

Идеи В.В.Давыдова в контексте формирования ценности развития личности ребенка и ценностного отношения к учащимся у педагогов новой школы

С. В. Пазухина,

кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и дисциплин начального образования, Тульского государственного педагогического университета им. Л. Н. Толстого (pazuhina@tspu.tula.ru)

В статье представлены результаты исследования процесса формирования ценностного отношения к личности учащегося у будущих педагогов. Ценность развития личности ребенка и ценностное отношение учителя к воспитаннику рассматриваются как важная составляющая гуманизации образования. На основе анализа работ В.В.Давыдова раскрывается взаимосвязь уровня развития профессионального сознания и типа отношения педагога к учащимся. Выделяются компоненты ценностного отношения: мотивационно-смысловой, когнитивный, эмоциональный, операционально-деятельностный. Обосновываются психологические условия, которые позволяют сформировать у будущих учителей ценностное отношение к ученикам. Характеризуются типы отношений к воспитанникам, выявленные у студентов: формальное, эмоционально положительное, познавательное, ценностное. На основе данных, полученных в ходе комплексной диагностики, представлены профили разных типов отношения будущих педагогов к личности учащегося.

Ключевые слова: ценность развития личности ребенка, формирование ценностного отношения к учащимся у студентов.

В настоящее время на всех уровнях образовательной системы России происходят серьезные изменения. Согласно новым Федеральным образовательным стандартам изменяются требования к структуре образовательного процесса, условиям организации образовательной программы, результатам обучения школьников. Глобальной задачей XXI в. является гуманизация образования, определяющая принципиальный поворот от его технократических целей к гуманистическим ценностям и идеалам. Гуманизация образования предполагает усиление внимания к личности ребенка как высшей социальной ценности, к реализации условий для проявления и развития активности, инициативы, способностей каждого школьника на основе дифференциации обучения, индивидуализации образовательных

маршрутов, заинтересованного взаимодействия учителей и учащихся, создания психологически безопасной и комфортной образовательной среды. Эти процессы характеризуют ценностное отношение к ученику как личности, индивидуальности, субъекту жизни и определяют реализацию главной ценности гуманистического образования – ценности развития личности учащегося. Основными образовательными процессами при реализации гуманистической парадигмы должны стать формирование личностных смыслов учения и жизни, развивающее обучение, психолого-педагогическая поддержка становления индивидуальности школьников, духовно-нравственное воспитание подрастающего поколения. Лидирующие позиции должен занять антропологический подход, акцентирующий внимание на целостном развитии личности школьника.

Задачи, стоящие перед образованием Российской Федерации, определяют принципиально новые требования к подготовке педагогических кадров. Необходимо переосмысление основных характеристик деятельности учителя: ее целей, задач, функций, педагогических позиций и др. Это связано, прежде всего, с той важнейшей миссией, которую выполняет педагог как носитель культуры в личностном становлении подрастающего поколения. Особое значение в настоящее время приобретает проблема становления и развития учителя нового типа – педагога-профессионала. При этом понятие «педагогический профессионализм» сегодня рассматривается в контексте того, в какой мере педагог может развить субъектный потенциал учащегося, обеспечить условия для его личностного роста (В.В.Давыдов, В.А.Коротков, Н.Д.Никандров, А.В.Мудрик, В.А.Сластенин, И.С.Якиманская и др.). А это возможно лишь при условии, что ценность развития ребенка входит в систему личностных профессиональных ценностей учителя и определяет особое, ценностное отношение педагога к личности учащегося.

В работах В.В.Давыдова прослеживается четкая взаимосвязь отношений и сознания личности [3]. Он рассматривает сознание как воспроизведение человеком идеального плана своей целеполагающей деятельности и идеального представительства в ней позиций других людей. Поступать как сознательное существо, согласно В.В.Давыдову, означает постоянно учитывать потребности, интересы и позиции других индивидов при построении идеальных составляющих своей деятельности и образов ситуаций, в которых осуществляются действия. Сознание, отмечает он, собственно только и возникает там, где индивид оказывается вынужденным смотреть на себя как бы со стороны, как бы глазами другого человека, глазами всех других людей, только там, где он должен соизмерять свои индивидуальные действия с действиями другого человека, т. е. только в рамках совместно осуществляемой деятельности.

В.В.Давыдов выделяет ряд важных функций сознания. Первая обеспечивает идеальную представленность в сознании индивида позиций людей, включенных вместе с ним в

определенные общественные отношения. Вторая позволяет индивиду самому выступать в качестве представителя этих отношений. Третья функция сознания дает возможность индивиду строить собственную деятельность благодаря ее идеальному образу. При идеальном воспроизведении индивидуальная деятельность становится предметом сознания ее носителя, что дает возможность анализировать и планировать ее как бы со стороны, глазами других людей, с учетом их потребностей, интересов и позиций. Таким образом, видна четкая взаимосвязь сознания как внутреннего плана деятельности личности и ее отношений.

