

УДК 371.134

Ольга Григорьевна Сущенко
г. Луганск, Луганская Народная Республика

**Теоретико-методологический анализ категории педагогического сознания
(историко-педагогический аспект)**

Статья посвящена актуальной проблеме в области профессиональной подготовки педагогических кадров для системы образования – формированию и развитию педагогического сознания будущих учителей. Теоретико-методологический анализ заявленного феномена обусловлен, с одной стороны, социальным запросом общества, с другой – логикой развития педагогической науки, в частности профессиональной педагогики, решающей задачи подготовки и профессионального становления будущих педагогов. Историко-педагогический анализ генезиса категории педагогического сознания позволил проследить эволюцию понимания сущности и структуры исследуемого феномена с философских, психологических и педагогических позиций; выявить ключевые характеристики педагогического сознания в единстве его структурных и функциональных компонентов с позиций гуманистической психологии и педагогики. Авторская позиция в трактовании сущности и структуры профессионального сознания педагога предполагает использование идей педагогической герменевтики и рефлексивного подхода для повышения качества подготовки педагогических кадров.

Ключевые слова: педагогическое сознание, генезис педагогического сознания профессиональная подготовка, будущие педагоги.

Olga Grigorievna Sushchenko
Lugansk, Lugansk People's Republic

**Theoretical and methodological analysis of the category of pedagogical consciousness
(historical and pedagogical aspect)**

The article is devoted to an urgent problem in the field of professional training of pedagogical personnel for the educational system – the formation and development of pedagogical consciousness of future teachers. Theoretical and methodological analysis of the declared phenomenon is caused, on the one hand, by the social demand of society, and on the other, the logic of the development of pedagogical science, in particular professional pedagogy, which solves the problems of training and professional formation of future teachers. Historical and pedagogical analysis of the genesis of the category of pedagogical consciousness allowed us to trace the evolution of understanding of the essence and structure of the phenomenon under study from philosophical, psychological and pedagogical positions; to reveal the key characteristics of pedagogical consciousness in the unity of its structural and functional components from the standpoint of humanistic psychology and pedagogy. The author's position in interpreting the essence and structure of the teacher's professional consciousness involves the use of the ideas of pedagogical hermeneutics and a reflexive approach to improve the quality of training of teachers.

Keywords: pedagogical consciousness, the genesis of pedagogical consciousness, professional training, future teachers.

Активное становление гражданского общества характеризуется, прежде всего, ростом степеней свободы, осознанности выборов, осуществляемых каждым человеком относительно своего места в социуме, в том числе и в контексте профессиональной деятельности. На тенденцию педагогизации социальной действительности, различных видов деятельности указывают многие исследователи, в частности И.Я. Лернер [6], который считает, что педагогическое сознание является одним из существенных факторов влияния на воспитание молодого поколения. Понимание сущности воспитания как социального явления, сопровождающего человечество с момента его зарождения и проявляющегося в трансляции последующим поколениям накопленного опыта, неотделимо от педагогического сознания как своеобразного механизма, позволяющего в структуре общего человеческого сознания осуществлять управление процессом формирования сознания подрастающего поколения. С этой точки зрения теоретико-методологический анализ категории педагогического сознания обусловлен как социальным запросом общества, так и логикой развития педагогической науки, в

частности профессиональной педагогики, решающей задачи подготовки и профессионального становления будущих педагогов.

История изучения сознания свидетельствует о противоречивости и дискуссионности относительно ключевых его вопросов – сущностных характеристик, структуры, происхождения, функций и других аспектов, которые рассматривались еще в трудах античных мыслителей (Платон, Аристотель – учение о душе); философов (Ф. Бэкон, Г. Гегель, Р. Декарт, Т. Кампанелла, М. Монтень, Г. Спенсер, Б. Спиноза и др.); психологов (Г. Рибо, З. Фрейд, К. Юнг, К. Хорни и др.), где были выдвинуты различные точки зрения и подходы, в частности феноменологии духа (Г. Гегель), в рамках эволюционной теории, ассоциативной, индивидуальной, аналитической психологии и др.

