# Язова О. В.

# Проблемы личности в педагогике и психологии образовательного процесса

Общее направление психического развития человека есть всеобщее свойство материи и осознания. Оно характеризуются одновременно тремя свойствами: направленностью и закономерностью происходящих в развивающемся объекте изменений.

Определяя личностно-деятельностный подход как единство его личностного и деятельностного компонентов, отметим, что первый соотносится с личностным или личностно ориентированным подходом. Личностный подход предполагает, что все психические процессы, свойства и состояния рассматриваются как принадлежащие конкретному человеку, что они производны, зависят от индивидуального и общественного бытия человека и определяются его закономерностями. Как подчеркивал С. Л. Рубинштейн, « в психическом облике личности выделяются различные сферы, или черты, характеризующие разные стороны личности; но при всем своем многообразии, различии и противоречивости основные свойства, взаимодействуя, друг с другом в конкретной деятельности человека и взаимопроникая друг в друга, смыкаются в единстве личности». Личностный подход, по К. К. Платонову, это принцип личностной обусловленности всех психических явлений человека, его деятельности, его индивидуально-психологических особенностей.

Личностно-деятельностный подход в своем личностном компоненте предполагает, что в центре обучения находится сам обучающийся - его мотивы, цели, его неповторимый психологический склад. Исходя из интересов обучающегося, уровня его знаний и умений, учитель определяет учебную цель занятия и формирует, направляет и корригирует весь образовательный процесс в целях развития личности обучающегося. Цель каждого урока при реализации личностно-деятельностного подхода формируется с позиции каждого конкретного обучающегося и всей группы в целом. Например цель занятия может быть поставлена так: «сегодня каждый из вас научится решать базовые задачи по темам» (ОВР, кислоты, кислород и т. д.). Такая формулировка означает, что обучающийся должен отрефлексировать наличный, исходный, актуальный уровень знания и затем оценить свои успехи, свой личностный рост. Другими словами, обучающийся в конце урока, должен ответить себе, чему он сегодня научился, чего он не знал или не мог делать еще вчера. Такая постановка вопроса применительно к обучению означает, что все методические решения (организация учебного материала, использованные примеры, способы упражнения) преломляются через призму личности обучаемого- его потребностей, мотивов, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально- психологических особенностей.

Личностный компонент личностно- деятельностного подхода предполагает, что в процессе преподавания химии максимально учитываются половозрастные, индивидуально- психологические, статусные особенности обучающегося. Этот учет осуществляется через содержание и форму самих учебных заданий, через характер общения с учеником. Адресованные ученику вопросы, замечания, задания в условиях личностного-деятельностного подхода стимулирует их личностную, интеллектуальную активность, поддерживают и направляют их учебную деятельность без излишнего фиксирования ошибок, промахов, неудачных действий. Тем самым осуществляется не только учет индивидуально- психологических особенностей учащихся, но и формирование, дальнейшее развитие психики обучающегося, его познавательных процессов, личностных качеств, деятельностных характеристик. Таковы основные проявления личностного компонента личностно-деятельностного подхода; следует подчеркнуть, что в своем личностном компоненте этот подход может быть соотнесен с формируемым на основе гуманистической психологии А. Маслоу, К. Роджерса подходе, центрированном на ученике – student–centred approach; в современных отечественных работах (И. С. Якиманская и др.) выдвигается целостная концепция личностно ориентированного обучения. Согласно этой концепции, обучение направляется на развитие личности ученика, который изначально является субъектом познания, предполагая специальную организацию его учебной деятельности. Поэтому точнее личностно-ориентированный подход соотнести с более общим личностно-деятельностным подходом, ибо организация учебной деятельности обучающегося, взаимодействие с ним – самостоятельная проблема.

Определяя деятельностный компонент в личностно-деятельностном подходе к обучению, необходимо подчеркнуть, что оба его компонента (личностный и деятельностный) неразрывно связаны друг с другом в силу того, что личность выступает субъектом деятельности, которая в свою очередь наряду с действием других факторов, например, общением, определяет его личностное развитие.