Личностные педагогические ценности реализуются в ценностных отношениях учителя. Термин «ценностное отношение» применительно к различным аспектам педагогической деятельности сегодня используется в работах И.В.Бабуровой, Л.И.Габдулиной, О.В.Гукаленко, Е.В.Есиповой, Л.Л.Лузяниной, И.А.Николаевой, Н.Е.Щурковой и других авторов. Ценностные отношения разворачиваются в идеалах, жизненных и профессиональных планах, принципах, убеждениях учителя, которые детерминируют внутреннее психологическое содержание педагогической деятельности, находят отражение в вербализованных программах и реальном поведении учителя. Ценностное отношение проявляется в целях и мотивах труда учителя, определяет возникновение доминирующих потребностей и интересов будущих учителей при реализации педагогической деятельности. Оно отражает то, что хочет педагог, ради чего он действует, как реагирует на отдельные события и явления окружающего его мира. Ценностное отношение к учащимся проявляется в понимании учителем сущности и ценности детства, многогранности личности развивающегося ребенка, закономерностей и механизмов его взросления. Оно выступает истоком поддержки, развития растущего человека, находит отражение в оценках педагогом процесса и результатов деятельности своих воспитанников, их поступков, в планировании перспектив их развития. При этом учащийся рассматривается как единая система. Все обучение преломляется через личность обучающегося, строится на основе учета мотивов, ценностных ориентаций, целей, интересов, прошлого опыта младшего школьника, его личностных особенностей в субъектно-субъектном взаимодействии.

В итоге именно ценностное отношение к учащимся определяет осознанный и неосознанный выбор учителем тех или иных методов и средств обучения, воспитания, приемов педагогического воздействия, стиля общения, тактики поведения и др. Осознание уникальности и неповторимости каждого ребенка, процесса его развития как ценных для себя моментов обеспечивает моральную устойчивость и психологическую готовность учителя к решению самых сложных школьных проблем. Ценностное отношение к учащимся ориентирует и направляет активность педагогов на решение актуальных проблем воспитанников средствами лично ориентированной педагогики и гуманистической психологии. Способы и технологии реализации операциональных компонентов педагогической деятельности,

знаний, умений, навыков являются производными от уровня развития профессионального сознания и ценностей личности.

Мы полагаем, что ценностное отношение будущих учителей к учащимся – это центральная детерминанта, задающая движение процесса формирования других компонентов профессионального сознания как внутреннего психического плана деятельности педагога, оно существенно влияет на весь ход их обучения, воспитания, профессионального развития. Именно благодаря ценностному отношению к воспитаннику педагог начинает задумываться о том, что те или иные средства и методы воспитания не подходят для конкретного ученика с учетом его индивидуальных особенностей, обстоятельств жизни, возможностей и пр., и начинает наращивать собственные знания для лучшего понимания этого учащегося, для поиска наиболее адекватных и эффективных средств и способов взаимодействия с ним, развития его субъектности и т.д. Вне ценностного отношения теряется личностная вовлеченность и смысловая определенность студентов в обучении, освоение педагогической деятельности осуществляется стихийно, искажается процесс формирования структур профессионального сознания, направленность личности учителя получает другую детерминацию. Педагогическое сознание при этом формируется стихийно, его уровень остается на порядок ниже уровня развития сознания педагога-профессионала с развитой системой ценностей и ценностных отношений.

В ходе своего исследования, которое проводилось на базе ТГПУ им. Л.Н.Толстого (выборка 312 человек), мы предположили, что при традиционном подходе к организации вузовской подготовки будущих учителей ценностное отношение к личности воспитанников у большинства из них не формируется, а подменяется другими типами отношений.

Для изучения компонентов отношения будущих педагогов к воспитанникам была составлена диагностическая программа.

Для исследования когнитивного компонента отношения будущих педагогов к воспитанникам были задействованы психосемантическая методика, разработанная на основе метода личностных конструкторов Дж.Келли, которая позволяет выявить особенности личностных оценочных шкал, используемых будущими учителями при характеристике школьников, авторская анкета по изучению особенностей представлений студентов педвуза о будущих воспитанниках и процессе их развития с вопросами открыто-закрытого типа, а также методика «Исследование Я-концепции как обоснования воздействия на другого человека» для выявления представлений будущих учителей о развитии человека и основаниях выбора воздействия на учащихся.

Мотивационно-смысловой компонент изучался с помощью опросника «Определение типа центрации – направленности педагогической деятельности», позволяющего диагностировать педагогические центрации по А.Б.Орлову, и методики диагностики ориентиро-

ванности педагогов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми В.Г.Маралова.

Эмоциональный компонент отслеживался путем наблюдения за эмоциональными реакциями студентов в процессе взаимодействия с детьми, а также с помощью методики диагностики уровня эмпатических способностей В.В.Бойко, направленной на выявление каналов эмпатии: рационального, эмоционального, интуитивного, установок, способствующих эмпатии, проникающей способности к эмпатии, идентификации в эмпатии.