Для современных педагогических исследований в контексте заявленной проблемы значимыми, с нашей точки зрения, являются взгляды М. Монтеня по поводу приоритета опоры на факты и их разумное истолкование в процессе познания. Он одним из первых философов выразил мысль о важности опыта в познавательной

деятельности и развитии разума ребенка, а не его памяти. Среди философов Нового времени сторонником получения знаний посредством опыта был и Т. Кампанелла, который сформулировал важную мысль о сущности сознания, состоящей в продуцировании суждений на основании полученных чувственных ощущений. Но наибольшее влияние на разработку проблемы сознания в философии этого периода, по мнению исследователей, оказал Р. Декарт [2], с точки зрения которого сознание является непространственной субстанцией, осуществляющей процесс познания окружающей действительности, и открытой лишь для созерцающего ее субъекта. Но наиболее существенным вкладом для философии и психологии является новое понимание сущности психического. Именно Р. Декарт впервые определил сущностное содержание понятия «сознание», которое коренным образом отличается от понятия «душа» («психе»), трактуемое Аристотелем. По Р. Декарту, сознание – это замкнутое в себе внутреннее пространство, отражающее не внешнее бытие, а самое себя, т.е., принцип самоотражения сознания в самом себе. Определяющим процессом сознания он считал рефлексию.

В целом же, с учетом доминирования в XVIII столетии взглядов материалистической философии проблема души, сознания рассматривалась, преимущественно, как функция мозга.

Рационализм в понимании сущности сознания прослеживался и во взглядах других французских материалистов – К.-А. Гельвеция, Д. Дидро, Ж. Ламетри, которые рассматривали ее как функцию мозга, отражение окружающей действительности. Говоря о духовной стороне жизни человека с точки зрения социальной детерминации, они рассматривали реальность сознания как активный фактор его жизнедеятельности.

В генезисе категории сознания важное место занимают труды И. Канта, который исследовал возможности познающего разума. По его мнению, существуют два основных ствола человеческого познания, имеющего общие, но неизвестные нам корни, заключающиеся в чувственном восприятии и мышлении (предметы даются через ощущения, а мыслятся разумом) [11]. Еще один немецкий философ – Г. Гегель в своих исследованиях вплотную приблизился к социально-исторической природе сознания и утвердил принцип историзма, что стало исходной позицией для дальнейших исследований феномена сознания как исторически развивающегося явления. Ему также принадлежит важная идея о роли практической деятельности человека в формировании сознания.

В рамках складывающегося в XIX - начале XX столетия новом направлении в западноевропейской философии – позитивизме, Г. Спенсер предпринял попытку подвергнуть анализу работу сознания, рассматривая факты сознания в их корреляции не с

внутренними (нервными), а с внешними относительно организма связями. Это позволило психологии стать объективной наукой.

Обобщая взгляды философов Нового времени разных течений, можно сказать, что в этот период сложилось достаточно четкое представление о сущности сознания как определенной целостности, представляющей собой интегральное единство 3-х процессов – отражения, рефлексии, разума. Философские основы понимания сущности и структуры сознания послужили развитию этого феномена в психологических исследованиях. Так, З. Фрейд, который историками психологической науки считается одним из первых исследователей феномена сознания, предложил его 3-х уровневую структуру в единстве подсознания, сознания (эго) и сверхсознания (супер-эго). Но, по мнению В.П. Зинченко, эта идея на сегодняшний день исчерпала себя [4], и, несмотря на то, что именно подсознанию отводится решающая роль в объяснении механизмов работы и целостности сознания, психологам разных поколений пока не удалось найти пути к пониманию глубин подсознания.

