

2.4. ЛИЧНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННЫЕ АСПЕКТЫ В ОБРАЗОВАНИИ

З.М. Большакова,
Н.Н.Тулькибаева

ЛИЧНОСТНОЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ

Проблема личностного и профессионального развития изучается различными науками. В психологии развитие личности рассматривается в контексте взаимного влияния индивидуальных особенностей человека и социокультурной среды в процессе социализации и профессионализации, в частности, изучаются особенности личного и профессионального онтогенеза в период зрелости [19, с. 3-10].

Студенческие годы захватывают первую фазу периода зрелости (20-25 лет), когда человек стремится к самостоятельной, независимой жизни, осознает себя взрослым, полноправным, включается во все виды социальной активности и овладевает многими социальными ролями. В этом возрасте людям характерна низкая удовлетворенность, поиск смысла жизни, что связано с трудностями взросления и вхождения в самостоятельную жизнь. К началу периода зрелости завершается процесс дифференцирования умственных способностей и интересов. К этому моменту сформированы определенная система ценностей (личное мировоззрение и жизненная позиция), целостный образ "Я", готовность к самообучению и саморазвитию личности, профессиональные намерения [13, 15]. По утверждению Ш.Бюлер [14], к 25 годам человек обычно находит свое призвание или постоянное профессиональное занятие, когда выбор уже сделан и идет процесс его освоения, или человек находится в фазе адаптации, т.е. овладения и принятия норм профессиональной деятельности и профессионального общения, понимания смысла своей профессии и своей причастности к ней [12, 15].

Отметим, что трудовая деятельность, практический опыт и тренированность выступают в качестве основного сенсibiliзирующего фактора развития психических функций личности. По мнению Б.Г.Ананьева [9], достижение новых, более высоких уровней функционального развития в зрелые годы в процессе трудовой деятельности возможно благодаря тому, что некоторые психические функции находятся в условиях оптимальной нагрузки, усиленной мотивации и операционных преобразований. Одновременно с этим функции, не имеющие таких условий, в относительно молодые годы постепенно снижают свой уровень. Систематический труд приводит к тому, что происходит специализация отдельных психических функций применительно к определенным объектам и операциям деятельности. Например, совершенствуется развитие глазомера, корректируется и становится более избирательным внимание, в зависимости от актуальности интеллектуальной деятельности развиваются память и мышление, особенно в сензитивные

возрастные периоды (18-24 и 29-33 года памяти и 26-29 лет мышления). В ранней зрелости (20-25 лет) преобладают относительная автономность, независимость психических функций [10, с.181-190].

Таким образом, индивидуальные характеристики человека (установки, потребности, интересы, уровень притязаний, особенности интеллекта) оказывают значительное влияние на выбор профессии и ход профессиональной адаптации. Они могут как способствовать формированию профессионального мастерства и творческого подхода к трудовой деятельности, так и препятствовать профессиональному становлению (например, в случае отсутствия общих профессиональных способностей - активности, саморегуляции, помехоустойчивости и др.).

Имеется большое разнообразие определения личности. Мы подчеркнем суть проявления личности как ее целостного восприятия. Личность управляет психическими процессами. "Психический процесс переходит в способность по мере того, как связи, определяющие его протекание, "стереотипизируются". В результате психический процесс как таковой перестает выступать видимым образом, уходит из сознания; на его месте остается, с одной стороны, новая "природная способность" в виде стереотипизированной системы рефлекторных связей, с другой стороны, - продукт ставшего таким образом невидимым психического процесса, который теперь представляется неизвестно как с ним связанным продуктом способностей" [21, с.292].