Уровень сформированности операционально-деятельностного компонента изучался посредством наблюдения за деятельностью студентов в период педагогической практики с помощью методики Р.В.Овчаровой, направленной на изучение профессиональных позиций, отношения педагогов к детям, стиля общения и др.

Для оценки достоверности различий по ряду признаков между выборками использовались: U критерий Вилкоксона–Манна–Уитни, t-критерий Стьюдента, критерий χ^2 .

Формирующий этап эксперимента предполагал реализацию на практике выделенных нами психологических условий формирования ценностного отношения к личности учащегося у будущих учителей при изучении студентами дисциплин «Психология развития», «Социальная психология», «Педагогическая психология», «Психолого-педагогические теории и технологии начального образования» и др. Данные курсы содержали наибольший содержательный потенциал для получения педагогами психолого-педагогических знаний о своих будущих воспитанниках, а также для изучения динамики формирования тех категориальных структур знаний учителя о личности ученика, которые используются ими в качестве критериев оценки личностных особенностей учащихся и отбора методов и приемов педагогического воздействия.

Осознание и преобразование студентами собственных житейских знаний и стереотипов, определяющих понимание процессов развития, обучения и воспитания детей и отношение к воспитанникам (первое условие), достигалось посредством включения личного опыта будущих педагогов в структуру образовательной ситуации. При этом мы опирались на основные идеи, касающиеся учета жизненного (витагенного) опыта, раскрытые в работах Н.О.Вербицкой [1].

Деятельностное опосредствование процесса формирования ценностного отношения будущих педагогов к личности учащегося (второе условие) заключалось в постепенном практическом вовлечении студентов в коллективную квазипрофессиональную и учебно-профессиональную деятельность, направленную на реализацию ценности развития личности ребенка и возрастание их субъектной активности в этом процессе, на самоопределение будущих учителей относительно строящейся педагогической деятельности и формирование нового отношения к складывающимся взаимодействиям с детьми. Данное условие мы

выстраивали, исходя из положений теорий развивающего обучения В.В.Давыдова [3] и контекстного образования А.А.Вербицкого [2].

Организация совместной рефлексивной коммуникации между субъектами образовательного процесса (педагогами и студентами) (третье условие) помогала создать среду формирования общегруппового фонда ценностно-смысловых образований, где преподаватель выступал как педагог-профессионал, задавал направления рефлексивного анализа, раскрывал смыслы, назначение норм и средств педагогической деятельности, демонстрировал специфику их практической реализации.

Расширение и преобразование ценностно-смысловой сферы будущих учителей, формирование профессиональных отношений и позиций (четвертое условие) осуществлялось в учебно-профессиональной общности педагогов и студентов, выступающей как пространство культивирования смыслов и личностных ценностей участников образовательного процесса, среды накопления практического опыта гуманистического общения.

Последние два условия проектировались нами на основе учета положений теорий В.И.Слободчикова [5] и Е.И.Исаева [4].

После завершения формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика и сравнительный анализ данных, полученных на констатирующем и контрольном этапах исследования.

На констатирующем этапе низкий уровень развития когнитивного компонента был выявлен у 77% студентов (рис. 1; затем они были отнесены к группе педагогов с формальным и эмоционально положительным отношением к детям). У 4% испытуемых с эмоционально положительным отношением и 19% будущих учителей с познавательным отношением по этому критерию уже на констатирующем этапе диагностировался средний уровень, что объяснялось их дополнительной подготовкой – предварительным обучением в педколледже.

Важным методом изучения динамики становления ценностного отношения будущих педагогов к личности учащегося в нашей работе выступил метод личностных конструктов Дж.Келли. Сбор необходимого материала (первичных конструктов) осуществлялся на начальном, промежуточных и конечном этапах исследования. Предметом специального рассмотрения стали количество и разнообразие выявленных конструктов, специфичность их содержания, когнитивная сложность и инструментальность. На констатирующем этапе будущие педагоги обнаружили слабое знание специфических особенностей своих будущих воспитанников, бедность психологического словаря, узкую направленность используемых личностных оценочных шкал, неадекватные, общие недифференцированные представления о личности ученика.