Использование принципа системности в психологических исследованиях позволило вычлнить новый класс систем – психологических, а постановка проблемы их специфичности принадлежит Л.С. Выготскому [1], который рассматривал смысловое строение сознания в его возрастных особенностях. При этом, в качестве единицы анализа он понимал «значение» как определенный эквивалент операции, при помощи которого человек мыслит данный предмет.

Согласно Л.С. Выготскому, общественное сознание отражается не только в содержании значения и его форме – структуре понятия, но и влияет на ход развития значения, направляя его. Если развить эту мысль далее, то можно предположить, что формирование профессионального сознания будущих педагогов лежит в плоскости присвоения и развития значений в соответствии с желаемым результатом, а это значит и возможность проектирования такого результата в развитии педагогического сознания.

Обращаясь к психологическому наследию Л.С. Выготского, а также А.Н. Леонтьева относительно анализа понятия «значения», можно отметить единство их позиций в трактовании сущности этого термина как способа передачи общественного опыта, но отличие в понимании механизмов этого процесса. В частности, А.Н. Леонтьевым сделан акцент на моменте знаний и представлений (содержательный аспект), а Л.С. Выготским – на способах осознания и понимания человеком окружающего мира, т.е. деятельностном аспекте.

Раскрытие философского и психологического контекста понимания сознания как родового (базового) понятия позволяет более глубоко и всесторонне выявить его особенное, специфическое

значение – педагогическое. Учитывая, что педагогика, как и другие науки о человеке, вышла из недр философии, то противоречивый путь развития философского знания оказал влияние и на развитие педагогической мысли, научных теорий и концепций. Анализируя проблему содержания и структуры сознания как целостного явления в контексте перехода от ее философского и психологического аспектов к педагогическому осмыслению, мы обратились к наследию педагогов-классиков: Я.А. Коменского, И.Г. Песталоцци, Ф.А. Дистервега, И.Ф. Гербарта К.Д. Ушинского и др. Так, в своей «Великой дидактике» Я.А. Коменский, соединяя традиции христианского гуманистического сознания Э. Роттердамского и Х. Вивеса с педагогическими идеями Нового времени, выдвинул принцип сознательности в обучении, что позволило придать обучению новые смыслы как процессу познания. Можно сказать, что Я.А. Коменский в неявной форме коснулся проблемы педагогического сознания, описывая процесс познания окружающего мира посредством трех составляющих, данных нам богом, – чувств, которые изучают все телесное; разума, исследующего все умственное, и веры, познающей все сокровенное [5].

Последователем философско-педагогических идей Я.А. Коменского стал И.Г. Песталоцци, с именем которого связана психологизация процесса обучения в начальной школе. Его положение о форме, числе и слове как исходных элементах обучения легло в основу теории элементарного образования. Таким образом, его можно считать одним из первых создателей теории становления педагогического сознания в процессе обучения. Согласно положениям теории, на первом этапе обучения приоритет отдается развитию образного и ассоциативного мышления, поскольку без создания широкого семантического круга сознание ребенка сводится к образованию «пустых» понятий, лишенных и реальных, и конкретных личностных смыслов. Еще одна важная идея, принадлежащая И.Г. Песталоцци, касается разделения процессов сознания во времени, поскольку непосредственно в ходе обучения осуществляется отражение реальности, а после завершения – рефлексия. Хотя это до некоторой степени деление условное, поскольку речь идет о сущности разных этапов познавательной деятельности, т.е. о работе сознания. Как и И.Г. Песталоцци, на идее развития сознания ребенка на уровне отражения настаивал и А. Дистервег, который говорил о вреде использования на начальной стадии обучения абстрактного мышления.

