КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал
ART 12085 УДК 378:17.022.1

Пазухина С. В. Формирование ценностного отношения будущего учителя к личности учащегося при антропологическом подходе к профессиональной подготовке в педвузе // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2012. – № 7 (июль). – ART 12085. – 0,7 п. л. – URL: http://www.covenok.ru/koncept/2012/12085.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

Пазухина Светлана Вячеславовна,
кандидат психологических наук, доцент кафедры педагогики, психологии и дисциплин начального образования ФГБОУ ВПО «Тульский государственный педагогический университет им. Л. Н. Толстого», г. Тула
pazuhina@mail.ru

Формирование ценностного отношения будущего учителя к личности учащегося при антропологическом подходе к профессиональной подготовке в педвузе[1]

Аннотация. *В статье рассматривается специфика антропологического подхода к профессиональной подготовке будущих педагогов; показываются его преимущества перед традиционным подходом в процессе формирования ценностного отношения будущего учителя к учащимся, в том числе к детям с ослабленным здоровьем; предлагается концептуальная модель формирования ценностного отношения студентов педвузов к личности ученика; анализируются эмпирические данные проведенного исследования.*
Ключевые слова: *ценностное отношение, развитие личности учащегося, антропологический подход.*

Одной из проблем современного школьного образования является дегуманизация обучения и воспитания. Гуманистические принципы нередко носят лозунговый характер; на практике происходит «сползание» к технократической парадигме, для которой характерен приоритет коммерческих выгод и средств над нравственными целями; прагматических ориентиров, стандартов и алгоритмов над духовными смыслами образования. Ориентация на результат вступает в резонанс с ориентацией на развитие личности учащегося. Одной из причин данного явления выступает и тот факт, что при традиционном подходе к профессиональной подготовке у студентов педвузов нередко формируется формальное, безличное отношение к школьникам, которое проявляется в ориентации на «среднего» ученика, следовании стандартизированным алгоритмам взаимодействия без учета уникальности каждого воспитанника, восприятии учащихся как объектов педагогического воздействия, что не позволяет учителям перейти от традиционной парадигмы обучения к гуманистической, затрудняет процесс внедрения инноваций. В то же время на практике, когда приоритетными становятся личностно-ориентированные технологии, развиваются индивидуальные образовательные траектории, каждый ребенок рассматривается как индивидуальность, формирующаяся личность, имеющая определенные образовательные потребности, требуется создание особой, развивающей, психологически комфортной образовательной среды для разных категорий обучающихся, в том числе, для детей с ослабленным здоровьем, с ограниченными возможностями здоровья, востребован иной тип отношения к школьникам, который характеризуется расположенностью к детям, сердечной привязанностью к ним, желанием работать с воспитанниками, проявляется в чувстве глубокого удовлетворения от педагогического общения с ними, от возможности проникнуть в неповторимый внутренний мир детской души, влиять на формирование личности учащихся, во внимательной, доброжелательной и чуткой заботе о них, выступает неотъемлемой предпосылкой успешности процесса гармоничного личностного развития школьников [1].

Такой тип отношения мы назвали ценностным. Анализ научной литературы и изучение специфики профессиональной подготовки студентов в педагогических вузах позволил нам сделать вывод о том, что в настоящее время целостной концепции форми-

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ, проект № 12-36-01006а1.

рования ценностного типа отношения учителя к учащимся не разработано, что определило выбор темы и реализацию основных направлений нашей работы.

Цель исследования заключается в теоретическом обосновании, разработке и экспериментальной проверке научной концепции формирования ценностного отношения к личности учащегося у будущих учителей в условиях антропологического подхода.

Ценностное отношение будущего учителя к личности ученика в своей работе мы рассматриваем, в отличие от традиционного подхода, не как оценочное отношение, а как особое личностно-смысловое образование, которое имеет устойчивый интегративный характер и отражает профессионально-личностную значимость для педагога ценности развития личности ученика.