Способности С.Л.Рубинштейн оценивает как механизм развития личности. Личность развивается через развитие ее способностей. Наблюдать за развитием личности можно, проследив за развитием уникального свойства, присущего каждой личности (мышления, восприятия и др.), и специфических свойств, присущих отдельным типам личностей, или конкретного проявления мышления, восприятия реального мира и его идеального отображения в наших знаниях. Телесному организму человека природа дала очень много. И удивительно, что процесс развития личности предполагает, прежде всего, предупреждение преждевременного "окаменения" избыточных степеней свободы телесного организма и постоянную работу, обеспечивающую развитие степеней свободы функциональных органов конкретного человека. Нам хотелось подчеркнуть важность работ Н.А.Бернштейна, Л.С.Выготского, А.В.Запорожца, А.Н.Леонтьева, Д.Б.Эльконина по определению основ теории развития человека. В работах названных психологов определяются пути интеграции телесного и духовного, природного и социокультурного в личности. Вот почему телесное человека необходимо рассматривать как важнейшее природное условие задатков индивида. Это становится основой деятельности и общения в формировании функциональных органов, способностей личности. Л.С.Рубинштейн процесс становления способностей определяет как, с одной стороны, обусловленный, с другой, - саморазвивающийся. Личность проявляется в развитии способностей, которые развиваются через внутренние условия, обусловленные, может быть, внешними причинами. "Все в психологии формирующейся личности так или иначе внешне обусловлено, но ничто в ее развитии не выводимо непосредственно из

внешних воздействий. Внутренние условия, формируясь под воздействием внешних не являются, однако, их непосредственной механической проекцией. Складываясь и изменяясь в процессе развития, внутренние условия сами обуславливают тот специфический круг внешних воздействий, которым данное явление может подвергнуться" [24, с.137].

Само движение личности обусловлено внутренними противоречиями, формы проявления процесса самодвижения при этом изменяются и выступают внешним проявлением активности личности, постоянным побуждением к ней и выявлением самих способов осуществления такой деятельности.

Профессионально-педагогическую деятельность необходимо рассматривать только в совокупности с такими понятиями, как личность и знания (умения). Педагогические умения - это готовность личности учителя, владеющего системой знаний, осуществлять профессионально-педагогическую деятельность.

Создание системы из названных понятий есть моделирование личности учителя. Системообразующим в такой системе, безусловно, являются цели личности учителя, вооруженного определенными знаниями, которые проявляются в профессионально-педагогической деятельности.

В настоящее время можно выделить несколько теорий личности. Основоположителем деятельностной теории личности можно назвать С.Л.Рубинштейна, он впервые в отечественной психологии изучал психику и сознание в конкретной деятельности [22, 23]. Идеи С.Л. Рубинштейна получили развитие в работах К.А.Абульхановой-Славской, Л.И.Анциферовой.

Самостоятельное направление в деятельностном подходе развития теории личности разрабатывается школой московских психологов (А.Н.Леонтьев, Г.Г.Асмолов, Б.С.Братусь, Л.И.Божович, Ф.Е.Василук, Д.А.Леонтьев, А.В.Петровский, В.И.Слободчиков, Е.А.Субботский). Самостоятельно развивает теорию личности Б.Г.Ананьев, В.Н.Мясищев.

Работы В.С.Мерлина можно отнести к теориям личности. Он особенно много сделал в изучении индивидуального стиля деятельности, разработал концепцию личности. Концепцию теории личности В.С.Мерлин связывает с основными идеями теории личности А.Ф.Лазурского. Ведущей идеей концепции В.С.Мерлина является выделение отношения личности как определяющие, как важнейший признак свойства личности.

Особо хотелось бы отметить работы зарубежных психологов по теориям личности [26, 28]. Изданы две интересные книги (авторы: Хьелл Л., Зиглер Д. и Холл Кэлвин С., Линдсей Гарднер) с одинаковым названием "Теория личности", авторы которых провели анализ различных теорий личности по единым критериям, осуществили их систематизацию. При этом выделены различные группы теорий [26].

Теории экзистенциальной психологии личности: а) бытийный анализ личности осуществили ученики З.Фрейда и М.Хайдеггера Л.Бинсвангер и М.Босс. Теория личности как теория получила право на существование с опубликования работ З.Фрейда, А.Адлера и К.Юнга; б) логотерапия представляет общеевропейскую школу в лице В.Франкла и основывается на

применении методов эмпирического изучения смысложизненных феноменов; в) гуманистическая психология представлена работами американского психолога Р.Мэя (May 1967, 1981); г) экзистенциальная персонология разработана в работах С.Мадди (Maddi, 1990).