Важной вехой в развитии педагогической науки и, соответственно, педагогического сознания, стала теория ступеней обучения И.Ф. Гербарта, в основу которой положен механизм работы сознания. Он представлял психическую деятельность человека как последовательность ступеней, первой и simplestейшей из которых

является представление, позволяющее достичь ясности; другие же психические функции (воображение, мышление, воля, эмоции) являются, по его мнению, видоизмененными представлениями. Иными словами, содержание сознания в понимании определяется образованием и дальнейшим движением представлений, которые взаимодействуют между собой по законам ассоциаций (вторая ступень); далее ассоциированные представления складываются посредством операций мышления в систему (третья ступень). Завершающей ступенью процесса обучения является метод как отражение практического применения и использования накопленных представлений. Эта философско-психолого-педагогическая концепция стала воплощением классической дидактики и дала возможность последователям конструктивно развивать механизм процесса обучения на основе использования механизма работы сознания.

В контексте анализа генезиса педагогического сознания нельзя не упомянуть о значимости вклада одного из выдающихся отечественных педагогов К.Д. Ушинского, который среди множества понятий выделял понятие сознания, отводя ему роль определенного инструмента или способности в процессе познавательной деятельности. В своих трудах он развил идею природосообразности с учетом достижений в области философии и психологии того времени, предприняв попытку научно обосновать сущность и взаимосвязь понятий «рассудок», «разум», «представление», «сознание», «память». К.Д. Ушинский систематизировал также философские, физиологические, психологические, педагогические представления о человеке как предмете воспитания, открывая тем самым еще одну страницу в развитии категории педагогического сознания.

Обобщая изложенное выше, подчеркнем, что гуманистическая направленность педагогической мысли выдающихся отечественных педагогов и философов конца XIX – начала XX столетия, их антропоцентризм, отстаивание значимости развития творческой активности человека, его сознания постепенно начала утрачивать актуальность в результате усиления авторитаризма в общей политике молодого советского государства и, соответственно, в области образования. В образовательной практике постепенно устанавливалось преимущество жесткой регламентации деятельности, поведения и контроля за сознанием воспитанников, возростал авторитаризм педагогов. Установка на усиление классовой борьбы во всех сферах общественной жизни привела, к сожалению, и к отрицанию богатого педагогического и духовного наследия, которое воспринималось как неприемлемое для воспитания «нового человека».

Одним из наиболее зримых шагов в рамках нового подхода в контексте массового образования

стала его деиндивидуализация и ориентация на «среднего» ученика. В этом отношении мы разделяем точку зрения С.А. Днепрова [3], который считает, что основанием для такой организации образовательной деятельности стал тезис Г. Гегеля о существовании надличностных форм сознания, в соответствии с которым индивидуальность и своеобразие личности перестали иметь какое-либо отношение к обучению и воспитанию, формированию в ее сознании ценностей и смыслов. Так под влиянием идеологических догм утверждался объектный подход к обучению и воспитанию в советской педагогике, зарождалась антигуманистическая в своей основе концепция воспитания личности с целью формирования необходимых для общества качеств, приоритетным среди которых был коллективизм. Педагогическая система А.С. Макаренко, основанная на идеях коллективизма, безусловно оказала свое влияние на развитие педагогического сознания.

Возрождение идей гуманистического педагогического сознания, по мнению большинства исследователей, принадлежит В.А. Сухомлинскому, который отстаивал ценность и значимость субъект-субъектного начала во взаимодействии педагога и воспитанника.

Отметим, что в научно-педагогической литературе 60-70-х годов XX столетия сознание рассматривалось, прежде всего, как философская, методологическая категория, и только потом – как психический процесс, который отражал способность человека к осознанию и осмыслению информации. В своей монографии, посвященной формированию педагогического сознания, С.А. Днепров [3] указывает на важный момент в динамике развития взглядов на сущность педагогического сознания – в образовательной деятельности сознание рассматривалось в качестве фактора преобразования потребностей в интересы, которые, в свою очередь, трансформировались в осознанные побудители учебной деятельности – мотивы (Л.И. Божович, П.М. Якобсон и др.). Таким образом, важной теоретической основой дидактики стала связь сознания с обучением, т.е. активной деятельностью обучающегося. Но, в свою очередь, педагог также должен осознанно владеть освоенными знаниями, поскольку развитие принципа сознательности и активности учащихся рассматривалось в контексте руководящей роли учителя (Б.П. Есипов, М.А. Данилов, Л.В. Занков). Так в образовании утверждался принцип единства сознания и деятельности.

