Ключевые слова: целеполагание, личностный результат, моральное сознание, рефлексивный подход, ценностные ориентеры.

Evgeniya Yu. Navoychik

Omsk State Pedagogical University, Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of National History, Omsk, Russia
e-mail: disagree194@yandex.ru

Arina E. Zemkayus

Omsk State Pedagogical University, Master's Degree Student, Omsk, Russia
e-mail: arinaurukova@yandex.ru

Value-Semantic Interaction Among Participants of the Educational Process as a Prerequisite for the Successful Realization of Educational Objectives

Abstract. The article examines the problem of designing a result as a holistic process, including effective goal-setting mechanisms focused on the value-semantic interaction of educational subjects. Effectiveness can be achieved through dialogue within the context of a reflective approach, which presupposes the development of students' moral consciousness as the ability to translate external imperatives into internal value orientations.

Keywords: goal-setting, personal result, moral consciousness, reflexive approach, value orientations.

Введение (Introduction)

Целеполагание относится к ключевым факторам эффективности процесса обучения, именно этот компонент отражает уже на этапе проектирования учебного процесса предполагаемый результат, тем самым связывая воедино все этапы обучения. Соответственно, в процессе целеполагания учитель ориентируется на структуру

результата и руководствуется нормативными документами, определяющими его содержание. Документы задают требования к результатам обучения в современном образовании, достаточно развернуто и полно показывают учителю общее направление целеполагания. Однако именно специфика современных результатов, в которых особое место занимает формирование личности ученика, ставит

© Навойчик Е. Ю., Земкаюс А. Э., 2026

Для цитирования: Навойчик Е. Ю., Земкаюс А. Э. Ценностно-смысловое взаимодействие субъектов образования как условие эффективности реализации образовательных целей // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. 2026. № 2 (51). С. 210–213. DOI: 10.36809/2309-9380-2026-51-210-213



Статья доступна на условиях лицензии

Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

новые проблемы перед учителем в процессе целеполагания. Они обусловлены, во-первых, государственным заказом, сформулированным в федеральных государственных образовательных стандартах, где определен ведущий результат образования — личностное развитие школьников, формирование ценностных ориентаций и смысловых установок. Вместе с тем центральное место в постановке и реализации целей образования занимает предметное содержание, являясь центральной доминантой целеполагания, которая и объективируется в результате. Поэтому механизмы целеполагания ориентируются на достижения этих результатов, и в определении эффективных способов взаимодействия учителя и ученика в процессе обучения продолжает доминировать не ценностно-смысловой аспект, а необходимый содержательный минимум со способами его освоения.

Соответственно, подобный подход к целеполаганию не может обеспечить ключевую роль личностного результата, без которого существуют риски отчуждения учеников от результатов, которые они не считают личностно значимыми для себя. Однако понимания значимости личностного результата в общей структуре результатов недостаточно для их эффективного формирования, необходимо учитывать его особенности как системообразующего элемента, который придает смысл учебному материалу, связывает его с целями и мотивами личности ученика.

Таким образом, современная концепция целеполагания должна ориентироваться на то, что в логике проектирования результата центральное место будет занимать личностное развитие школьников, а значит, образование будет отвечать их потребностям и интересам.

Мы предполагаем, что учитель нуждается не только в практически ориентированной методике, но и в целостной теоретической модели формулирования цели, основанной на принципах ценностно-смыслового взаимодействия. Для того чтобы определить параметры данной модели, необходимо раскрыть сущность ценностно-смыслового взаимодействия и возможности, которые дает такой ориентир для эффективного получения результатов обучения.

Методы (Methods)

Мы исходим из того, что подобная интеракция строится на принципах рефлексивного взаимодействия учителя и ученика, где ключевым содержанием становятся личностные смыслы и ценности субъектов образования, а предметные и метапредметные результаты выступают инструментами реализации личностных смыслов. Под рефлексивным взаимодействием мы понимаем готовность и способность учителя находиться в диалоге с учеником, что предполагает необходимость соотнесения смыслов и ценностей общества и государства, носителем которых он является, связанных мировоззрением и личной позицией учителя с ценностно-смысловой сферой ученика [1].