Любая наука сильна ее академическим содержанием. В современной академической психологии выделены два направления.

Если исходить из самого определения теории личности как теории поведения (Пьер Жане), то выделим изучение когнитивных факторов и механизмов самодетерминации. Эта теория представляется системой убеждений, направляющих мотивацию и регулирующих поведение (Skinner, 1995). Названное направление своими корнями имеет социально-когнитивный бихевиоризм Дж.Роттера и А.Бандуры, исследования казуальной атрибуции и выученной беспомощности.

Особый интерес в академической теории имеют социограмматические теории. Яркими представителями данного направления являются генический подход Р.Харре (Haire, 1979, 1983) и социальная экология Дж.Шоттера (Shotter, 1975, 1984). Данное направление можно охарактеризовать постулированием изначальной включенности личности в социум, который функционирует по определенным законам, а существование в нем возможно при осознании и принятии действующей "определенной грамматики поведения". Личность усваивает систему правил, позволяющих ей войти в социум. Поэтому развитие личности предполагает выполнение основного условия - усвоение из социального окружения этих правил, "разучивание социальной грамматики".

С позиции данной теории личности есть определенная грамматика профессионально-педагогической деятельности. Она включает три компонента:

- собственно личность "как совершенно особое психологическое образование, которое будет по-разному преломляться в людях разных профессий" [16, с.44] (всеобщие характеристики). Данный компонент обеспечивает формирование методов познания, обеспечивающих достаточное понимание учителем естественнонаучного миропонимания, гуманистического и духовного осмысления;

- профессиональную личность (лично ориентированные характеристики). Данный компонент позволяет осознать лично значимое для социума, обеспечивающее осуществление направленности личности;

- личность учителя (особенные характеристики), предполагающую формирование особенного на глубоком понимании различных уровней познания и ориентации личности в социуме.

Теория личности есть одна из психологических теорий, которая выражает концепцию человека. Пожалуй, можно выделить следующие источники влияния (или проявления) психологической теории на теорию личности:

- традиция клинического наблюдения за личностью (Шарко, Жане, Фрейд, Юнг, Мак-Даггалл) и гештальтская традиция (В.Штерн), которые есть выражение идеи целостности поведения;

- экспериментальная теория в целом (Гельмгольц, Павлов, Торндайк,

Уотсон, Вундга) и в частности теория научения;

- психометрическая традиция, обеспечивающая осуществление измерений и на этой основе изучение индивидуальных различий.

В то же время теории личности имеют свою специфику, отличие от других психологических теорий. Это отличие можно сформулировать следующим образом:

- наличие связи теорий с человеческой практикой;
- теория личности исключает академическое содержание в своем развитии. Большое количество теорий личности и исследования ученых в этой области можно объяснить желанием рассматривать теорию личности самостоятельной, это позволило ученым избежать в своих исследованиях строгих канонов науки психологии;
- теории личности функциональны по своей направленности.

Хотелось бы отметить методологическую особенность теории личности - понимание человеческого поведения только при изучении человека в его *целостности*.

Данное утверждение мы используем как утверждение, что обучать, формировать, особенно на этапе становления личности учителя, необходимо целостный облик учителя, умеющего делать главное дело. Отсюда следует наше понимание процесса становления личности учителя как целого, именно целое определяет части, а не части - целое. "Сущность личности не совпадает ни с темпераментом, ни ... с характером. Основная плоскость движения - нравственно-ценностная, личность в узком понимании (ядро личности) ...- позиция человека в мире, которая задается системой общих смысловых образований" [1, с.93]. Поэтому процесс становления личности учителя должен предполагать целенаправленное создание личности учителя, обеспечивающее усвоение принципа своей профессионально-педагогической деятельности, осознание целеполагающей деятельности которая определит частные виды профессионально-педагогической деятельности, как частное проявление общего подхода. Конкретное действие есть следствие осознания общей деятельности, его соотношение с другими действиями. Данное утверждение можно оценивать как следствие клинической практики. "Психология демонстрирует тенденцию знать все больше и больше о все меньшем и меньшем" [26, с.19]. Этот подход реализуется во многих науках, но сама совокупность знаний трудно систематизируется. Поэтому механизм реализации выделенного подхода требует еще своего познания.