Понимание общих тенденций развития педагогического сознания будет неполным без анализа зарубежных исследований в этой области. Методологическим основанием для феноменологического направления в исследовании педагогического сознания стала феноменологическая психология К. Роджерса, теория самоактуализации личности А. Маслоу, теория конструкторов Д. Келли. Педагогическое

сознание рассматривалось ими преимущественно в гносеологическом плане – в виде «индивидуальной» теории познания, которую учитель выстраивает на протяжении всей профессиональной жизни, что позволяет структурировать и прогнозировать педагогическую деятельность [7]. Эта точка зрения важна для логики нашего исследования, поскольку отражает сущность так называемого «феноменального я», складывающегося из восприятия, оценивания, анализа личностью своего места и предназначения в этой жизни. Тем самым, подчеркивается роль субъектной активности сознания в организации педагогической деятельности, что помогает определить параметры модели педагогического сознания учителя, ориентированные в плоскости его внутреннего мира как уникального и самоценного. Таким образом, ведущие идеи гуманистической психологии позволяют в целом определить вектор развития высшего педагогического образования, направленный на формирование у будущих учителей механизмов становления и развития ценностно-мотивационных смысловых аспектов своей профессиональной деятельности через рефлексию и самопознание, что должно способствовать дальнейшему развитию педагогического сознания.

Сложность и многоплановость исследуемого феномена подтверждается и наличием различных подходов относительно его сущности и структуры. В частности, наблюдается интерес к использованию в качестве базового основания культурно-исторической методологии Л.С. Выготского, которая делает акцент на важности интерпсихического уровня функционирования индивидуального сознания. Обращение к этой концепции позволяет, по нашему мнению, использовать совокупность подходов – психодинамического, интеракционного, феноменологического для исследования педагогического сознания.

Анализ философских аспектов понимания сущности базового понятия «сознание» с учетом современных исследований онтологических вопросов и проблемы генезиса этого феномена показывает, что у ученых нет четкости позиций относительно однозначно установленных фактов по поводу «первотолчка», послужившего возникновению качественно нового феномена – сознания, а также исчерпывающего объяснения механизмов его творения, выбора приоритетов (биологические или социальные?). Ведь в акте сознания задействовано множество процессов, которые очень сложно привести к какой-либо элементарной единице.

В этой связи представляет интерес точка зрения одного из современных философов Н.С. Юлиной [12], которая отмечает, что дискуссии относительно онтологии сознания привели к реанимации известной дилеммы монизма-дуализма. Нам близка точка зрения автора в плане

снятия этого противоречия посредством введения фундаментальной категории «личность», в единстве ее физических и индивидуальных ментальных характеристик, которые непосредственно связаны с понятием самости (К. Поппер).

Резюмируя изложенное, считаем, что акцент на личности как деятельном и мыслящем субъекте в его отношении к себе, другим, окружающему миру, является попыткой органичного соединения философского и психологического аспектов в решении проблемы сущности и структуры сознания (единство сознания и деятельности, психических процессов и сознания), в том числе педагогического. В этом контексте важна мысль С.Л. Рубинштейна [9], который подчеркивал, что сознание является единством знания об окружающей действительности и переживанием отношения к ней. Это дает основание для выделения в структуре сознания когнитивного компонента, отражающего познавательное и преобразующее начало по отношению к миру, и эмоционально-чувственного, представляющего ментальные состояния переживания с оценочными регулятивами.