Такая позиция может обеспечить выравнивание «асимметрии» смыслов, при которой существует относительно вертикальная логика переноса смыслов в «закрытом» виде. Этот подход может быть продуктивен при проработке когнитивного компонента, так как он обеспечивает базовый

минимум знаний об опыте поколений и опору на традиции, без чего невозможна выработка собственных убеждений. Однако на последующих этапах работы необходимо преобразовать «закрытую» систему смыслов в «открытую», которая позволит личности присвоить данные установки как личностно значимые для себя. Такая система предполагает учет при целеполагании потенциала научных и социальных фактов исходя не столько из логики «интересно — неинтересно», сколько, в первую очередь, из способа вызвать эмоциональный отклик, основанный на чувстве сопричастности и эмпатии, преобразовать обезличенное знание в «живое». Но это только первый шаг в направлении организации ценностно-смыслового взаимодействия, так как подобная работа должна не только быть системной и целостной, выстраивать вокруг личностного результата предметные и метапредметные результаты, но и создавать условия для последовательного формирования личности. «Основная задача заключается в том, чтобы способствовать актуализации и развитию ценностных установок и творческих способностей для самостоятельного осмысления проблемных ситуаций. При этом акцент делается на стимулировании когнитивной (познавательной), аффективной (эмоциональной) и конативной (мотивационной, поведенческой) активности» [2, с. 289].

Учитель должен руководствоваться не ситуативной логикой, а определенной моделью актуализации личностных смыслов индивида с их последующим преобразованием в ценности, значимые не только для него, но и для общества в целом. Эту логику можно показать в развитии: от выявления, как уже было сказано выше, ценностного потенциала научных (учебных) фактов с учетом личностного социального опыта ученика [3] к пробуждению эмоционального отношения и эмпатии к ним, а на их основе — понимания принципов социального взаимодействия в рамках учебных дисциплин, что в конечном итоге приводит к созданию целостного ядра личности, готовой осуществлять моральный выбор, определяющий мотивы ее поступков.

Таким образом, ценностно-смысловое взаимодействие учителя и ученика будет строиться в пространстве диалога, в котором преобладает «горизонтальная» логика смыслопостроения, предполагающая тем не менее не только готовность учителя учитывать специфику ценностно-смысловой сферы ученика, но и его способность включить школьника в процесс совместного созидания смыслов.

Результаты и обсуждение (Results and Discussion)

Результат такого взаимодействия, «запускающего» процесс рефлексии и позволяющего определить его этапы и содержание, мы можем определить как формирование морального сознания ученика. Ядром такого взаимодействия является целенаправленная работа с эмоциональным компонентом. Данная модель преодолевает традиционный разрыв между заявленным стандартом личностным результатом и дефицитом конкретных методик через развитие эмоциональных реакций из сферы стихийного переживания в область осознанного педагогического управления.

Моральное сознание традиционно понимается как сложное личностное образование, интегрирующее три

взаимосвязанных компонента: когнитивный (знание норм и способность к их анализу), эмоциональный (способность к сопереживанию и эмоционально-ценностному отклику) и деятельностный (готовность к моральному выбору и поступку).

Мы предполагаем, что именно эмоциональный компонент выступает связующим звеном, которое переводит абстрактное знание в личностное отношение и внутренний мотив. Без этого моральные нормы остаются внешним набором правил, не влияющим на реальное поведение.

Эффективность такой модели обеспечивается реализацией взаимосвязанных условий, образующих целостную среду для развития морального сознания. Во-первых, это целенаправленное развитие эмоционального интеллекта в образовательном процессе. Оно предполагает не просто стихийный и эпизодический выход на эмоции, а формирование у обучающихся навыков осознанного восприятия, идентификации, понимания и конструктивной интерпретации как собственных переживаний, так и чувств других людей. Задача педагога — научить переводить спонтанную эмоциональную реакцию в плоскость осмысленного сопереживания и анализа мотивов [4].

Во-вторых, учет индивидуально-типологических особенностей эмоционального и когнитивного реагирования. Как показала практика, учебные коллективы условно можно разделить на группы с преобладанием рационализированного эмоционального отклика, непосредственной эмоциональной отзывчивости и низкой эмоционально-познавательной активности. Для каждой группы требуется свой методический фокус: для первых — «очеловечивание» аналитического знания через личные истории и экзистенциальные дилеммы; для вторых — «аргументирование» эмоционального отклика через привязку к фактам и логике; для третьих — первичная «эмоционально-познавательная активация» через четкие роли, визуальные образы и безопасную среду для высказываний [4].

В-третьих, необходимо использование специального диагностического инструментария и рефлексивных практик. Развитие морального сознания требует отслеживания динамики не только знаний, но и эмоционально-ценностных изменений. Комплексная диагностика, включающая наблюдение, анкетирование и анализ письменных рефлексий, позволяет фиксировать исходный уровень и прогресс в развитии эмпатии, моральной аргументации и готовности к рефлексии. Ключевым элементом являются регулярные рефлексивные паузы, направляющие эмоциональный опыт в русло осмысления и формулирования личных смыслов.