Существует большое количество определений личности, их многообразие в какой-то степени определяет и наличие большого количества теорий личности. Оллпорт [26, с.21] специально анализирует различные подходы к определению личности. К наиболее значимым можно отнести биосоциальный и биофизический подходы. Первый соотносит личность с "социальной стимульной ценностью индивида", а второй - через характеристики, или качества, субъекта [26, с.21]. К другим подходам к определению личности Оллпорт относит: уникальный аспект поведения, роль личности в управлении индивидуальной регуляцией поведения, интегрирующую функцию личности,

понимание личности как сущности человека ("личность есть то, что есть человек в действительности"), определение через перечисления различных характеристик.

Теория как элемент знаний, присутствует во всех системах знаний. Но содержание его в различных отраслях знаний имеет свое лицо.

Остановимся на характеристике термина "теория" в сущностном понимании теории личности. Это исследование выполнили Холл Кэлвин С. и Линдсей Гарднер [26]. Понятие теории названные авторы понимают как недоказанную гипотезу. Теория существует в статусе недоказанной гипотезы, а как только гипотезу удалось доказать, она превращается в факт (подтвержденная теория).

К пониманию теории личности Холл Кэлвин С. и Линдсей Гарднер подходят как к набору условностей. Конструирование теории отражает творческий и произвольный характер. И все же при всей произвольности можно говорить о структуре теории личности, которая в основном определяется двумя элементами: рядом релевантных допущений, систематически соотнесенных друг с другом, и набором эмпирических определений.

Специфика теории, ее особое видение определяется природой сформулированных допущений.

Свободная личность демократического общества в ответе за принимаемые ею решения, следовательно, приобретаемые знания и формируемые умения должны быть средствами выполнения деятельности личностью. Таковыми они будут, если изменится форма их приобретения - самостоятельное, личностно значимое, личностно ориентированное изначально. Поэтому новый тип обучения предполагает изменить, а точнее, построить процесс усвоения знаний как-то по другому. Процессу усвоения знаний присуща такая характеристика, как личное участие каждого обучающегося в осознании метода построения своей системы знаний.

Усваивать знания можно в определенной системе, с осознанием самой системы уже на начальном этапе усвоения знаний, нельзя формировать изолированно отдельное понятие. При этом происходит развитие самой построенной системы, где выстраивается определенная последовательность элементов знаний, осознается их функциональное назначение и выделяется структура, а затем пополнение знаний новыми элементами предполагает осознание развивающейся ее структуры. Происходит совершенствование системы знаний за счет проникновения в сущность содержания, расширения их объема и развития структуры системы знаний.

Развивающее обучение как тип обучения реализуется в том, что развитие личности в процессе обучения происходит за счет осознания системной основы усвоения знаний, обеспечивающего умственное развитие обучающихся.

Основопологающим фактором реализации развивающего обучения выступает необходимость создания единого процесса усвоения знаний, формирования умений и навыков и развития мышления и способностей личности. Необходимо обнаружить внутреннюю связь между перечисленными элементами. Этой внутренней связью может быть единственная цель обучения

– обучение должно быть развивающим. Н.И.Чуприкова критерием данного обучения называет общее психическое развитие, под которым понимается развитие умственное, нравственное и физическое [29, с.9].

В психологии понятие структуры рассматривается с различных позиций. С развитием содержания данного понятия в психологии появились термины "репрезентация знаний" и "репрезентативные когнитивные структуры", которые дают представление о внутренних психологических структурах.

Репрезентативные когнитивные структуры образуются в голове человека, выступают средством создания личностных знаний, обеспечивающих целостный взгляд на мир, общество и себя. Применительно к становлению профессионально-педагогической деятельности данное утверждение нами понимается как видение профессионально-педагогической деятельности, реально существующей и целостной. В настоящее время отдельные педагогические умения формируются разрозненно, в их многообразии.