Как показывают результаты анализа научной литературы, имеет место определенная разница в подходах к определению категории педагогического сознания. В частности, С.А. Днепров [3] определяет сущность понятия как образ мышления, волеизъявления и мотивации педагогов, родителей, автодидактов, служащий ориентиром и одновременно инструментом отражения и осуществления педагогической действительности. В этом плане его позиция близка к когнитивному подходу в определении сущности сознания. Достаточно широко трактует феномен В.А. Сластенин [10], который считает, что педагогическое сознание определяется совокупностью педагогических взглядов, теорий, идей и является специфической формой общественного сознания.

Психологический аспект в определении сущности понятия очерчивает Д.В. Ронзин [8], рассматривающий педагогическое сознание как целостное психическое образование, исполняющее регулятивную функцию в профессиональной педагогической деятельности. Он дает определение педагогическому сознанию как специфическому индивидуально-психическому феномену, представляющему собой интегративное единство осознанных педагогических ценностей, оперативных профессиональных знаний и программ педагогических действий. Нам близка такая точка зрения, поскольку в ходе анализа сущности и структуры профессионального педагогического сознания выявлено, что в процессе деятельности, в том числе и профессиональной, благодаря взаимодействию бытийного и

рефлексивного уровней сознания происходит формирование знаний, теорий, идей, а также значений и ценностных смыслов субъекта деятельности. Особенно значимым моментом, с нашей точки зрения, является отражение в педагогическом сознании аксиологического аспекта профессиональной деятельности, состоящего в выстраивании субъектом определенной совокупности ее личностных смыслов, значений и перспектив. В этом плане такая позиция целиком согласовывается с логикой смысловой вертикали сознания А.Н. Леонтьева.

Безусловно, что отразить в одном определении всю сложность и многогранность феномена педагогического сознания чрезвычайно сложно, но на основании проведенного анализа теоретико-методологических основ сознания как способа бытия человека, его отношения к окружающему миру, эмоционально-ценностного восприятия; выявления психолого-педагогического потенциала этой категории в историко-логическом аспекте как психического новообразования, реализующего функции познания окружающей действительности, продуцирования отношений, смыслов и ценностей, регулирующего взаимодействие бытийного и рефлексивного слоев сознания; современных исследований в контексте профессионально-педагогической подготовки, которые рассматривают педагогическое сознание одной из важнейших характеристик субъекта профессиональной деятельности, позволило нам сформулировать определение его сущности и структурной организации. *Профессиональное сознание педагога* понимаем как ядерное образование его личности в интегративном единстве педагогической направленности, педагогического мышления, профессиональной компетентности; педагогической деятельности, эмоционально-волевого и регулятивного компонентов, которые образуют структурную и функциональную целостность предметно-бытийного и рефлексивно-оценочного слоев сознания и обеспечивают осознание и освоение системы профессиональных знаний, социально-педагогических идей и теорий, формирование новых ценностей, смыслов и значений профессиональной деятельности.

Такое видение сущности и структуры педагогического сознания, по нашему мнению, позволит осуществлять профессиональную подготовку будущих учителей с учетом понимания его ключевых составляющих, используя для формирования личностных смыслов, ценностей, овладения механизмами педагогической деятельности идеи педагогической герменевтики и рефлексивного подхода, что будет способствовать переходу этого процесса на качественно новый уровень.