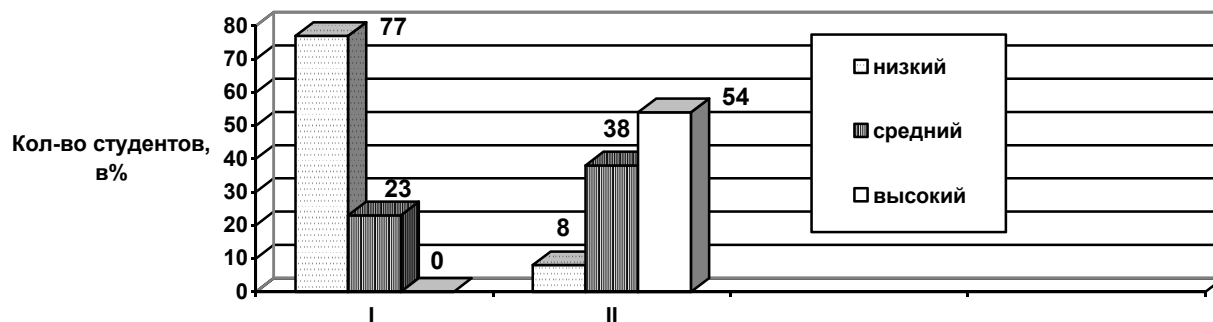


Рис. 1. Уровень сформированности когнитивного компонента у студентов экспериментальной группы на констатирующем (I) и контрольном (II) этапах исследования

В целом изучение когнитивного аспекта отношения будущих учителей к личности учащегося показало, что знания студентов о детях и процессе их развития на констатирующем этапе эксперимента были достаточно поверхностными, обрывочными, несистематизированными, недостаточно обобщенными, опирались на житейский психолого-педагогический опыт первокурсников, содержали много противоречивых сведений, обыденных стереотипов, были малооперативными.

На контрольном этапе эксперимента у 15% студентов с эмоционально-ценностным отношением к воспитанникам преобладал средний уровень развития когнитивного компонента, у 8% – низкий. У студентов с познавательным отношением к учащимся был выявлен средний (23%) и высокий (19%) уровень. У студентов с ценностным отношением (35%) диагностировался высокий уровень развития когнитивного компонента (рис. 1).

Анализ личностных оценочных шкал будущих педагогов на контрольном этапе эксперимента позволил выявить наличие существенных различий в строении категориальных систем студентов с разным типом отношения к детям. Были выявлены различия в дифференцированности качеств, используемых для описания учеников, в направленности, полноте, соподчиненности, уровне осмысленности психологических понятий, с помощью которых проводилась оценка качеств личности младших школьников. Был сделан вывод о том, что переход от формального к ценностному типу отношения сопровождается развитием у будущих учителей ориентации на ученика как на субъекта учебной деятельности, личность, индивидуальность, а также изменением оценочных шкал в сторону расширения и углубления психологических понятий, описывающих своеобразие поведения, отношений, психологического склада учащихся.

Таким образом, на контрольном этапе было выявлено значительное изменение когнитивного компонента, произошедшее за счет преобразования житейских установок, углубления профессиональных представлений, обогащения образа ребенка в сознании студентов и пр. Знания будущих педагогов о механизмах и закономерностях развития человека, психо-

логических особенностях школьников после проведения формирующей работы значительно пополнились, расширились, были систематизированы, обобщены, приобрели научную направленность, стали более гибкими и оперативными.

Определение типа центрации – направленности педагогической деятельности у будущих учителей (рис.2) на констатирующем этапе эксперимента показало, что у 8% опрошенных преобладала эгоцентрическая центрация (ЭЦ), у 35% – конформная центрация (КЦ), у 31% – центрация на интересах (требованиях) администрации (АЦ), у 15% – познавательная центрация (центрация на требованиях средств и методов; ПЦ), у 12% – гуманистическая центрация (центрация на интересах детей; ГЦ). На контрольном этапе эксперимента было выявлено, что конформная, эгоцентрическая центрация и центрация на интересах администрации имеются у 4% будущих учителей, у 12% отмечается центрация на интересах родителей (РЦ), у 27% – познавательная центрация, у 50% – гуманистическая центрация (центрация на интересах детей). Использование непараметрического критерия Вилкоксона–Манна–Уитни (U-критерия) позволило сделать вывод о том, что значимых различий между доминирующими центрациям испытуемых экспериментальной и контрольной групп на констатирующем этапе эксперимента не было.

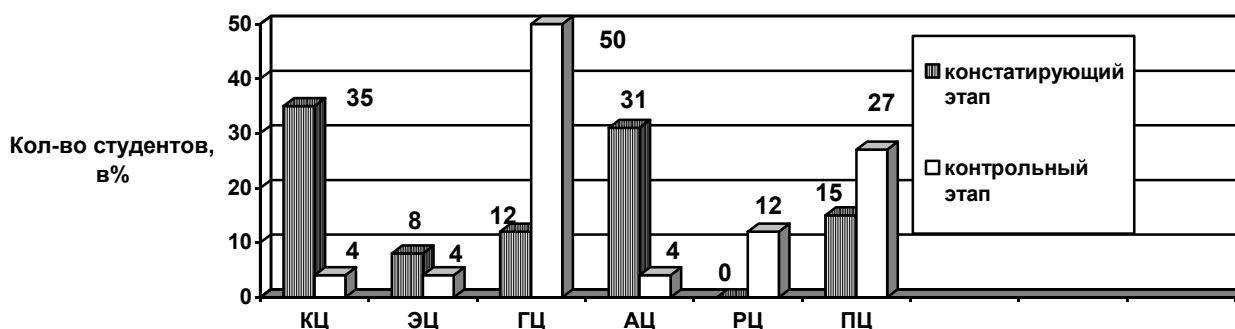


Рис. 2. Центрации педагогического сознания у студентов экспериментальной группы до и после проведения формирующей работы