Анализ современных исследований показывает, что традиционный подход (технократический, знаниевый) к профессиональной подготовке будущих учителей не способен эффективно решать задачи по формированию у будущих педагогов ценностного отношения к личности учащегося. Новым подходом, способным изменить сложившуюся ситуацию в образовании, на наш взгляд, может выступить **антропологический подход**, ориентирующийся на человека как главную цель и ценность. Его основные идеи раскрываются в работах таких современных ученых, как Б. М. Бим-Бад, В. П. Зинченко, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков и др. В образовании данный подход акцентирует внимание на многофакторных источниках и процессах развития личности ученика в неразрывном взаимодействии биологических, социальных и духовно-нравственных факторов, что является чрезвычайно важным при рассмотрении процесса образования особых категорий детей, в том числе с ослабленным здоровьем.

Проведенный нами анализ практики профессиональной подготовки педагогов позволил сделать вывод о том, что в настоящее время будущие учителя не получают в полном объеме системного антропологического знания. Это связано, прежде всего, с неравномерным смещением акцентов современного педагогического знания на предметные знания. Разделяя позицию В. И. Андреева, мы полагаем, что именно из-за ограниченности антропологического знания в существующей педагогической практике допускается множество ошибок [2].

При разработке **экспериментальной программы**, предполагающей внедрение антропологического подхода в практику профессиональной подготовки студентов педвуза как основы формирования ценностного отношения будущих учителей к личности учащегося, мы делаем акцент на существенное изменение цели, содержания, технологий преподавания ряда гуманитарных дисциплин. **Содержательную основу** дисциплин, учебные программы которых подвергались модернизации в нашем исследовании, составляют теоретические положения, изложенные в работах по психологической антропологии В. И. Слободчикова и Е. И. Исаева [3, 4].

Мы предполагаем, что формирование ценностного отношения будущего учителя к личности учащегося при антропологическом подходе будет осуществляться эффективно при реализации комплекса взаимосвязанных **условий**:

– актуализации житейских знаний и установок студента, связанных с личностью учащегося и процессом его развития; их смысловом анализе, преобразовании, насыщении научными знаниями антропологического характера;

– проблематизации сознания будущих учителей как отражения противоречия между имеющимися и необходимыми знаниями (средствами, компетенциями) для осуществления процесса развития личности ученика;

– создании особой нравственной среды для формирования коллективного фонда смысловых образований в учебно-профессиональной общности, где педагоги выступают как носители гуманистических профессиональных ценностей;

– вовлечении будущих педагогов как субъектов в личностно и профессионально значимые виды деятельности, опосредствующие формирование ценностного отношения к ученику как особого личностно-смыслового, образования.

При реализации программы экспериментального исследования мы исходим из мысли о том, что антропологический подход существенно обостряет понимание сложности деятельности учителя, так как выдвигает на первый план проблемы создания особой психологически комфортной среды обучения для разных категорий детей, в том числе с ослабленным здоровьем, нацеливает на формирование субъектности самого воспитанника в освоении социально-культурного опыта человечества. Мы полагаем, что **педагогическую деятельность**, с точки зрения антропологического подхода, необходимо рассматривать как деятельность по созданию условий социального, личностного, индивидуального саморазвития, самообразования учащихся, по обеспечению для них пространства выбора, индивидуальных образовательных траекторий, предоставления возможностей свободного и творческого действия. Основные положения антропологического подхода, нашедшие отражение в нашей экспериментальной программе, а также выявленные нами отличия данного подхода от традиционного, представлены в виде таблицы (табл. 1).

Для исследования уровня сформированности *когнитивного компонента* ценностного отношения будущего учителя к личности ученика использованы следующие **методы и методики**: психосемантическая методика, разработанная автором на основе теории личностных конструктов Дж. Келли, позволяющая 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; 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 теста «Определение типа центрации – направленности педагогической деятельности» (по А. Б. Орлову), теста ориентированности педагогов на личностную модель взаимодействия с детьми В. Г. Маралова. *Эмоциональный компонент* отслеживался путем наблюдения за эмоциональными реакциями студентов в процессе взаимодействия со школьниками, с помощью теста эмпатических способностей В. В. Бойко. Уровень сформированности *деятельностного (поведенческого) компонента* изучался посредством наблюдения за деятельностью студентов в период педагогической практики, с помощью теста Р.В. Овчаровой, направленного на диагностику профессиональных позиций, отношения педагогов к детям, стиля общения и др.

