

УДК 159.9.072 37.015.3

Пазухина С.В.

*Тулльский государственный педагогический университет
им. А.Н. Толстого*

МЕХАНИЗМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА К ЛИЧНОСТИ УЧАЩЕГОСЯ

S. Pazukhina

Leo Tolstoy Tula State Pedagogical University

MECHANISMS OF FORMING WOULD-BE TEACHERS' VALUE ATTITUDE TO PUPILS

Аннотация. Автор рассматривает ценностное отношение будущего учителя к личности учащегося как интегрированное личностно-смысловое образование, включающее вербальную, образную, аффективную формы личностного смысла, смыслообразующий мотив деятельности. Выявлено, что у части студентов формирование профессиональных отношений первоначально связано с механизмом подражания. В этом случае становление ценностного отношения осложнено наличием у студентов стереотипов, установок, моделей отношений, не соответствующих гуманистическим ценностям. Основными механизмами формирования ценностного отношения выступают интериоризация, переживание, рефлексия, целеполагание, идентификация с педагогами-профессионалами.

Ключевые слова: смысловой подход, механизмы формирования ценностного отношения.

Abstract. The article describes the value attitude to the pupil as an integrated personal semantic phenomenon in the psychological structure of which verbal, figurative and affective forms of personal meaning are represented alongside with the personal meaning as a sense-motive of any activity. Among the main mechanisms of the formation of value attitude to the pupil are interiorization, experience, reflection, goal-setting and identification with professional educators.

Key words: personal semantic approach, mechanisms of forming value attitude.

Изменение социальных ценностей, реализация идей гуманистической парадигмы привели к переосмыслению целей современного образования и выдвигению на первый план ценности развития личности учащегося. Данная ценность, принятая педагогом в качестве личностной ценности, в практической деятельности учителя реализуется в форме ценностного отношения к ученику.

С точки зрения компетентностного подхода, получившего распространение в отечественном образовании, **ценностное отношение к развивающейся личности учащегося сегодня начинает рассматриваться в качестве профессионально значимой личностной компетенции педагога.** Так, Ю.Г. Татур, проводя теоретическое обоснование категории компетенции, предлагает рассматривать данное понятие, используя следующую формулу: «Компетенция = (Знание + Умение) x Отношение», где знание фиксирует когнитивную составляющую компетенции, умение соотносится с ее функциональной составляющей. Ю.Г. Татур считает, что отсутствие или недопустимо низкий уровень развития отношения, представляющего ценностно-этический компонент компетенции, не просто переводит компетенцию в другое качество, а обращает ее в ноль. Изменение развитости отношения оказывает на

© Пазухина С.В., 2011

конечное значение компетенции, в соответствии с этой формулой, существенно большее влияние, чем показатели двух других компонентов [6].

Мы согласны с мнением В.Э. Чудновского, который подчеркивает, что никакие достижения научно-технического прогресса не могут заменить непосредственного влияния личности учителя, его отношения к ученику на обучение и нравственное воспитание учащихся [7].

В своей работе мы пытаемся преодолеть традиционное понимание ценностного отношения, формирующегося в результате оценочной деятельности и приводящее индивида к осознанию определенной ценности объекта и явления. В нашей концепции осуществляется уточнение, более углубленное изучение его содержательного наполнения с позиции смысловой теории, основы которой в отечественной психологии заложены в трудах А.Г. Асмолова, Б.С. Братуся, Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, А.Н. Леонтьева, Б.А. Сосновского, В.В. Столина, В.Э. Чудновского и др. Согласно этой теории ценности и особое отношение к ним на уровне профессионального сознания реализуются в виде личностных смыслов.

Проведенный нами анализ работ этих ученых позволил выделить две основные субъективные формы существования личностного смысла: *аффективную и вербальную*. Аффективная форма, или эмоциональное переживание, по А.Н. Леонтьеву, есть непосредственно-чувственное отражение отношений между мотивами и успехом или возможностью успешной реализации отвечающей им деятельности субъекта [4]. Переживания возникают вслед за актуализацией мотива, но предшествуют рациональной оценке субъектом своей деятельности.

Вторая форма представляет собой вербализацию личностного смысла, воплощение его в определенной системе общественно выработанных и зафиксированных значений. Задача «на смысл», т. е. на осознание и вербализацию смысла ставится тогда, когда признаки реального отношения субъекта к

явлениям действительности уже проявляются в поведении. Например, негативное, но неосознаваемое отношение к ученику может проявляться в различных, как бы случайных, действиях, приносящих ему неприятности.