Анализ результатов методики диагностики ориентированности педагогов на учебно-дисциплинарную или личностную модель взаимодействия с детьми на констатирующем этапе эксперимента позволил сделать вывод о том, что у 31% студентов до проведения формирующей работы была выражена ориентированность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с учащимися, у 27% – умеренная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель, у 42% – умеренная ориентированность на личностную модель взаимодействия (рис. 3). Выраженная ориентированность на личностную модель взаимодействия с учащимися на констатирующем этапе у студентов экспериментальной и контрольной групп не была выявлена.

Применение непараметрической корреляции по двум методикам, диагностирующим мотивационно-смысловой компонент отношения, позволило сделать вывод о наличии корреляции между исследуемыми признаками.

На контрольном этапе эксперимента у 23% была отмечена умеренная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с учащимися. У 42% испытуемых констатировалась умеренная ориентированность на личностную модель взаимодействия. Выраженная ориентированность на личностную модель взаимодействия с учащимися была выявлена у 35% студентов (рис. 3).

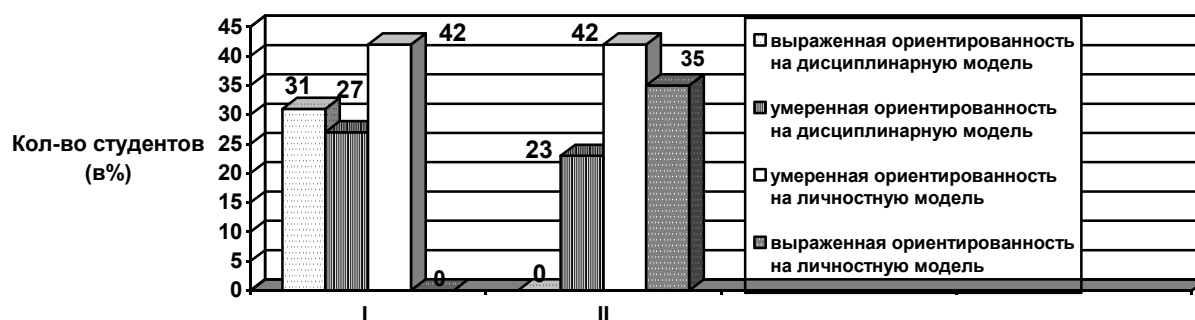


Рис. 3. Динамика изменения ориентированности будущих педагогов на учебно-дисциплинарную / личностную модель взаимодействия с детьми на констатирующем (I) и контрольном (II) этапах эксперимента

Таким образом, по сравнению с данными констатирующего этапа эксперимента значительно увеличилось количество студентов, имеющих центрацию на интересах детей и ориентированность на личностную модель взаимодействия с учащимися, что свидетельствует о повышении уровня развития мотивационно-смыслового компонента.

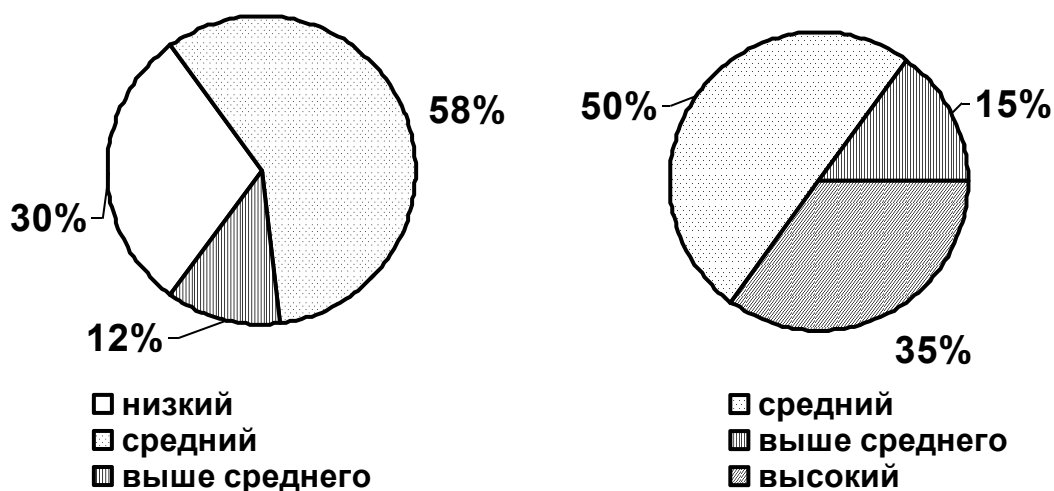


Рис. 4. Изменение уровня развития мотивационно-смыслового компонента отношения у студентов экспериментальной группы до (слева) и после (справа) проведения формирования

рующей работы

Соотнесение результатов двух методик дало возможность построить диаграммы, сравнительный анализ которых позволяет сделать вывод о существенном изменении уровня развития мотивационно-смыслового компонента отношения будущих педагогов экспериментальной группы к личности воспитанника (рис. 4.).