Деятельностный компонент имеет многосторонние предпосылки для формирования личностно-деятельностного подхода: в общем педагогическом плане- положение о субъектно-субъектном отношении учителя и ученика и активности обучаемого, в общепсихологическом- теорию деятельности А. Н. Леонтьева.

Личностно-деятельностный подход в совокупности его компонентов (и особенно личностного) означает с позиции обучающего организацию и управление целенаправленной учебной деятельностью ученика в общем контексте его жизнедеятельности - направленности интересов, жизненных планов, ценностных ориентаций, понимания смысла обучения для развития творческого потенциала личности. Личностно-деятельностный подход означает пересмотр педагогом привычных трактовок процесса обучения преимущественно как сообщения знаний, формирования умений, навыков.

Личностно-деятельностный подход, предполагая организацию самого процесса обучения как организацию (и управление) учебной деятельности обучающихся, означает переориентацию этого процесса на постановку этого решения ими самими конкретных учебных задач. при личностно-деятельностном подходе педагогу предстоит определить номенклатуру учебных задач и действий, их иерархию, форму предъявления и организовать выполнение этих действий обучающимися при условии овладения ими ориентировочной основой и алгоритмом их выполнения.

В связи с тем, что всякая деятельность, и учебная также, предпосылается потребностью, для учителя реализующего личностно-деятельностный подход, основным и первостепенным вопросом является формирование не только коммуникативной и учебно-познавательной потребности в выработке ими обобщенных способов и приемов учебной деятельности, в усвоении новых знаний, в формировании более совершенных умений во всех видах изучаемой деятельности.

Личностно-деятельностный подход, определяя изменение характера процесса и объекта обучения, предполагает и изменение основной схемы взаимодействие учителя с учеников. Вместо широко распространенной схемы их взаимодействия учитель-ученик, должна иметь место схема субъектно-субъективного, равнопартнерского учебного сотрудничества учителя, и ученика в совместном дидактически организуемом учителем решении учениками учебных задач. Информационно – контролирующие функции учителя должны всё больше уступать место координационным.

Социализация и аккультурация человека как личности предполагает, что он является субъектом этих процессов. Поэтому такое существенное значение имеет мотивация человека и в связи с этим в плане социально – антропологического её анализа, топология мотивации. При этом на фоне различного рода типологий необходимо выделение типологии «причинной», такой, основания которой позволяют противостоять её типологиям собирательным или описательным. Причинная типология не только упорядочивает отношения индивидуального к типологическому, но и объясняет эти отношения существенными различиями способов взаимодействия внутреннего и внешнего, которые одновременно являются ведущими, глубинными мотивами этого взаимодействия. Эти ведущие мотивы, которых четыре подструктур взаимодействия внутреннего и внешнего, разворачивающегося в мотивационные стратегии.

Привлекает внимание тот факт, что типология стратегий является причиной так как имеет единые внутренние критерии, отвечающие сущности системного поведения во внешне – внутреннем и субъективно – объективном планах. Поэтому в определенной мере облегчается наша задача причинной типологии мотивации, но при условии, что основные способы (мотивы) и эмпирически определенные стратегии поведения, как представляющие характер и темперамент по направлениям активности и реактивности, совпадают по своему смыслу с теоретически определенными стратегиями. Действительно, здесь важно то допущение, что реальное человеческое поведение в массовидном и онтогенетическом планах является поведением системным – при всей уникальности индивидуального её своеобразия. Если бы такого совпадения выводов теории и практики не произошло, то следовало бы признать, что либо человеческое поведение внесистемно и неопределенно, либо модель типологии мотивации неудовлетворительна.

Проникновение в сущность мотивации поведения приводит к выводу о том, что наличие основных, ведущих мотивов, сформировавшихся прижизненно, не изолирует личность от обстоятельств жизни и не предполагает однообразного поведения человека. В реальности всегда существует целая структура способов, мотивов и операций деятельности, объединенных координационно и субординационно сущностью основного мотива, ведущей стратегии. Не все ситуационные мотивы и не всегда представлены в чертах характера, в отличие от ведущих и основного мотивов, опосредующих большинство ситуаций включенности личности в деятельность, в особенности, в познавательную деятельность.