Вслед за Е.Е. Насиновской мы полагаем, что возможно также выделение недостаточно изученной в рамках деятельностного подхода третьей «визуальной» (образной) субъективной формы существования личностного смысла, включающей образы памяти, представлений и др. [5].

Являясь «образующей» сознания, личностный смысл имеет и объективную форму существования в виде отношения к целям, средствам, предметам, включенным в деятельность, с точки зрения ее *смыслообразующего мотива*. Наиболее адекватным термином, фиксирующим данное объективно существующее в деятельности отношение, является понятие смысловой установки. Личностный смысл в своей субъективной форме существования принадлежит сфере сознания, а в объективной форме, в виде смысловой установки, – области мотивации личности, участвуя в детерминации деятельности, отмечает Е.Е. Насиновская [5].

Опираясь на изложенные выше положения смысловой теории, мы полагаем, что психологическая структура ценностного отношения представляет собой совокупность устойчивых связей между множеством его компонентов – различных форм личностного смысла, обеспечивающих его целостность и тождество самому себе. Вербальная и образная формы личностного смысла соотносятся нами с когнитивным компонентом. Аффективная форма – с эмоциональным. Объективная форма личностного смысла, выступающего в качестве смыслообразующего мотива педагогической деятельности, составляет основу мотивационно-смыслового компонента. Внешние проявления ценностного отношения, получающие выражение в профессиональной деятельности и поведении будущего учителя, образуют его деятельностный (поведенческий) компонент.

Проведенное нами эмпирическое исследо-

вание на выборке из 1172 студентов (юношей и девушек в возрасте от 17 до 22 лет) разных специальностей нескольких педагогических вузов России и Белоруссии позволило выявить, что ценностное отношение к личности воспитанника при традиционном подходе к обучению к концу 5 курса формируется лишь у 8% будущих учителей. В связи с этим представлялось важным экспериментальным путем изучить механизмы становления у будущих педагогов отношения к учащимся, в основе которого лежит субъективная значимость ценности развития личности школьника.

Понятие «*психологический механизм*» содержит в себе указание на процессы, посредством которых происходит становление, развитие, функционирование, преобразование определенного явления внутренней жизни человека, т. е. описание того, «что в психике из чего возникает, когда и в какой последовательности» [1, 13]. Психологические механизмы в контексте нашего исследования мы рассматривали как функциональные способы преобразования ценностно-смысловой сферы личности студента, в результате которых появляются психологические новообразования, отражающие изменения содержательного наполнения компонентов отношения будущих педагогов к воспитанникам, формируется, подвергается изменениям тот или иной тип отношения к учащимся.

Нами была разработана концептуальная модель формирования ценностного отношения у будущих учителей к личности учащегося, основанная на создании в образовательном процессе педвуза ряда взаимосвязанных условий, изменении видов деятельности и позиций субъектов образовательного процесса, запуске психологических механизмов развития профессиональных отношений будущих учителей, модернизации психолого-педагогической подготовки на основе антропологического подхода и гуманистических ориентиров современного образования.

В ходе исследования было выявлено, что, поступая в педвуз, студенты уже имеют определенное представление о личности совре-

менного школьника, опыт взаимодействия с детьми разных возрастов. Их отношение к учащимся базируется на совокупности обыденных представлений, имеющих опытный характер и не всегда отличающихся высокой степенью ясности и отчетливости; отрывочных, бессистемных житейских знаний, многие из которых наряду с позитивными познаниями бытовой педагогики и психологии содержат устаревшие, неправильные идеи, сформировавшиеся на основе «здравого смысла», и противоречивых установок, не всегда соотносящихся с гуманистическими принципами образования.

У отдельных студентов процесс формирования профессиональных отношений первоначально связан с механизмом *подражания*. Они подражают моделям отношений, которые проявляют люди из их ближайшего окружения и которые усваиваются ими из различных средств массовой информации. Часто в качестве образца для подражания у студентов оказываются родственники-педагоги, по стопам которых они пошли и чьи семейные традиции решили продолжить. Отношение будущих учителей к учащимся в этом случае основывается на копировании образцов проявления отношения к детям, к репродуктивному воспроизведению внешней композиции поведения и профессиональной деятельности как повторению некоторого образца. Формирование ценностного отношения к личности учащегося в такой ситуации бывает осложнено наличием в сознании студентов множества примеров, часть из которых не всегда соответствует новым целям и ценностям гуманистического образования.