Возникает важная проблема - проблема определения способа хранения информации в голове человека:

- в форме отражения воспринятого;
- обобщенно-абстрактной репрезентации - продуктов умственной (когнитивной) переработки воспринятого.

Нас интересует второй способ в виде умственной переработки воспринятого. Происходит умственная переработка предметного мира. Можно выделить основные характеристики, по которым перерабатывается информация в голове человека. К таким относятся: инвариантные характеристики предметного мира, инвариантные отношения между компонентами предметного мира и инвариантные характеристики внутренних состояний субъекта и субъект-субъектных отношений [29, с.10]. Особенностью продукта умственной переработки воспринятого является его системность. Наше сознание строит определенную систему с ярко выделенными подсистемами и иерархичностью уровней структур.

Система продуктов когнитивной переработки воспринятого включает следующие основные подсистемы: подсистему хранения знаний; подсистему средств познания; внутренние психологические формы, которые позволяют целостно воспринимать мир на различных уровнях организации материи.

Подсистема хранения знаний позволяет создать целое в виде отображения множества предметов мира, связей между различными сторонами, свойствами и отношений действительности. Подсистема средств познания включает способы перехода от одной системы знаний к другим, обобщения и абстрагирования систем знаний, их сворачивание в более обобщенные и обратный процесс развертывания абстрактного знания в конкретное [4, 11, 18, 20, 27, 29].

Обобщенно-абстрактные репрезентации выполняют различные функции в процессе восприятия информации. Среди них различают предвосхищающие схемы. Данное понятие было введено Барлеттом и используется в современной когнитивной психологии Найсером [17]. Предвосхищающие схемы как вид когнитивной структуры, подготавливающей человека к

восприятию определенной информации, управляют текущей познавательной активностью. Наше сознание распознает предъявляемую информацию, создается определенного вида когнитивная репрезентация, которая выступает средством восприятия и переработки новой информации.

Можно утверждать, что соответственно внутренним существующим когнитивным структурным репрезентациям можно найти внешние структуры, которые служат ориентиром управления познавательной деятельностью обучающихся. И чем больше информации, которую необходимо переработать нашему сознанию и оперативно ею воспользоваться, тем большая необходимость во внешних структурных схемах.

Проведенный анализ процесса формирования у будущих учителей педагогических умений позволяет нам утверждать, что многообразие педагогических умений с их различным содержанием и многочисленностью педагогических условий формирования делает процесс формирования педагогической деятельности слабо управляемым. Отсутствуют, с одной стороны, именно внутренний механизм создания системы знаний, с другой - возможность дополнения системы новой информацией и извлечения из существующей системы нужной информации.

Когнитивная психология стоит только в начале процесса создания таких схем.

Опираясь на этот небольшой объем знаний, попытаемся сформулировать незнание в данной области применительно к педагогике.

Попытаемся разобраться в этом объеме знаний когнитивной психологии. Основная идея данных знаний заключается в возможности формулирования единственной задачи современного образования - развитие личности.

Это уже много. Но когнитивная психология с ее абстрактными структурами внутреннего сознания позволяет сформулировать область незнания в педагогике. Определение незнания позволяет сформулировать проблему. Незнание определяется в философии как "элемент коллекторной программы науки, существенно определяющий потенциал ее развития" [25, с.123]. В то же время совокупность сформулированных проблем, поставленных вопросов, предлагаемых для решения задач образует сферу незнания. Науки вообще или конкретную науку можно представить такими элементами, как знание о действительности, незнание как вектор развития науки в настоящее время и сфера неведения, несуществующее как некоторая определенность.

Процесс обучения предполагает усвоение определенной информации. Чаще всего он предполагает усвоение только одной составляющей научной дисциплины – ее знаний.

Усвоение знаний может происходить двумя путями:

- естественным – с усвоением конкретного у человека формируется структура;
- целенаправленным – специально организованное обучение - главная цель формирования *психологических структур*, обеспечивающих переработку информации, ее усвоение. Формирование сложных упорядоченных иерархически организованных структур репрезентации знаний равнозначно,

тождественно *умственному психическому развитию*.