Эксперимент по изучению и формированию ценностного отношения у будущих учителей к личности учащегося проводился в период с 2003 г. по 2011 г. В эксперименте приняли участие 312 студентов – будущих учителей очной формы обучения.

На *констатирующем этапе* студенты обнаружили слабое знание своих будущих воспитанников, бедность психологического словаря, узкую направленность используемых личностных оценочных шкал, общие недифференцированные представления о личности ученика. Низкий уровень когнитивного компонента был выявлен у 77% опрошенных. У части испытуемых (23%) по этому критерию диагностировался средний уровень. В целом изучение когнитивного аспекта отношения будущих учителей к личности учащегося на констатирующем этапе показало, что знания студентов о детях и процессе их развития были поверхностными, несистематизированными, недостаточно обобщенными, опирались на житейский опыт, содержали много противоречивых сведений, обыденных стереотипов. Использование *U*-критерия Вилкоксона-Манна-Уитни, *t*-

КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал
ART 12085 УДК 378:17.022.1
Пазухина С. В. Формирование ценностного отношения будущего учителя к личности учащегося при антропологическом подходе к профессиональной подготовке в педвузе // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2012. – № 7 (июль). – ART 12085. – 0,7 п. л. – URL: http://www.covenok.ru/koncept/2012/12085.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

Таблица 1

Особенности традиционного и антропологического подходов в высшем педагогическом образовании

Критерии сравнения	***Традиционный подход***	***Антропологический подход***
Цели	Усвоение предметно-дисциплинарных знаний, формирование педагогических умений и навыков	Формирование у студентов профессионального сознания, гуманистических ценностей, ценностного отношения к личности ученика как личностно-смыслового образования
Содержание	Безличные педагогика и психология, содержащие информацию о «среднем» ученике. Ученик как объект педагогической деятельности. Педагогическая сверхзадача – развитие учащегося как субъекта учебной деятельности, формирование у него умений и навыков, отвечающих требованиям современного социокультурного контекста	Антропологическое содержание психолого-педагогических дисциплин, способствующее многогранному рассмотрению личности ученика. В качестве объекта педагогической деятельности рассматривается детско-взрослая событийная общность как пространство их жизнедеятельности. Педагогическая сверхзадача заключается в развитии учащегося как личности
Позиции, функции, стиль руководства преподавателя	Преподаватель – транслятор знаний. Преобладает информационно-контролирующая функция. Стиль – авторитарно-директивный; инициатива студентов чаще подавляется, чем поощряется	Личностно-ориентированная позиция преподавателя – наставника, тьютора, фасилитатора, модератора, консультанта. Преобладают организационная, проектировочная, стимулирующая функции, функции открытия проблемности и смыслов профессиональной деятельности и др. Стиль – демократический, поощряющий
Мотивационно-смысловые установки преподавателя	Закрытость преподавателя. Авторитарно-репрессивные, репродуктивно-консервативные установки. Основной упор на преподнесение студентам «правильной» информации. Ориентация на передачу будущим педагогам готовых способов действия через алгоритм, схему, образец. Игнорирование личного опыта обучаемых	Открытость личности преподавателя. Установки на сотрудничество, совместную деятельность, психолого-педагогическую поддержку. Основной упор на то, чтобы создать особую нравственную среду для усвоения гуманистических профессиональных ценностей. Ориентация на передачу духовно-нравственных ценностей и смыслов педагогической деятельности, принципов гуманистического действия через проектирование образовательных ситуаций и организацию взаимодействия в учебно-профессиональной общности. Установка на рассмотрение личного опыта будущего педагога по реализации духовно-нравственных ценностей как контекста обучения
Особенности взаимодействия преподавателя и студентов	Основная модель взаимодействия: «преподаватель – студенты». Преобладают подражание, имитация, следование образцам. Отмечается однообразие межличностных взаимодействий	Разнообразные модели взаимодействия: «преподаватель – студент», «студент – студенты», «студент – преподаватель» и др. Цели и задачи разрабатываются совместно, процесс их достижения организуется как совместная деятельность в учебно-профессиональной общности. Преподаватель выступает как носитель гуманистических ценностей, демонстрирующий позиции педагога-профессионала, образцы рефлексивного анализа педагогических ситуаций
Характер организации деятельности будущих педагогов	Используются традиционные академические формы организации занятий (лекции, семинары) и объяснительно-иллюстративные методы обучения. Заданные преподавателем цели и планы определяют исполнительный стиль индивидуальной учебной деятельности студентов. Овладение операционно-технической стороной профессиональной деятельности опережает смысло- и целеполагание. Студентам предлагаются репродуктивные задания, имеющие, как правило, одно правильное решение. Преобладают действия по образцу, упражнения в заданных способах решения	Используются антропные технологии, профессионально-ориентированные формы организации занятий и методы обучения, благодаря которым происходит «погружение» в профессию посредством организации квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности будущих учителей. Формирование духовных смыслов и нравственных целей профессиональной деятельности предшествует освоению ее действий и операций. Ведущая роль отводится творческим, исследовательским, проектным заданиям. Задания следуют в логике возрастающей креативности, социальной значимости, культурной полноценности получаемого результата, побуждая студентов к целеполаганию, самоорганизации деятельности, к смене смысловых установок, рефлексии
Мотивационно-смысловые установки студентов	Отчуждение от учебных ценностей, смыслов и задач, сужение спектра профессиональных мотивов, обособление жизненно значимых ценностей и смыслов от профессиональных. На практике – безрадостный труд с установкой «надо»	Усиление, амплификация смыслов профессиональной деятельности посредством сотворчества и сотрудничества. Появление мотивов творческой деятельности, интеллектуального сотрудничества, продуктивных взаимодействий, самоактуализации, утверждение достоинства личности