Анализ результатов диагностики уровня эмпатических способностей будущих педагогов по методике В.В.Бойко на констатирующем этапе эксперимента позволил сделать вывод о преобладании среднего (62%) и низкого (31%) уровня развития эмпатии у студентов. Высокий уровень диагностировался у 8% студентов с эмоционально положительным отношением к детям. При этом у 50% студентов отмечалась ориентация на эмоциональный канал эмпатии при недостаточно развитых рациональном, интуитивном и других каналах. Установки, способствующие эмпатии, и идентификация в эмпатии отчетливо проявлялись у 35% испытуемых.

Диагностика уровня эмпатических способностей будущих учителей на контрольном этапе эксперимента показала, что у 92% студентов стал преобладать средний уровень развития эмпатии, у 8% – высокий уровень. При этом у части студентов (23%) отмечалась ориентация на эмоциональный канал эмпатии, идентификацию в эмпатии. У 58% испытуемых доминировал рациональный канал эмпатии, у 19% проникающая способность в эмпатии. Установки, способствующие эмпатии, отчетливо проявлялись у всех студентов.

Таким образом, за время проведения формирующей работы эмоциональный компонент несмотря на незначительные изменения уровня развития эмпатии подвергся серьезным преобразованиям за счет развития рационального канала эмпатии, идентификации в эмпатии, проникающей способности в эмпатии, установок, способствующих эмпатии.

Наблюдение за проявлениями эмоций студентов в ходе педагогической практики на младших курсах позволило констатировать, что для части студентов (42%) были характерны ситуативность возникновения отдельных эмоций (как положительных, так и отрицательных) в ходе взаимодействия с учащимися, а также импульсивность эмоционального реагирования вплоть до стремления немедленно изменить, исправить поведение, личность учащегося. Отдельные будущие педагоги (15%) в процессе взаимодействия со школьниками обнаруживали такие качества, как нетерпимость, неприятие ребенка, сопровождающееся негативным эмоциональным реагированием. Нетерпимое отношение к ученику со стороны учителя чаще всего возникало тогда, когда ребенок по тем или иным причинам не соответствовал предъявляемым требованиям. Для студентов данной группы было характерно неприятие детей, которые нравятся меньше других. У большинства студентов (58%) на практике проявлялось избирательное эмоциональное отношение к детям. На занятиях не всем

школьникам уделялось одинаковое внимание. Учителя-практиканты нередко отдавали предпочтение одним детям и были невнимательны к проблемам других.

Наблюдение за проявлениями эмоциональных реакций студентов-выпускников в ходе заключительной педагогической практики позволило констатировать, что у большинства будущих учителей, прошедших обучение по экспериментальной программе (58%), проявлялось выраженное положительное эмоциональное отношение к воспитанникам. Возникающие у педагогов эмоции отражали познавательную активность детей, наличие быстрых и правильных ответов, в том числе оригинальных, вопросы со стороны учащихся, успехи, достижения и недостатки в учебной деятельности учеников. Многие студенты (92%) не только фиксировали сам факт поступка, поведения школьника, но и проводили более глубокий анализ мотивов, факторов, условий, приводящие к этому поступку. Они пытались самостоятельно, используя имеющиеся у них психолого-педагогические средства, решать проблемы, работая с ребенком и его родителями.

Соотнесение данных, полученных при использовании нескольких методик, позволило сделать вывод о повышении уровня развития эмоционального компонента отношения будущих учителей к личности воспитанника.

Наблюдение за деятельностью студентов младших курсов в период педагогической практики с целью изучения сформированности операционально-деятельностного компонента позволило сделать вывод о среднем (у 19% испытуемых) и низком (у 81% будущих учителей) уровне сформированности второй и шестой групп педагогических умений (по А.К.Марковой): умений выявлять состояние отдельных психических функций учащихся, проектировать и формировать у них отсутствующие уровни деятельности и личности, строить программу своего труда с учетом возможных изменений в психическом развитии учеников, применять сочетания приемов и форм обучения и воспитания, наиболее оптимальных для уровня психического развития конкретного школьника, осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход.

Наблюдение за деятельностью студентов в период заключительной педагогической практики на IV курсе позволило выявить существенное повышение уровня сформированности основных профессионально-педагогических умений и навыков у 77% будущих учителей, освоение тактик психолого-педагогической поддержки школьников.