Это опосредование внешне (и в личностном его смысле) выражается в индивидуальном стиле деятельности, в свою очередь позволяющей корректировать становление и развитие ведущих мотивов.

Основной путь в исследовании типов деятельности и активности и в моделировании их структуры обосновывается идеями единства психики и личности. Имеется в виду тот факт, что любое из психических образований как компонент структуры психики представляет во внешнем контексте взаимодействия человека с миром всю психику в целом. При этом существен только один вопрос: как различить и выделить общие существенные признаки (способы существования) целого и части, объединяющие их. Ответ состоит в установлении качественных особенностей содержание деятельности человека, а также способов осуществления его активности, наиболее выпукло представленных в смыслообразующих стратегиях мотивации.

Неравномерность развития личности связана с особенностями формирования личностного пространства и является прямым следствием второго закона динамики, по которому, при относительном определении направленности развития, распределение (само) ответственности потенциально может быть всесторонним, равномерно и абсолютно представленным «во все стороны». Реальное же развитие является вполне определенно n – направленным и неравномерным.

Гетерохронность развития также является следствием указанного закона динамики: относительное самоизменение личности не может быть, по определению, одновременным, а поэтому и адекватно в принципе n – мерному личностному времени. Это связано с тем, что личность является субъектом различных форм её активности, которые в своём развитии обладают собственными закономерностями и собственными изменениями прерывного и непрерывного времени существования.

Неравномерность, гетерохронность и нестабильность n – мерного перераспределения энергии в активности личности составляют вместе своеобразное соотношение неопределенностей, не противоречащее, однако, третьему закону термодинамики развития личности, утверждающему идентичность личности относительно сохранной, а следовательно, относительно (само) познаваемой.

Конструктивная и прямая, не опосредованная социальными и естественными науками связь законов динамики развития личности позволяет при осуществлении сложного n – мерного синтеза знаний о развитии личности избежать дополнительных затруднений в определении содержания этого развития.

Само обучение и педагогическое общение в условиях личностно – деятельностного подхода должно реализоваться по схеме ученик – учитель вызывающий подлинный интерес к предмету общения, к себе как к партнеру, информативная для обучающихся содержательная личность, интересный собеседник; ученик общение с которым рассматривается учителем как сотрудничество в решении учебных задач при его организующей, координирующей, положительно стимулирующей и подкрепляющей реакции.

Здесь организовано учебное сотрудничество и самих обучающихся в решении учебных задач, чтобы формировался коллективный субъект и реализовался принцип коллективной коммуникативности обучения. Принципом индивидуального обучения через групповое. Другими словами, в учебном процессе работает схема « субъект» учитель – ученики, в результате чего образуется единый взаимодействующий коллективный субъект.

И так, рассматриваемые нами проблемы педагогической психологии анализируются на основе личностно – деятельностного подхода в общем контексте основных тенденций развития современного образования. Согласно этому подходу, а) в центре образовательного процесса находится сам обучающийся, формирование его личности средствами данного конкретного учебного предмета, б) учебный процесс подразумевает организацию и управление учебной деятельности обучающихся, направленной на их всестороннее развитие и освоение ими предметных знаний. В соответствии с личностно – деятельностным подходом к обучению в статье рассмотрен ряд проблем, которые сегодня составляют фундамент педагогической психологии. Из них ключевыми являются: взаимодействие учителя и обучаемых как учебное сотрудничество равных партнеров, направленное на решение учебно-познавательных задач; психологическая характеристика педагога и обучаемых как субъектов учебной деятельности и педагогического общения; психологические особенности самой учебной деятельности; психологические механизмы и закономерности усвоения информации.

Литература:

1. Асмолов А.Г. Психология личности. М., 1990.
2. Балл Г.А. Теория учебных задач: психолого-педагогический аспект. М., 1990.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении. М., 1987.
4. Посталюк Н.Ю. Педагогическое сотрудничество: путь к успеху. Казан. 1992.
5. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе. / Под ред. А. Коссакорвски, Х. Кюна, И. Ломпшера, Г. Розенфельда. М., 1981.
6. Психологический анализ урока. Волгоград, 1995.
7. Реан А.А Психодиагностика личности в педагогическом процессе. СПб, 1996.