критерия Стьюдента, критерия χ^2 позволило сделать вывод, что значимых различий между результатами студентов экспериментальных и контрольных групп по всем изучаемым показателям на констатирующем этапе не было ($p > 0,05$).

На *контрольном этапе* эксперимента у 15% студентов с эмоционально-положительным отношением к учащимся 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.

Анализ личностных оценочных шкал будущих педагогов на контрольном этапе 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 понятий, с помощью которых проводилась оценка качеств личности школьника. Был сделан вывод о том, что переход от формального к ценностному отношению сопровождается развитием у будущих педагогов ориентаций на ученика как на развивающуюся личность и изменением оценочных шкал в сторону расширения и углубления понятий, описывающих своеобразие психологических особенностей учащихся.

На контрольном этапе эксперимента было выявлено значительное изменение когнитивного компонента, произошедшее за счет преобразования житейских установок, углубления профессиональных представлений, обогащения образа ученика в сознании студентов. Знания будущих педагогов о механизмах и закономерностях развития, психологических особенностях школьников после проведения формирующей работы значительно пополнились, были систематизированы, обобщены, приобрели научную направленность, стали более гибкими и оперативными. Использование *U*-критерия показало, что в значениях экспериментальных и контрольных групп имеется статистически значимое различие на уровне 5%.

В ходе корреляционного анализа полученных данных были выявлены положительные корреляционные связи ($p < 0,05$) между показателями, характеризующими когнитивный компонент отношения, и другими проявлениями отношения, а именно: между представлениями о механизмах развития человека и представлениями о воздействии на другого человека ($r = 0,709$), между признанием ценности другого человека и способностью к идентификации ($r = 0,655$), между признанием автономности личности и механизмов самоактуализации и значимостью других людей ($r = 0,767$) и др.

Определение типа центрации – направленности педагогической деятельности, рассматриваемой нами в качестве показателя мотивационно-смыслового компонента отношения, на *констатирующем этапе* показало, что у 8% студентов преобладала эгоцентрическая центрация (ЭЦ), у 35% – конформная (КЦ), у 31% – центрация на интересах администрации (АЦ), у 15% – познавательная (центрация на требованиях средств и методов) (ПЦ), у 12% – гуманистическая центрация (центрация на интересах детей) (ГЦ).