Таким образом, если на констатирующем этапе у студентов отсутствовали профессиональные средства для реализации ценности развития личности учащегося и необходимые педагогические умения, то на контрольном этапе у большинства будущих учителей по результатам наблюдения в ходе педагогической практики отмечалось значительное улучшение уровня развития операционально-деятельностного компонента.

По итогам анализа результатов применения методики Р.В.Овчаровой был сделан вывод о том, что если на констатирующем этапе эксперимента авторитарная позиция была обнаружена у 50% студентов, демократическая – у 31%, либеральная – у 19%, то на контрольном этапе авторитарные действия использовались только 27% испытуемых, демократические взаимоотношения с учащимися наблюдались у 69% будущих педагогов, либеральный стиль преобладал у 4% опрошенных. Таким образом, изменение отношения к детям нашло отражение в стиле общения и профессиональных позициях будущих учителей.

Для более глубокого изучения полученных данных использовался иерархический кластерный анализ. Проведенное исследование показало, что на начальном этапе обучения система конструкторов студентов насчитывала 12 кластеров, что свидетельствовало о достаточно выраженных несовпадениях в суждениях, мнениях, смыслах, представлениях первокурсников о будущих воспитанниках и процессе их развития. В экспериментальной и контрольной группах на этом этапе были выделены три основные подгруппы будущих педагогов, имеющих различное отношение к детям.

Первая из них (32% в контрольной группе и 31% в экспериментальной) характеризовалась низкими показателями по всем четырем компонентам: когнитивному, мотивационно-смысловому, эмоциональному, операционально-деятельностному. Отношение к учащимся у студентов, причисленных к данной группе, было названо формальным.

Вторая, наиболее многочисленная группа (52% контрольной группы и 50% экспериментальной), отличалась достаточно высокими показателями по эмоциональному компоненту, средним уровнем и выше среднего по мотивационно-смысловому, низким – по когнитивному и операционально-деятельностному. Данный тип отношения к учащимся был определен как эмоционально положительный.

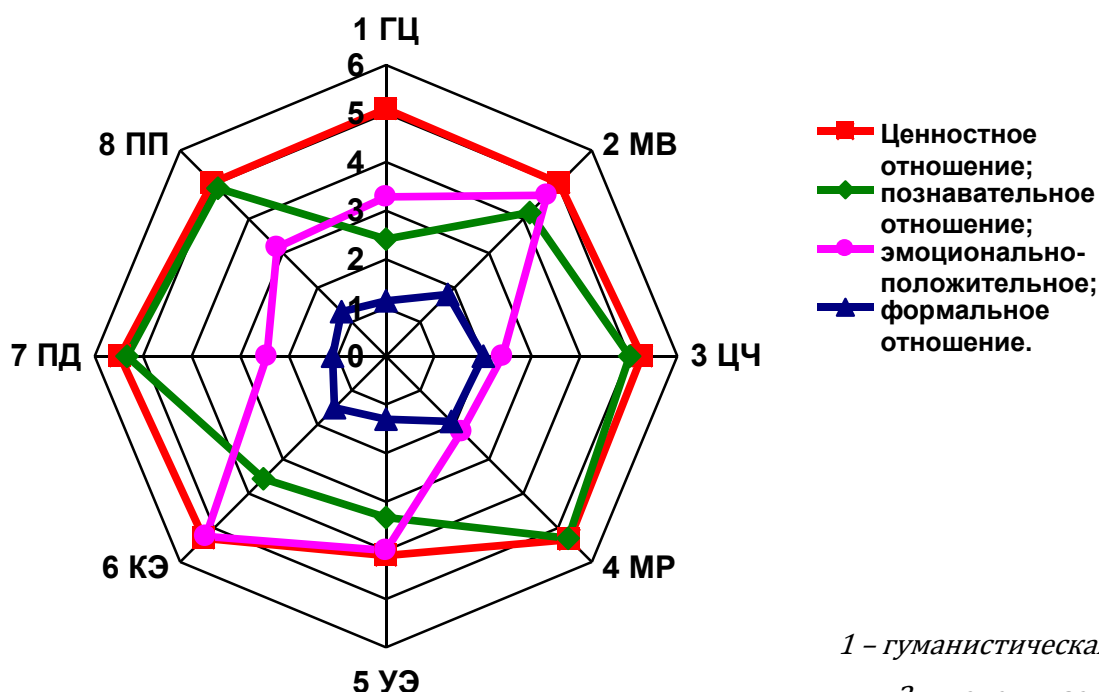
Для первых двух групп была характерна монолитная система конструкторов, в которой все конструкты были сцеплены в один большой кластер, что характеризовало их отношение к детям как аморфное, нерасчлененное.

В третью группу (16% контрольной группы и 19% экспериментальной) попали студенты со средним уровнем развития основных компонентов. Для этой группы было характерно выделение нескольких четких кластеров, связанных соединительными конструктами. Тип отношения студентов данной группы к учащимся был определен как познавательное отношение.