◆

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М. : Лабиринт, 2005. – 352 с.
2. Декарт, Р. Избранные произведения / Рене Декарт. – М. : Госполитиздат, 1950. – 710 с.
3. Днепров, С.А. Педагогическое сознание: теория и технологии формирования у будущих учителей : монография / С.А. Днепров. – Екатеринбург : Уникум, 1998. – 298 с.
4. Зинченко, В.П. Миры сознания и структура сознания / В.П. Зинченко // Вопросы психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–36.
5. Коменский, Я.А. Избранные педагогические сочинения : в 2 т. / Я.А. Коменский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 2. 1982. – 576 с.
6. Лернер, И.Я. Педагогическое сознание явление действительности и категория науки / И.Я. Лернер // Педагогика. – 1985. – № 3. – С. 52-57.
7. Маслоу, А. Дальние пределы человеческой психики / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 432 с.
8. Ронзин, Д.В. Профессиональное сознание учителя как научно-практическая проблема / Д.В. Ронзин // Психологический журнал. – 1991. – № 5. – С. 65–71.
9. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 416 с.
10. Слостенин, В.А. Профессиональное сознание учителя / В.А. Слостенин, А.И. Шутенко // Magister. – 1995. – № 3. – С. 17–23.
11. Философский энциклопедический словарь. – М. : Инфра-М, 1999. – 576 с.
12. Юлина, Н.С. Тайна сознания: альтернативные стратегии исследования / Н.С. Юлина // Вопросы философии. – 2004. – № 11. – С. 150–164.

REFERENCES

1. Vyigotskiy L.S. Myishlenie i rech [Thinking and Speech]. Moscow: Labirint, 2005. 352 p.
2. Dekart R. Izbrannyye proizvedeniya [Featured Works]. Moscow: Gospolitizdat, 1950. 710 p.
3. Dneprov S.A. Pedagogicheskoe soznanie: teoriya i tehnologii formirovaniya u buduschih uchiteley: monografiya [Pedagogical consciousness: theory and formation technologies of future teachers]. Ekaterinburg: Unikum, 1998. 298 p.
4. Zinchenko V.P. Miryi soznaniya i struktura soznaniya [Worlds of consciousness and structure of consciousness]. *Voprosyi psihologii [Psychology Issues]*, 1991, no. 2, pp. 15–36.
5. Komenskiy Ya.A. Izbrannyye pedagogicheskie sochineniya. V 2 t. T. 2 [Selected Pedagogical Compositions. Vol. 2. 1982]. Moscow: Pedagogika, 1982. 576 p.
6. Lerner I.Ya. Pedagogicheskoe soznanie yavlenie deystvitelnosti i kategoriya nauki [Pedagogical consciousness is a phenomenon of reality and a category of science]. *Pedagogika [Pedagogy]*, 1985, no. 3, pp. 52 -57.
7. Maslou A. Dalnie predelyi chelovecheskoy psihiki [The far reaches of the human psyche]. Sankt-Peterburg: Evraziya, 1999. 432 p.
8. Ronzin D.V. Professionalnoe soznanie uchitelya kak nauchno-prakticheskaya problema [Professional consciousness of a teacher as a scientific and practical problem]. *Psihologicheskij zhurnal [Psychological Journal]*, 1991, no. 5, pp. 65–71.
9. Rubinshteyn S.L. Problemyi obschey psihologii [Problems of General Psychology]. Moscow: Pedagogika, 1973. – 416 p.
10. Slastenin V.A. Professionalnoe soznanie uchitelya [Teacher professional consciousness]. *Magister [Magister]*, 1995, no. 3, pp. 17–23.
11. Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar [Philosophical Encyclopedic Dictionary]. Moscow: Infra-M, 1999. 576 p.
12. Yulina N.S. Tayna soznaniya: alternativnyie strategii issledovaniya [The Secret of Consciousness: Alternative Research Strategies]. *Voprosyi filosofii [Philosophy Issues]*, 2004, no. 11, pp. 150–164.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРЕ:

О.Г. Сущенко, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой начального образования, ГОУ ВПО ЛНР «Луганский национальный университет имени Тараса Шевченко», г. Луганск, Луганская Народная Республика, e-mail: sushenko@rambler.ru, ORCID: 0000-0002-5403-4156.

INFORMATION ABOUT THE AUTHOR:

O.G. Sushchenko, Ph.D. in Pedagogical Sciences, Associate Professor, Department Chair of the Department of Primary Education, Lugansk Taras Shevchenko National University, Lugansk, Lugansk People's Republic, e-mail: sushenko@rambler.ru, ORCID: 0000-0002-5403-4156.