Наконец, акцент на анализе конкретных ситуаций морального выбора в социально-культурном контексте. Наиболее эффективным содержанием для запуска механизмов морального сознания являются не абстрактные категории, а конкретные, лишенные однозначности ситуации, биографии, документы, отражающие конфликт ценностей. Это позволяет обучающемуся установить личностную связь с материалом, а также понять относительность оценок в зависимости от контекста [5, с. 149].

Реализация данных условий осуществляется через поэтапную организацию образовательного процесса, кото-

рая представляет собой цикл трансформации эмоционального опыта.

На 1-м этапе учитель вызывает эмоциональную реакцию и осуществляет постановку проблемы. Происходит создание с помощью контрастных материалов сильного первоначального эмоционального импульса (сочувствие, негодование, недоумение), который разрушает равнодушие и формирует личную заинтересованность в проблеме.

На 2-м этапе дилемма подвергается анализу. Здесь возможно использование методов, переводящих эмоцию в плоскость анализа: дебаты, работа с документами, ролевые игры, анализ концепций. На этом этапе происходит развитие эмпатии, критического мышления и моральной рефлексии, когда эмоциональный отклик начинает подкрепляться аргументами.

На заключительном этапе осуществляется ценностная рефлексия и обобщение, происходит структурирование накопленного опыта через итоговые дискуссии, написание эссе. Цель — помочь обучающемуся осмыслить произошедшие внутренние изменения, сформулировать собственную взвешенную позицию, совершив переход от частных эмоций к целостному мировоззренческому выводу.

В процессе реализации данной модели происходит существенная трансформация в позиции педагога и обучающихся. Учитель переходит от роли ведущего и «источника эмоций» к позиции модератора рефлексии и организатора диалога. Активность учащихся меняется: возрастает вовлеченность, эмоциональные реакции обогащаются конкретными аргументами, а рациональные суждения начинают учитывать человеческое измерение проблем. Таким образом, создаются условия для субъект-субъектного диалога, в котором происходит не передача готовых норм, а самостоятельное конструирование нравственных смыслов на основе глубоко пережитого и осмысленного личного опыта.

В результате применения данной модели моральное сознание формируется как живая, иерархически организованная система: ценности и идеалы (ядро) конкретизируются через нормы и понятия долга, которые, в свою очередь, переходят в плоскость внутренних переживаний и регулируются через совесть и социально обусловленные моральные эмоции. Это обеспечивает достижение ключевого личностного результата — способности к ответственному моральному выбору, основанному не на внешнем давлении, а на внутреннем убеждении, интегрирующем знание, чувство и готовность к действию.

Заключение (Conclusion)

Таким образом, проблема эффективности в реализации образовательных целей напрямую связана с выработкой действенного механизма целеполагания, который бы учитывал специфику ценностно-смыслового взаимодействия, т. е. не только когнитивную и поведенческую, но и эмоционально-ценностную составляющую. Мы предполагаем, что такой механизм будет включать проектирование результата как целостного процесса, включающего в первую очередь эффективные механизмы целеполагания, ориентированные на ценностно-смысловое взаимодействие субъектов образования. Условием такой эффективности может стать взаи-

действие в контексте рефлексивного подхода, предполагающее развитие в процессе такой интеракции морального

сознания ученика как способности переводить внешние императивы в плоскость внутренних ценностных ориентиров.

1. Навойчик Е. Ю. Рефлексивно-диалогический подход к корреляции индивидуального и социального модусов в проектировании личностного результата обучения // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. 2023. № 1 (38). С. 174–179. DOI: 10.36809/2309-9380-2023-38-174-179

2. Навойчик Е. Ю., Вожаева А. В. Возможности применения герменевтического подхода в проектировании личностного результата обучения // Проблемы современного педагогического образования. 2024. № 82–1. С. 286–289.

3. Навойчик Е. Ю., Голикова А. И. Личностный социальный опыт учащихся как универсальный инструмент выявления ценностного содержания образования // Вестн. Ом. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. 2025. № 1 (46). С. 175–179. DOI: 10.36809/2309-9380-2025-46-175-179

4. Земкаюс А. Э. Опыт эмоционального отношения в развитии морального сознания обучающихся основной школы на уроках истории // Ratio et Natura : студ. науч. электрон. журн. 2025. № 4 (16). URL: <https://ratio-natura.ru/sites/default/files/2025-12/opyt-emocionalnogo-otnosheniya-v-razvitii-moralnogo-soznaniya-obuchayuschikhsya-osnovnoy-shkoly-na-urokakh-istorii.pdf> (дата обращения: 10.02.2026).

5. Симонова О. А. Социология эмоций и социология морали: моральные эмоции в современном обществе // Социологический ежегодник. 2014. № 2013–2014. С. 148–187.