Исследование, проведенное на заключительном этапе обучения, позволило выявить ряд изменений в системе конструкторов студентов. Система конструкторов в контрольной группе на заключительном этапе обучения состояла из 9 кластеров, что свидетельствовало о сближении суждений, смыслов и оценок будущих педагогов по сравнению с начальным этапом обучения. Однако этот же результат показывал, что в данной группе оставалось доста-

точно много противоречивых и противоположных по содержанию точек зрения на различные вопросы, связанные с процессом обучения, воспитания и развития детей. Система конструкторов студентов экспериментальной группы после проведения формирующей работы включала в себя 5 кластеров, что свидетельствовало о серьезных изменениях в суждениях, смысле, оценках и отношениях большинства будущих педагогов этой группы по сравнению с начальным этапом обучения. Здесь во многих случаях наблюдалось единство мнений и позиций, проявлялась сплоченность группы, следование одинаковым ценностям и идеалам, сходство действий в конкретных ситуациях. Проведение кластерного анализа на этом этапе позволило выделить в контрольной группе четыре основные подгруппы студентов с разными типами отношения к личности учащегося (формальное, эмоционально положительное, познавательное, ценностное), а в экспериментальной – три (эмоционально положительное, познавательное, ценностное).

Соотнесение основных результатов используемых методик позволило построить профили разных типов отношения будущих педагогов к личности воспитанника (рис. 5), где показатели 1 и 2 характеризуют уровень развития мотивационно-смыслового компонента, 3 и 4 – когнитивного, 5 и 6 – эмоционального, 7 и 8 – операционально-деятельностного.



1 – гуманистическая центрация;

2 – модель взаимодействия;

3 – принятие ценности человека;

4 – знание научных механизмов
развития человека;

5 – уровень эмпатии; 6 – канал эмпатии;

7 – преобладающие действия; 8 – позиции.

Рис. 5. Профили разных типов отношения будущих педагогов к личности воспитанника

В ходе сравнительного анализа результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах исследования у студентов экспериментальной и контрольной групп, были выявлены серьезные изменения в содержательных аспектах всех компонентов отношения будущих учителей к учащимся, констатировалось увеличение количества будущих педагогов с ценностным отношением к личности воспитанника, что свидетельствовало об эффективности проведенной формирующей работы. Использование t-критерия Стьюдента позволило определить, что значимые изменения ($p < 0,05$) произошли в мотивационно-смысловом, когнитивном и операционально-деятельностном компонентах отношения будущих учителей к личности воспитанника.

Литература

1. Вербицкая Н.О. Образование взрослых на основе их жизненного (витагенного) опыта // Педагогика. 2002. № 6.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
3. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. М., 1996.
4. Исаев Е.И. Основы проектирования психологического образования педагога: Дис. ... докт. психол. наук. М., 1998.
5. Слободчиков В.И. Развитие субъективной реальности в онтогенезе (психологические основы проектирования образования): Дис. ... докт. психол. наук. М., 1994.

V.V. Davydov's Ideas in the Context of Value of the Child's Personality Development and New School Teachers' Axiological Attitudes towards Students

S.V. Pazukhina,

*Ph.D. in Psychology, Associate Professor, Department of Pedagogics, Psychology and Subjects of Primary Education, L.N. Tolstoy Tula State Pedagogical University
(pazuhina@tspu.tula.ru)*

The article presents the results of a study on process of axiological attitude formation towards student personality in future teachers. The value of the child's personality and teacher's axiological attitude to student are considered to be an important component of humanization of education. Based on the analysis of V.V. Davydov's works the relationship between the level of professional consciousness development and type of teacher's attitude towards students is discussed. The components of axiological attitude are presented: motivational-conceptual, cognitive, emotional, and operational and activity related. The psychological conditions, which allow generating axiological attitudes in teachers towards students are justified. The types of relationships towards pupils identified in students are described: formal, emotionally positive, gnostical and axiological. Based on the data obtained during the complex diagnostics, the profiles of different types of attitudes among future teachers to the student personality are presented.

Keywords: value of child's personality development, formation of axiological attitude to pupils among students.

References

1. Verbickaya N.O. Obrazovanie vzroslyh na osnove ih zhiznennogo (vitagenного) opyta // Pedagogika. 2002. № 6.
2. Verbickii A.A. Aktivnoe obuchenie v vysshei shkole: kontekstnyi podhod. M., 1991.
3. Davydov V.V. Teoriya razvivayushhego obucheniya. M., 1996.
4. Isaev E.I. Osnovy proektirovaniya psihologicheskogo obrazovaniya pedagoga: Dis. ... dokt. psihol. nauk. M., 1998.
5. Slobodchikov V.I. Razvitie sub'ektivnoi real'nosti v ontogeneze (psihologicheskie osnovy proektirovaniya obrazovaniya): Dis. ... dokt. psihol. nauk. M., 1994.