На *контрольном этапе* было выявлено, что конформная, эгоцентрическая центрация, центрация на интересах администрации имеются у 4% будущих учителей экспериментальных групп, у 12% отмечается центрация на интересах родителей (РЦ), у 27% – познавательная, у 50% – гуманистическая. В типах центраций студентов контрольных групп также были зафиксированы изменения: у 8% отмечалась центрация на интересах администрации или эгоцентрическая центрация, у 12% – центрация на интересах родителей, у 20% познавательная центрация, у 24% – гуманистическая, у

28% – конформная. Использование *t*-критерия показало, что значения экспериментальных и контрольных групп на заключительном этапе статистически достоверно различались ($p < 0,05$) по шкалам: гуманистическая и конформная центрации.

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. Выраженная ориентированность на личностную модель взаимодействия с учащимися на констатирующем этапе у студентов экспериментальных и контрольных групп не была выявлена.

На *контрольном этапе* у 23% была выявлена умеренная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия с учащимися. У 42% испытуемых преобладала умеренная ориентированность на личностную модель. Выраженная ориентированность на личностную модель взаимодействия с учениками имелась у 35% студентов. Таким образом, по сравнению с данными констатирующего этапа, значительно увеличилось количество студентов, имеющих центрацию на интересах детей и ориентированность на личностную модель взаимодействия со школьниками, что свидетельствует о повышении уровня развития мотивационно-смыслового компонента. Использование *t*-критерия показало, что средние значения, полученные в экспериментальных и контрольных группах на заключительном этапе, статистически достоверно различались ($p < 0,05$) по шкалам: выраженная и умеренная ориентированность на учебно-дисциплинарную модель. Положительные корреляционные связи были выявлены между *гуманистической центрацией* и представлениями будущих педагогов о механизмах развития человека ($r = 0,719$), установками, способствующими эмпатии ($r = 0,682$), способностью к идентификации ($r = 0,714$) и др., отрицательные корреляционные связи – между *направленностью на учебно-дисциплинарную модель взаимодействия (в противовес личностно-ориентированной)* и признанием ценности другого человека ($r = – 0,885$), представлениями о механизмах развития человека ($r = – 0,892$), представлениями студентов о воздействии на другого человека ($r = – 0,815$), признанием автономности личности и механизмов самоактуализации ($r = – 0,697$) и др.

Эмоциональный компонент отношения изучался через анализ эмпатических способностей будущих педагогов. На *констатирующем этапе* у 62% студентов преобладал средний уровень развития эмпатии, у 27% – уровень ниже среднего. Высокий уровень диагностировался у 8% студентов с эмоционально-положительным отношением к учащимся; низкий – у 4% испытуемых с формальным отношением. При этом у 31% студентов отмечалась ориентация на эмоциональный канал эмпатии при недостаточно развитых рациональном, интуитивном каналах и др. Установки, способствующие эмпатии, и идентификация в эмпатии отчетливо проявлялись у 19%.

Наблюдение за проявлениями эмоций студентов в ходе педагогической практики на младших курсах позволило констатировать, что для части будущих педагогов (62%) были характерны: ситуативность возникновения отдельных эмоций (как положительных, так и отрицательных) в ходе взаимодействия с учащимися; импульсивность эмоционального реагирования. Отдельные практиканты (15%) в процессе взаимодействия со школьниками обнаруживали такие качества, как нетерпимость, неприятие ребенка, сопровождающееся негативным эмоциональным реагированием. Для некоторых студентов 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. Практиканты нередко отдавали предпочтение одним детям и были невнимательны к проблемам других.

На *контрольном этапе* у 92% студентов экспериментальных групп стал преобладать средний уровень развития эмпатии, у 8% – высокий. При этом у 73% на высоком и среднем уровне диагностировалась идентификация в эмпатии, у 96% отчетливо проявлялись установки, способствующие эмпатии. Таким образом, за время проведения формирующей работы эмоциональный компонент, несмотря на незначительные изменения уровня развития эмпатии, подвергся серьезным преобразованиям за счет развития идентификации в эмпатии, установок, способствующих эмпатии, и др. Использование *t*-критерия показало, что средние значения, полученные в экспериментальных и контрольных группах на заключительном этапе, статистически достоверно различались ($p < 0,05$) по шкалам: рациональный, интуитивный каналы эмпатии, установки, способствующие эмпатии, проникающая способность в эмпатии. Были выявлены положительные корреляционные связи между рациональным каналом эмпатии и профессиональными действиями, направленными на развития личности ученика ($r = 0,713$), эмоциональным каналом эмпатии и способностью к идентификации ($r = 0,605$) и др.