Нами предлагается третий путь – единство естественного, обеспечивающего самостоятельную работу личности по усвоению конкретной информации и опыта целенаправленного, позволяющего специально организованное обучение на основе конкретного самостоятельно усвоенного материала осуществить формирование психологических структур.

Для осуществления этого сложного процесса нужны дидактические средства. Наша модель включает следующее описание процесса: функциональная организация информации → содержательная → операциональная. Данная модель обеспечивает процесс усвоения конкретной деятельности.

Разработанная модель предполагает усвоение различного характера структур, их составных частей. К основным элементам выделяемых структур относим: элементы знаний, их соотношения, способы получения и изменения знаний и характера самой деятельности, различные уровни их обобщения и абстракции.

Результат процесса формирования психологических структур оцениваем через знания, умения, навыки, способности, мыслительные операции и общее мировоззрение.

Итак, понятие структуры в психологии чаще всего используется как конструкция невидимого, психического. В педагогике понятие структуры вводится при моделировании познавательных процессов, разработке конкретных дидактических моделей определенного педагогического процесса или явления.

Довольно основательно понятие структуры использует отечественный психолог Л.С.Выготский при рассмотрении психических процессов [6]. Данным понятием Л.С.Выготский пользуется при рассмотрении единства различных сторон понятийного мышления (структурной и функциональной). Понятие описывается им как структура обобщения: "Каждой структуре обобщения соответствует своя специфическая система логических операций" [5, с.309]. Именно структура мысли может предьявить функцию мышления: "Функция мышления зависит от структуры самой мысли - от того, как построена сама мысль, зависит характер операций, доступных для данного интеллекта" [5, с.314]. Л.С.Выготский пользуется понятием структуры при рассмотрении соотношения процесса обучения и процесса развития личности. Присутствует такая логическая, операция как классификация предметов. Осуществление классификации возможно только в структурном описании взаимосвязей предметов определенного множества. К значимым элементам знаний, которые формирует Л.С.Выготский, следует отнести различие между внутренним процессом умственного развития и внешним результатом, выражающимся в определенном уровне усвоения знаний, умений и навыков. Удивительно это различие. Логика работы сознания и логика научения обучающихся различны. По нашему пониманию, существует довольно определенный диапазон этого различия. Если данный диапазон стремится к минимуму, то можно говорить о реализации принципа природосообразности в

обучении. Развитие ребенка "не совпадает с ходом самого образовательного процесса и имеет внутреннюю логику, связанную, но не растворяющуюся в динамике школьного обучения" [6, с.411]. Педагогическая технология, построенная в соответствии с данной технологией, дает более высокий уровень достижений учащихся в обучении.

Все категории формальной логики построены на определенных структурных композициях. Именно мысль определяет структуру. Это утверждение можно проследить при рассмотрении различных правил определения понятий.

Итак, успешность обучения, очевидно, зависит от установления взаимосвязи между структурами когнитивного развития, логикой самого предмета и методами обучения. Эту мысль Л.С.Выготский сформулировал следующим образом: "Установление внутренней структуры учебных предметов с точки зрения развития ребенка и изменения этой структуры вместе с методами школьного обучения" [5, с.390].

При развитии личности в процессе обучения, по выражению Л.С.Выготского, происходит развитие структурной составляющей мышления: "В развитии мышления мы имеем дело с некоторыми очень сложными процессами внутреннего характера. Эти процессы изменяют внутреннюю структуру самой ткани мышления, что выражается не в массовом грубом изменении функций, но в изменении структуры, клетки, если можно выразиться - мысли" [6, с.413].

Природу носителей психических процессов изучал Л.М.Веккер [2, 3]. Если Л.С.Выготский в мышлении выделял структурную составляющую мышления, рассматривая единство структурной и функциональной сторон мышления, то Л.М.Веккер провел анализ структур понятийного мышления. В структуре понятийного мышления им разделены два уровня: уровень репрезентации родовых и видовых признаков объектов определенного множества и уровень репрезентации свойств объектов и их отношений в определенной системе.

