

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.: Гардарика, 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.

По результатам анализа научной литературы нам удалось установить, что большинство авторов склонно рассматривать подготовку студентов к формированию профессиональных качеств, в том числе и готовности к различным видам деятельности, как процесс, имеющий свои собственные особенности и закономерности. Термины "подготовка" и "готовность" трактуются здесь не как синонимы, хотя между собой они тесно связаны, взаимозависимы и взаимообусловлены. Это объясняется тем, что то или иное качество готовности специалиста во многом определяется именно тем, какую он проходил подготовку. Неслучайно под термином "подготовка" понимается динамический процесс, конечной целью которого является формирование такого профессионального качества, каким выступает готовность.

В целом готовность к деятельности рассматривается различными исследователями как активное состояние личности, вызывающее деятельность; следствие деятельности; качество, определяющее установки на профессиональные ситуации и задачи; предпосылка к целенаправленной деятельности, ее регуляции, устойчивости, эффективности; форма деятельности субъекта, которая включается в общий поток его условий.

Готовность это форма человеческой деятельности, и как таковая она включается в общую систему деятельности.

Несмотря на некоторые несовпадения в теоретических подходах к интерпретации феномена «готовность» и ее структуры, она рассматривается во всех исследованиях как первичное и обязательное условие успешного выполнения любой деятельности.

Успешность решения задач по подготовке специалистов связывается с повышением роли человеческого фактора. До недавнего времени категория «человеческий фактор» скорее подразумевалась теоретически, нежели целенаправленно использовалась по своему содержанию и назначению. Сегодня понятие «человеческий фактор» становится еще более актуальным в связи с разработкой и внедрением парадигмы личностно ориентированного образования.

Понятие «человеческий фактор» фиксирует трудовую деятельность людей применительно как к отдельному человеку, так и коллективу, к народу в целом. Особенностью рассматриваемого понятия является то, что оно подчеркивает деятельностную сторону человека как главной производительной силы общества. Именно на активизацию профессиональной и социальной деятельности личности нацелена данная установка. Следовательно, активизация человеческого фактора (проявление его через деятельность) предполагает сегодня усиление творческого начала в деятельности личности, *готовность личности* сознательно осуществлять профессиональную и социальную деятельность.

Под понятием человеческого фактора В.Д. Шадриков [1] определяет профессиональную подготовку, умение творчески подойти к своей работе, характер мышления, нравственно-волевые качества. В то же время академик А.Н. Леонтьев считает, что под этим понятием подразумевается деятельность, более того, *готовность к деятельности*, имеющей определенную

направленность.

"Проблема направленности, - как указывает психолог С.Л. Рубинштейн, - это, прежде всего, вопрос о динамических тенденциях, которые в качестве мотивов определяют человеческую деятельность, сами, в свою очередь, определяясь ее целями и задачами. Направленность включает два тесно связанных момента: а) предметного содержания, поскольку направленность – это всегда направленность на что-то, на какой-то более или менее определенный предмет; б) на пряжени я, которое при этом возникает. Направленность личности выражается в многообразных, все расширяющихся и обогащающихся тенденциях, которые служат источником многообразной и разнообразной, разносторонней деятельности" [13].

Формировать готовность студента, ее направленность – это во многом формировать систему мотивов ее участия в разнообразной деятельности, моделирующей будущую профессиональную деятельность. Но все же, несмотря на то, что направленность личности - это составляющая структуры мотива [16, с.21], нам представляется необходимым выделить ее отдельно именно как динамическую составляющую, которая во многом связана с условиями, особенностями, спецификой предстоящей профессиональной деятельности.

Мы рассматриваем направленность как составляющую структуры мотива, прежде всего, как профессионально-педагогическую направленность на будущую деятельность мастера производственного обучения. В отличие от мотивации на деятельность мастера производственного обучения, которая представляет в основном отношения и потребности личности к деятельности, направленность, прежде всего, связана с формированием интересов, склонностей, системы знаний об особенностях, специфике и условиях протекания профессионально-педагогической деятельности мастера.

Само понятие "готовность" появилось в научной литературе недавно и требует уточнения в зависимости от предмета исследования. Различными авторами это понятие рассматривается по-разному.