В связи с этим на первых этапах в качестве важного условия осознания будущими педагогами оснований своего отношения к ученику мы рассматривали *актуализацию* житейских знаний и установок студентов, связанных с личностью учащегося, процессами его обучения, воспитания, развития. Включение личного опыта студентов в структуру образовательной ситуации способствовало преобразованию и обогащению

содержания обыденных представлений будущих учителей. Подключение *механизма «оживления» знаний* через преломление ситуаций педагогической деятельности через внутренний мир каждого студента способствовало нахождению будущими учителями связей и зависимостей между изучаемыми теоретическими положениями и реалиями собственной жизни, осознанию оснований и значимости своего участия в организуемой на занятиях деятельности по анализу житейских представлений и стереотипов в области педагогической деятельности.

Процесс формирования ценностного отношения к личности учащегося осложнялся тем, что житейские знания, эмоционально прочувствованные, пронесенные через личный опыт, и личностные конструкты, освоенные и неоднократно апробированные будущими педагогами на практике, имели большую значимость для студентов, легко подключались к любой их мысли, с трудом поддавались изменению. При этом многие студенты считали себя хорошими психологами. Некоторые из них отвергали научные психолого-педагогические знания, считая, что все проблемы в образовании можно решить на основе здравого смысла и житейского опыта.

Данное обстоятельство обусловило необходимость реализации следующего условия: *проблематизации* сознания будущих педагогов, создание среды для «расшатывания» сложившихся до поступления в вуз стереотипов и не соответствующих гуманистической парадигме обыденных установок студентов, их преобразования, и на этой основе формирования общегруппового фонда новых, гуманистических профессиональных ценностей. Посредством проблематизации, которая возникала в процессе рефлексивной коммуникации участников образовательного процесса, задавались границы единого смыслового поля, фиксировались противоречия, не имеющие однозначного решения, проблемы педагогической деятельности, требующие изменения смысловых установок, отношения будущих педагогов к учащимся.

В результате проблематизации осуществлялась перестройка динамических смысловых систем обучаемых, изменение иерархии смысловых структур, осознание и вербализация личностных смыслов студентов. Фиксация противоречия в процессе совместной деятельности с преподавателем, в которую были включены студенты, приводила к появлению потребности в новых знаниях, в том неизвестном, которое позволило бы решить возникшую проблему. Объективация неизвестного осуществлялась в форме вопроса, заданного самому себе, открытия для себя личностного смысла нового способа взаимодействия с учащимися как варианта решения проблемы. В совместной деятельности с преподавателем студенты не просто перерабатывали информацию, усваивая новое, они переживали этот процесс как субъективное открытие еще неизвестного им знания, как постижение и понимание научных фактов, принципов, способов и условий гуманистически ориентированной педагогической деятельности, как личностную ценность, обуславливающую развитие мотивации, интереса к будущим ученикам как развивающимся личностям.

Механизмами, сопровождающими процесс проблематизации сознания будущих педагогов, являлись следующие: механизм столкновения смыслов, механизм понимания, мотивационный механизм смыслообразования, механизм индукции смысла, механизм сдвига мотива на цель, механизм ценностно-смыслового самоопределения, механизм поиска («вычерпывания») педагогических смыслов в ситуациях профессиональной деятельности, механизм полагания смысла, механизм обеспечения смысловой и временной перспективы. Их функционирование способствовало прояснению собственных смыслов, пониманию смыслов других людей, поиску, возникновению новых личностных смыслов и на этой основе перестройке ценностно-смысловой сферы студентов.

Особая роль в реализации замыслов экспериментальной программы отводилась преподавателю. Он выступал центром еди-

нения членов учебно-профессиональной общности, содействовал студентам в установлении индивидуальных, избирательных, осознанных связей с различными аспектами педагогической действительности, способствовал осознанию ценности развития личности ребенка, помогал выработке системы ценностных отношений к объектам педагогической профессии. Для нас было важным, чтобы сам преподаватель являлся носителем профессиональных гуманистических ценностей, демонстрировал образцы ценностного отношения к обучаемым. Решая одну из основных задач – превращение «нейтрального значения» в субъективно значимый для студентов смысл, он в процессе совместной деятельности с будущими педагогами формировал у них ценностное отношение к учащимся с позиции личностного смысла.