Данная проблема нашла свое разрешение на определенном уровне в работах П.Я.Гальперина. Он выдвинул идею формирования обобщенных схем мышления, познавательных структур [7, с. 15-25; 8, с.78-79]. Обобщенные схемы выступают системообразующим фактором представления знаний и являются средством добывания знаний из области незнания, т.е. выступают орудиями организации мысли, мышления.

П.Я.Гальперин сделал интересный для педагогики вывод о необходимости в процессе обучения формировать полную ориентировочную основу действия. Но полную ориентировочную основу действия нельзя считать общим решателем, так как она своя для определенной области знаний, это такое обучение, которое получило название третьего типа формирования умственных действий. Функциональное назначение ориентировочной основы действия можно видеть в том, что "теперь позади наглядных картин выстраивается сетка (или схема) более глубоких и постоянных отношений ... сетка представляет собой одновременное изображение возможных, разных и взаимосвязанных

направлений действия" [9].

Н.И.Чуприкова утверждает, что главной задачей обучения должно быть формирование "внутренних психологических когнитивных структур" [29, с.24]. Обобщенные схемы выполняют следующие функции:

- включение новой информации в имеющуюся систему знаний;
- анализ поступающей информации;
- гибкость и подвижность мышления.

Сообщение знаний и развитие мышления сливаются в одну задачу, которая решается едиными средствами - хорошо сформированной внутренней психической структурой.

Процесс обучения Н.И.Чуприкова определяет как "формирование упорядоченной репрезентативной системы знаний, в процессе чего разные сведения постоянно сопоставляются и соотносятся друг с другом в самых разных отношениях и аспектах, по-разному обобщаются и дифференцируются, входят в разные цепочки причинно-следственных связей, одновременно ведет и к наиболее эффективному усвоению знаний и к развитию мышления" [29, с.25].

Когнитивная психология данную проблему скорее ставит, чем решает, но дает вполне определенные ориентиры относительно конкретных структур и принципов их построения. Нам видятся различные виды этих структур:

- на уровне конкретной дисциплины – обобщенно-схематически категоризованы основные явления, их свойства и отношения между объектами; обобщенно-абстрактно категоризованы метазнания; обобщенно операционно-категоризованы подходы применения системных знаний к решению задач; обобщенно-мировоззренческая схема позволяет объяснить на основе системы знаний действительность и видеть выходы в незнание;
- на уровне междисциплинарного восприятия мира;
- на уровне методологии и логики познания.

Таким образом, индивидуальные характеристики человека оказывают значительное влияние на выбор профессии и ход профессиональной адаптации. Они могут как способствовать, так и препятствовать профессиональному становлению. Развитие личности происходит через развитие ее способностей, что обусловлено внутренними противоречиями. Формы проявления процесса развития личности выступают внешним проявлением активности личности, постоянного побуждения к ней и выявления самих способов осуществления такой деятельности.

В психологии существует большое многообразие различных теорий личности. Нам близка теория личности, отражающая социограмматический подход. Его особенность заключается в постулировании изначальной включенности личности в социум, который функционирует по определенным законам. Поэтому развитие личности предполагает выполнение основного условия - усвоение из социального окружения правил, определенной грамматики поведения. Теории личности имеют методологическую особенность - понимание человеческого поведения происходит только при изучении человека в его целостности. На этапе становления личности учителя

необходимо формировать целостный облик учителя, умеющего делать главное дело. Поэтому мы понимаем процесс становления личности учителя как целостный, когда целое определяет части, а не части целое, когда обеспечивается усвоение принципа профессионально-педагогической деятельности, осознание целеполагающей деятельности, из которой определяются частные виды профессионально-педагогической деятельности как частное проявление общего подхода. Конкретные действия являются следствиями осознания общей деятельности.

Многообразие педагогических умений с их различным содержанием и многообразии педагогических условий делают процесс формирования педагогической деятельности слабо управляемым. Отсутствуют с одной стороны, внутренний механизм создания системы знаний, а с другой - возможность дополнения системы новой информацией и извлечения из существующей системы нужной информации.