Энциклопедии и словари значение данного понятия не раскрывают. Так, в словаре С.И. Ожегова находим: "Готовность – состояние, при котором все сделано, все готово для чего-нибудь" [10, с.131]. Толковый словарь В.И. Даля раскрывает готовность как "состояние или свойство готового" [4]. В психологическом словаре готовность к действию определяется как "состояние мобилизации всех психофизиологических систем человека, обеспечивающих эффективное выполнение определенных действий" [11, с.75].

Аналогичные определения мы находим и в других психологических словарях, когда готовность определяют решающим фактором быстрой адаптации к условиям труда, дальнейшего профессионального совершенствования и повышения квалификации.

Такой широкий смысл в формулировке понятия "готовность", на наш взгляд, является следствием научной неразработанности понятия на современном этапе. В то же время имеется достаточно много исследовательских работ, в которых анализируется готовность к

педагогической деятельности, приводится структура готовности.

Весь период исследования понятия готовности к профессиональной деятельности и проблемы ее формирования можно разделить на пять этапов:

- первый этап (конец XIX-нач. XX в.) - разработка вопросов готовности с позиций теории рефлексов и установки;

- второй этап (20-е и 40-е гг. XX в.) - разработка вопросов нейрофизиологических механизмов регуляции и саморегуляции поведения;

- третий этап (40 - 60-е гг. XX в.) – изучение вопросов готовности с позиции теории деятельности на уровне физиологических и психологических механизмов;

- четвертый этап (60-е – 80-е гг.) – разработка вопросов психологической готовности и педагогических условий ее формирования на различных этапах профессиональной подготовки;

- пятый этап (80-е гг. – настоящее время) характеризуется комплексным подходом к изучению готовности к деятельности с учетом физиологической, психологической и педагогической составляющих.

Проблема формирования профессиональной готовности будущих педагогов к различным видам педагогической деятельности исследовалась Е.П. Белозерцевым, К.М. Дурай-Новаковой, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовичем, Л.В. Кондрашовой, Н.Д. Левитовым, А.Г. Морозом, С.А. Николаенко, Л.Н. Садыковой и др. Данные авторы рассматривают готовность как некоторое самостоятельное психологическое явление.

М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович [4] рассматривают готовность в качестве избирательной прогнозирующей активности личности на стадии ее подготовки к деятельности.

Учитывая, что активность личности на стадии подготовки к деятельности может обладать различными временными характеристиками, М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович, а также Н.Д. Левитов [8] предлагают различать длительную и ситуативную готовность.

Длительная готовность формируется заранее в результате предварительно организованных взаимодействий, в том числе и педагогических. Она действует и проявляется постоянно и составляет важнейшую предпосылку успешной деятельности. Ситуативная готовность характеризуется относительной устойчивостью и подвержена влиянию многих факторов, возникающих в связи с особенностями каждой конкретной ситуации деятельности.

Большинство авторов указывает на такие проявления готовности к педагогической деятельности, как положительное отношение к труду учителя, определенный уровень овладения педагогическими знаниями, умениями, навыками, самостоятельность в решении профессиональных задач.

Е.П. Белозерцев [1] и А.Г. Мороз [9] дополняют эти показатели необходимым уровнем развития педагогических способностей, наличием профессионально-педагогической направленности личности, а Л.В. Кондрашова [7, с. 75-79] - нравственными чертами личности.

Особый интерес для понимания сущности в рассматриваемом аспекте

представляет исследование К.М. Дурай-Новаковой [3]. Профессиональную готовность к педагогической деятельности она рассматривает как систему интегрированных переменных, включающих свойства, качества, знания и навыки (опыт) личности. По ее мнению, показателями профессиональной готовности к педагогической деятельности являются:

- содержание потребностей и мотивации педагогической деятельности, уровень знаний о сущности профессии;
- степень осознания ответственности за результаты педагогической деятельности;
- уровень мобилизации и активизации знаний, умений и навыков, а также профессионально значимых свойств личности;
- качество социальных установок на педагогическую деятельность, уровень стабильности профессиональных интересов.