Наблюдение за проявлениями эмоциональных реакций старшекурсников в ходе практики позволило констатировать, что у большинства будущих учителей, прошедших обучение по экспериментальной программе (58%), проявлялось выраженное положительное эмоциональное отношение к ученикам. Возникающие у студентов эмоции отражали познавательную активность детей, наличие быстрых и правильных ответов, успехи, достижения в учебной деятельности учащихся. Многие практиканты (92%) обнаруживали не только сам факт поступка, поведения школьника, но и проводили более глубокий анализ мотивов, условий, приводящих к этому. Они пытались самостоятельно, используя имеющиеся у них психолого-педагогические средства, решать проблемы, работая со школьником и его родителями. Соотнесение данных, полученных при использовании нескольких методик, позволило сделать вывод о повышении уровня развития эмоционального компонента отношения.

Наблюдение за деятельностью студентов младших курсов на педагогической практике (*констатирующий этап*) с целью изучения проявлений деятельностного (поведенческого) компонента позволило сделать вывод о среднем (у 19%) и низком (у 81%) уровне сформированности 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 развития конкретного школьника, осуществлять индивидуальный и дифференцированный подход и др.

Наблюдение за деятельностью студентов в период заключительной педагогической практики на выпускном курсе (*контрольный этап*) 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 реализации ценности развития личности учащегося и необходимые педагогические умения, то на контрольном у большинства из них отмечалось значительное улучшение уровня развития деятельностного компонента.

КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал
ART 12085 УДК 378:17.022.1
Пазухина С. В. Формирование ценностного отношения будущего учителя к личности учащегося при антропологическом подходе к профессиональной подготовке в педвузе // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2012. – № 7 (июль). – ART 12085. – 0,7 п. л. – URL: http://www.covenok.ru/koncept/2012/12085.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

По результатам теста Р. В. Овчаровой на *констатирующем этапе* эксперимента авторитарная позиция была обнаружена у 50% студентов, демократическая – у 31%, либеральная – у 19%; на *контрольном этапе* авторитарные действия использовали только 27% будущих педагогов, демократические взаимоотношения с учениками преобладали у 69%, либеральные – у 4%. Таким образом, изменение отношения к детям нашло отражение в стиле общения и профессиональных позициях студентов. С помощью *U* критерия в экспериментальных и контрольных группах было выявлено статистически значимое различие результатов ($p < 0,05$). Были обнаружены положительные корреляционные связи между количеством оценочных шкал, используемых будущими учителями при характеристике личности школьника и профессиональными действиями, направленными на развитие личности ученика ($r = 0,782$).

Использование иерархического кластерного анализа на констатирующем этапе позволило выделить в изучаемых группах по три основные подгруппы студентов, имеющих различное отношение к личности учащегося.

Отношение к ученикам у студентов, причисленных к *первой* подгруппе (с низкими показателями по когнитивному, мотивационно-смысловому, эмоциональному, деятельностному компонентам), было названо формальным. *Вторая*, наиболее многочисленная группа, отличалась высокими значениями по эмоциональному компоненту, средними и выше среднего – по мотивационно-смысловому, низкими – по когнитивному и деятельностному. Данный тип отношения был определен как эмоционально-положительное. В *третью* группу попали студенты со средним уровнем развития изучаемых компонентов, но с более высокими значениями (по сравнению с другими) когнитивного компонента. Этот тип был назван познавательным.

Проведение кластерного анализа на контрольном этапе эксперимента позволило выделить в контрольной группе 4 основные подгруппы студентов с разными типами отношения к личности учащегося (формальное, эмоционально-положительное, познавательное, ценностное), а в экспериментальной – 3 (эмоционально-положительное, познавательное, ценностное).

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента позволил выявить изменения в содержательных аспектах всех компонентов отношения студентов к учащимся (табл. 2).