В работах К. Роджерса было показано, что существует острый дефицит учителей, не просто верящих в гуманистические идеалы, не только организующих свою жизнь в соответствии с ними, но и имеющих практический опыт гуманистического общежития [8]. В связи с этим мы считали, что модели взаимодействия преподавателя и студентов должны создавать необходимые условия для получения будущими педагогами коллективного опыта использования гуманистических профессиональных ценностей, который ляжет в основу их индивидуального опыта. **Включение и со-развитие преподавателя и студентов в учебно-профессиональной общности** мы рассматривали в качестве третьего важного условия формирования ценностного отношения к учащимся у будущих учителей.

Механизмами, обеспечивающими формирование ценностного отношения будущих педагогов в учебно-профессиональной общности, являлись: **механизм профессиональной идентификации** будущих учителей с преподавателями, педагогами, выступающими носителями гуманистических профессиональных ценностей, **механизм интeриоризации** ценности развития личности ребенка из коллективного сознания учебно-

профессиональной общности в индивидуальное сознание каждого студента и ее закрепление в виде личностного смысла.

В своей работе мы исходили из положений смысловой теории о деятельностном происхождении личностных смыслов. А.Н. Леонтьев писал, что уяснение человеком смысла того или иного отношения к миру не дается ему прямо и автоматически, но требует сложной и специфической внутренней деятельности, решения особой «задачи на смысл» [4]. «...Прежде чем стать смысловой, внутриличностной реальностью, – отмечал Б.С. Братусь, – значения должны быть опосредствованы деятельностью, пройти через жизнь, бытие человека, которое представляет собой бесконечное в своих возможностях депо смыслопорождения» [2, 127].

Взяв за основу идеи отечественных ученых, мы полагали, что для формирования у студентов ценностного отношения к воспитанникам как интегрированного личностно-смыслового образования **необходимо воссоздать на практике совокупность деятельностей, порождающих интересующие нас смысловые образования**, – это положение составляло суть четвертого условия нашей концептуальной модели.

Вслед за А.А. Вербицким [3], мы полагали, что овладение профессиональной деятельностью должно осуществляться в рамках и средствами качественно иной учебной деятельности, структурно и функционально изоморфной профессиональной деятельности. Поэтому на смену учебной деятельности приходили квазипрофессиональная и учебно-профессиональная деятельности. Их развертывание становилось возможным при использовании профессионально ориентированных форм организации занятий и активных методов обучения.

Механизмами формирования ценностного типа отношения будущих педагогов к учащимся при реализации четвертого условия были следующие: переживание, целеполагание, рефлексия.

Запуск действия **механизма переживания** осуществлялся в ситуациях работы с детьми,

сочувствия и осмысления их проблем. Переживания сигнализировали о личностном смысле событий, происходящих в профессиональной деятельности будущего педагога. Данный механизм развертывался как особая работа по перестройке системы отношений будущих учителей к учащимся, реализуемой внешними и внутренними действиями, направленными на установление смыслового соответствия между осознанными ценностями и деятельностной основой их реализации, специфическим продуктом которой являлось повышение осмысленности, рождение новых личностных смыслов. Действия смыслопорождения и смыслостроительства, входящие в состав деятельности переживания, вели к изменению ценностно-смысловой составляющей сознания будущего учителя, его отношения к личности учащегося.

Механизм целеполагания обеспечивал формирование будущим педагогом предметной основы его профессиональной деятельности, ее мотивов, целей, задач, исходя из ценности развития личности учащегося. В ходе профессиональной подготовки студент учился осознавать свои действия как преобразующие, направленные на развитие личности ребенка в образовательном процессе. Благодаря механизму целеполагания происходило соотнесение предметной и ценностно-смысловой сторон осваиваемых профессиональных отношений и деятельности.

Механизм рефлексии основывался на способности будущего учителя входить в

активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности, к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки осуществленного взаимодействия с детьми и эффективности педагогического труда для развития личности ученика.

Изученная и описанная в нашей работе система механизмов позволяет понять сущность процессов, обуславливающих изменение типа отношения будущих педагогов к личности ученика на вузовском этапе процесса профессионализации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бодалев А.А. Личность и общение. Избр. труды. М., 1983.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. М., 1988.
3. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М.: Высшая школа, 1991.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1977.
5. Насиновская Е.Е. Вопросы мотивации личности с позиций деятельностного подхода // Психология в вузе, 2003. № 1–2.
6. Татур Ю.Г. Высшее образование: методология и опыт проектирования. М., 2006.
7. Чудновский В.Э. Смыслжизненный аспект современного процесса образования // Вопр. психол., 2009. № 4.
8. Rogers C.R., Freiberg H.J. Freedom to Learn (3-rd edition). New York – Oxford – Singapore – Sydney, 1994. 406 pp.