На основании данных показателей в структуре профессиональной готовности автор выделяет такие компоненты, как мотивационный, познавательно-оценочный, эмоционально-волевой, операционально-действенный, мобилизационно-настроечный.

Итак, понятие профессиональной готовности к педагогической деятельности, к взаимодействию с учащимися является одновременно *характеристикой личности и характеристикой деятельности*. В связи с этим в структуре целостной системы профессионально-педагогической готовности целесообразно выделить две подсистемы:

- долговременную, которую можно трактовать как характеристику личности;
- ситуативную, которую можно рассматривать как характеристику педагогической деятельности.

Подсистема долговременной профессионально-педагогической готовности является устойчивым комплексом личностных, субъективных и индивидуальных, профессионально важных качеств, необходимых для успешной деятельности во многих ситуациях. Данная подсистема действует постоянно, выступая в качестве существенной предпосылки регуляции педагогической деятельности.

Подсистема ситуативной профессионально-педагогической готовности является активно-действенным состоянием личности, в динамической структуре которого выделяются мотивационный, познавательно-ориентационный, операционально-действенный, эмоционально-волевой и оценочный компоненты. Структура ситуативной профессионально-педагогической готовности относится к типу функциональных структур, которые возникают не сами по себе, а в неразрывной связи со структурой внешнего взаимодействия.

Безусловно, наиболее значимым, определяющим и побудительным компонентом рассматриваемой готовности выступает направленность личности учителя на взаимодействие с учащимися, так как именно она является ее важнейшей структурообразующей составляющей (А.Г. Ковалев, А.И. Кочетов,

Н.В. Кузьмина, В.А. Слостенин, С.Л. Рубинштейн, А.И. Щербаков).

Так, В.А. Слостенин считает, что содержание направленности на педагогическую деятельность, ее глубина и устойчивость определяют основные качества личности учителя и создают предпосылки овладения педагогическим мастерством [13, с. 41-62].

При определении структуры готовности учителя к взаимодействию с учащимися мы обратились к работам М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбовича [4, 5, 6]. Рассматривая готовность как профессионально важное качество и как устойчивую характеристику личности, вышеназванные авторы включили в ее структуру следующие компоненты:

- мотивационный (положительное отношение к профессии, интерес к ней и другие достаточно устойчивые профессиональные мотивы);
- ориентационный (знания и представления об особенностях и условиях деятельности, ее требованиях к личности);
- операциональный (владение способами и приемами профессиональной деятельности, необходимыми знаниями, умениями, навыками, процессами анализа, синтеза, сравнения, обобщения и др.);
- волевой (самоконтроль, умение управлять действиями, из которых складывается выполнение трудовых обязанностей);
- оценочный (самооценка своей профессиональной подготовленности к процессу решения профессиональных задач в соответствии с оптимальными трудовыми образцами).

Такой подход к пониманию структуры готовности учителя к общению с учащимися наиболее полно раскрывает специфику организации педагогического взаимодействия, его этапность и процессуальность. Постановка и осмысление педагогической задачи, ее решение и анализ предполагают сформированность у учителя всех названных компонентов готовности. Отсутствие или недостаточная развитость одного из них негативно скажется на протекании процесса педагогического взаимодействия.

В.А. Слостенин определяет профессионально-педагогическую готовность как сложный синтез тесно взаимосвязанных структурных компонентов и выделяет:

- а) психологическую готовность, т.е. сформированную (с разной степенью) направленность на педагогическую деятельность, установку на работу в учебном заведении;
- б) научно-теоретическую готовность, т.е. наличие необходимого объема педагогических, психологических, социальных знаний, требующихся для компетентной педагогической деятельности;
- в) практическую готовность, т.е. наличие сформированных на требуемом уровне профессиональных умений и навыков;
- г) психофизическую готовность, т.е. наличие соответствующих предпосылок для овладения педагогической деятельностью, сформированных профессионально значимых личностных качеств;
- д) физическую готовность, т.е. соответствие состояния здоровья и

физического развития требованиям педагогической деятельности и профессиональной работоспособности.

Следовательно, будучи сложным качеством, готовность к взаимодействию интегрирует:

- а) психологическую,
- б) теоретическую,
- в) педагогическо – практическую готовность.