Таблица 2

Динамика изменения типа отношения студентов к личности учащегося

Тип отношения к учащимся / *Группа студентов*	*Контрольная группа (количество, в %)*		*Экспериментальная группа (количество, в %)*	
	Констатирующий этап	*Контрольный этап*	*Констатирующий этап*	*Контрольный этап*
Формальное	32	20	31	–
Эмоционально-положительное	52	44	50	23
Познавательное	16	28	19	42
Ценностное	–	8	–	35

По итогам количественной обработки и качественного анализа полученных в исследовании данных было выявлено, что более позитивная динамика формирования и увеличение к концу обучения в вузе количества будущих педагогов с ценностным типом отношения к личности учащегося отмечается в экспериментальных группах, в работе с которыми реализовалась специально разработанная нами программа, основанная на идеях антропологического подхода.

КОНЦЕПТ
научно-методический электронный журнал
ART 12085 УДК 378:17.022.1
Пазухина С. В. Формирование ценностного отношения будущего учителя к личности учащегося при антропологическом подходе к профессиональной подготовке в педвузе // Концепт: научно-методический электронный журнал. – 2012. – № 7 (июль). – ART 12085. – 0,7 п. л. – URL: http://www.covenok.ru/koncept/2012/12085.htm. – Гос. рег. Эл № ФС 77-49965. – ISSN 2304-120X.

Таким образом, можно заключить следующее.

1. Гуманизация образования неразрывно связана с формированием у будущих педагогов еще на вузовской стадии профессионализации ценностного отношения к ученику как развивающейся личности.

2. Ценностное отношение будущего учителя к личности ученика представляет собой особое личностно-смысловое образование, которое имеет устойчивый интегративный характер и отражает профессионально-личностную значимость для педагога ценности развития личности ученика.

3. Практически воплотить новый тип образования будущего учителя, ориентированный на гуманизацию педагогического сознания, формирование у будущих педагогов ценностного отношения к развивающейся личности учащегося как особого личностно-смыслового образования, позволяет антропологический подход, рассматривающий человека как главную цель и ценность.

4. Разработанная нами концепция предполагает формирование ценностного отношения будущего педагога к личности учащегося в учебно-профессиональной общности, процессах совместной рефлексивной коммуникации участников образовательной ситуации, профессионально-ориентированной личностно-значимой деятельности посредством актов смыслообразования, согласования в сознании будущих учителей слоя ценностей и средств гуманистически направленной педагогической деятельности.

5. Обоснованная нами новая практика профессиональной подготовки будущих педагогов, базирующаяся на положениях антропологического подхода, преодолевает проблемы традиционного образования будущих учителей. Ее внедрение предполагает многоуровневую планомерную работу с субъектами образовательного процесса в вузе на фоне системной модернизации педагогического образования, которая должна затрагивать содержательно-целевую, технологическую, организационно-методическую стороны. Построение новой практики связано с изменениями позиций, функций, стиля руководства преподавателя, его мотивационно-смысловых установок, системы взаимодействия преподавателя и студентов, характера организации деятельности будущих педагогов, мотивационно-смысловых установок и взаимоотношений студентов.

Ссылки на источники

1. Гамезо М. В., Петрова Е. А., Орлова Л. М. Возрастная и педагогическая психология. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
2. Андреев В. И. Педагогика. – Казань: Центр инновационных технологий, 2000. – 600 с.
3. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе. – М.: Школьная пресса, 2000. – 416 с.
4. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъективности. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.

Pazukhina Svetlana,
Ph.D., Associate Professor, Tula State Pedagogical University, Tula
pazuhina@mail.ru

Formation of the value of the future teacher ratio for the individual student with an anthropological approach to training and the higher pedagogical educational institution

Abstract. This article discusses the specifics of the anthropological approach to training future teachers, showing its advantages over the traditional approach in the formation of value for future teachers to students, including those for children with poor health, proposes a conceptual model of value attitude of students of Pedagogical Universities of the individual student; analyzes the empirical data of the study.

Keywords: value-based attitude, personality development of a student with an anthropological approach.

ISSN 2304-120X