Мы предлагаем новый путь усвоения знаний - это единство естественного и целенаправленного путей, а также модель формирования психологических структур и их различные виды. Еще Л.С. Выготский отмечал, что при развитии личности в процессе обучения происходит развитие структурной составляющей мышления.

Литература

1. Братусь Б.С. Аномалии личности.- М.: Мысль, 1988.
2. Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. - Т.2.- Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1976.
3. Веккер Л.М. Психические процессы: В 3 т. - Т.3.- Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1981.
4. Величковский Б.М. Современная когнитивная педагогика.- М.: Изд-во Моск.ун-та, 1982.
5. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования: Мышление и речь: Проблемы психологического развития ребенка / Под ред. А.Н.Леонтьева и А.Р.Лурия/ АПН РСФСР. - М., 1956.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология.- М.: Педагогика.
7. Гальперин П.Я. К исследованию интеллектуального развития ребенка // Вопр. психологии.- 1969.- № 1.
8. Гальперин П.Я. Обучение и умственное развитие: Материалы IV Всесоюзн. съезда о-ва психологов.- Тбилиси, 1971.
9. Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б. Послесловие к кн.: Флейвелл Дж. Генетическая психология Ж.Пиаже.- М., 1967.
10. Грановская Л.Н., Степанова Е.И. Изменение межфункциональных связей в разные периоды зрелости: (Как происходит формирование целостного интеллекта?) // Развитие психофизиологических функций взрослых людей / Под ред. Б.Г.Ананьева, Е.И.Степановой.- М.: Педагогика, 1977.
11. Кляцки Р. Память человека. Структуры и процессы.- М.: Мир, 1978.
12. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения.- Ростов-н. Д.: Феникс, 1997.

13. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности.- Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1970.
14. Логинова Н.А. Развитие личности и ее жизненный путь // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И.Анцыферовой.- М.: Наука, 1978.
15. Маркова А.К. Психология профессионализма/ Междунар. гуман. фонд "Знание". – М, 1996.
16. Миронова М.Н. Попытка целостного подхода к построению модели личности учителя // Вопр. психологии.- 1998.- № 1.
17. Найсер У. Познание и реальность.- М.: Прогресс, 1981.
18. Норман Д.А. Знания и роль памяти // Вопр. психологии.- 1979.- № 4.
19. Пиняева С.Е., Андреев Н.В. Личностное и профессиональное развитие в период зрелости // Вопр. психологии.- 1998.- № 2.
20. Познавательная активность в системе процессов памяти.- М.: Педагогика, 1985.
21. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание/ АН СССР - М.,1957.
22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т.- Т.1.- М.: Педагогика, 1989.
23. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т.- Т.2.- М.: Педагогика, 1989.
24. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии/ АН СССР - М., 1959.
25. Степин В.С., Горохов В.Г., Розов М.А. Философия науки и техники: Учеб. пособие.- М.: Гардарики, 1996.
26. Холл К.С., Гарднер Л. Теория личности. - М.: "КСП+", 1997.
27. Хоффман И. Активная память.- М.: Прогресс, 1986.
28. Хьел Л., Зинглер Д. Теории личности (Основные положения, исследования и применение).- Спб.: Питер Пресс, 1997.
29. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (Психологические основы развивающего обучения).

Г.Н. Жуков

ГОТОВНОСТЬ МАСТЕРА ПРОИЗВОДСТВЕННОГО ОБУЧЕНИЯ К ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

Проблема профессиональной готовности будущего специалиста и условия ее формирования нашли широкое отражение в психолого-педагогической литературе. К исследованию этой проблемы в различное время и с различных позиций обращались С.И. Архангельский, Ю.К. Бабанский, Е.П. Белозерцев, К.М. Дурай-Новакова, М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, А.Г. Ковалев, Н.В. Кузьмина, Н.Д. Левитов и др.

Необходимость исследования этой проблемы обуславливается тем, что она относится к фундаментальным проблемам современной психолого-педагогической науки.