В структуре психологической готовности выделены мотивационный, волевой и оценочный компоненты; в теоретической - ориентационный, или когнитивный (познавательный); в педагогическо-практической – операциональный, или поведенческий.

Устойчивое единство и высокий уровень реализации названных компонентов являются внутренним признаком сформированности профессиональной готовности к взаимодействию с учащимися.

А.Г. Ковалев, Н.Д. Левитов и др. рассматривают психологическую готовность как особое психологическое состояние, промежуточное между психологическими процессами и свойствами личности. В процессе педагогической деятельности состояние может переходить в свойства, а затем и в качества личности педагога.

Проведенный анализ психолого-педагогической литературы позволяет выделить следующие подходы к анализу содержания готовности к деятельности на личностном, функционально-психологическом, психофизиологическом уровнях с точки зрения интеграции перечисленных подходов.

*Личностный уровень* готовности имеет три сферы анализа.

В общем виде длительная готовность к деятельности включает положительное отношение к данному виду деятельности; черты характера, способности и т.п., адекватные требованиям деятельности; устойчивые, профессионально важные особенности восприятия, мышления, волевых процессов; необходимые в этой области знания, умения и навыки.

*Функционально-психологическая сфера.* Основное внимание при анализе понятия "готовность к деятельности" с точки зрения *функционально-психологического подхода* уделяется профессионально важным для конкретного вида деятельности знаниям, умениям и навыкам.

*Психофизиологическая сфера.* При *психофизиологическом подходе* к анализу готовности особое внимание исследователи обращают на конкретные механизмы функционирования нервной системы в процессе выполнения человеком определенной деятельности. Готовность, как своеобразное состояние субъекта, не может возникнуть вне общего повышения его функциональной активности.

*Интегративная сфера.* Каждая из перечисленных выше сфер рассмотрения понятия "готовность к деятельности" позволяет подойти к этой проблеме с разных сторон: на личностном уровне (как способность к деятельности, устойчивое свойство личности, особое состояние), на функционально-операционном уровне (как совокупность знаний, умений и

навыков, обеспечивающих успешную деятельность), на психофизиологическом уровне (как предварительная настройка на выполнение конкретной деятельности).

При интегративном подходе готовность к деятельности как понятие необходимо одновременно рассматривать на уровне личности, на уровне социального индивида и на уровне функционирования человека как организма.

На основании вышеизложенных взглядов, готовность к деятельности применительно к нашему исследованию можно представить в виде *интегрального состояния*, включающего в себя мотивационный, ориентационный, операционный, психофизиологический компоненты.

*Мотивационный компонент* включает в себя положительное отношение к профессии, осознание ценности и престижности своего труда, желание заниматься именно этой деятельностью.

*Ориентационный компонент* – интерес и склонность к профессиональной деятельности, знания и представления об особенностях и условиях профессиональной деятельности, ее требованиях к личности.

*Операционный компонент* выражается во владении способами и приемами деятельности, синтезе знаний, умений и навыков, необходимых для ее выполнения.

*Психофизиологический компонент* включает необходимое функциональное состояние организма, обеспечивающее выполнение профессиональной деятельности. Любая деятельность предъявляет свои требования к памяти, мышлению, воображению и т.д. Этот компонент обеспечивает функционирование личностного и деятельностного компонентов готовности.

Г.Д. Семенов

## О НЕКОТОРЫХ ПОДХОДАХ К СОВЕРШЕНСТВОВАНИЮ СИСТЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Современный этап развития системы образования выдвинул на первый план новые задачи, выполнение которых требует коренного обновления структуры и содержания, переоценки сложившихся форм и методов обучения. Ориентация учебно-воспитательного процесса на удовлетворение потребностей, интересов и способностей студентов потребовала существенной реорганизации системы образования. В современных экономических условиях необходим поиск новых путей решения проблемы повышения уровня общеобразовательной подготовки учащихся.

Приведение целей и содержания образования, а также методики обучения в соответствие с требованиями общества, осознание личностной и социальной значимости приобретаемых знаний являются важнейшими звеньями в формировании знаний и умений будущего выпускника школы и необходимыми условиями дальнейшего обучения.