

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ И ФИЛОСОФСКИЕ АСПЕКТЫ
ИЗУЧЕНИЯ ПРОЦЕССОВ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ В СВЯЗИ С ПРОБЛЕМАМИ
УСПЕШНОСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО
ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБЩЕНИЯ*

Аннотация: Статья посвящена исследованию механизмов воздействия преподавателя на целеполагание студентов и взаимосвязи процессов мышления и целеполагания, детерминирующей успешное педагогическое личностно-ориентированное общение.

Ключевые слова: психолингвистика, целеполагание, связь и развитие целеполагания студенчества и их мыслительной деятельности в общении, общение, личностно-ориентированное общение, личностно-ориентированное воздействие педагога на студента.

Значение категории «цель» в системе понятий, связанных с анализом психической деятельности и личностно-ориентированного общения, широко известно [2], [23]. В общей психологии цель обычно рассматривается как некоторый, фиксированный, данный человеку объект, а отличается от целеполагания, являющегося процессом формирования цели конкретной деятельности в определенных условиях. Как отмечает О.К. Тихомиров [21:107] «...понятие цель» становится одним из центральных понятий лишь той психологической науки, которая делает сознательную деятельность человека основным объектом своего изучения, а принцип деятельности основным объяснительным принципом». А.Н. Леонтьев [13:106] указывает, что изучение процессов целеполагания непосредственно выводит на основные механизмы деятельности и что «целеобразование выступает в качестве важнейшего момента движения той или иной деятельности субъекта». Б.Ф. Ломов [14:205] подчеркивает, что в психологическом исследовании деятельности проблеме целеполагания принадлежит первостепенная роль, так как «мотив и цель образуют своего рода вектор деятельности, определяющий ее направление, а также «величину усилий, развиваемых субъектом при ее выполнении», к тому же категория цель важна для педагогического личностно-ориентированного общения.

Конкретные механизмы формирования цели и ее функционирование как психологической реальности, управляющей интеллектуальным процессом, оказались объектом психологии при анализе интеллектуальной деятельности человека; целеобразование также становится предметом конкретного психологического исследования (А.В. Брушлинский [10], О.К. Тихомиров [21]). Традиционное направление изучения целеполагания в рамках психологии мышления развивается в двух основных аспектах. Исследование мотивационно - смысловой регуляции целеполагания и выявление внутренних механизмов и регуляторов процесса порождения целей.

Изучение мотивационно-смысловой регуляции целеполагания позволило выявить ряд общих условий, определяющих этот процесс. Было показано, что первичное выделение и осознание новых целей может осуществляться только в условиях содержательной деятельности, где связь цели с мотивом конкретная и близкая, а «смысл цели непосредственно вытекает из мотива» (А.Н. Леонтьев [13], Т.Г. Богданова [6]). При постановке операционально сформированной цели (цели, которую

* © Бухтиярова С.А.

человек практически научился ставить) связь мотива и цели может быть более условной, однако и здесь она существует. Чтобы личность смогла осмыслить эту связь, она должна соответствовать опыту ее реальных взаимоотношений с окружающими, должна отражаться в плане представления, а также эмоционально. Основой же для формирования действенной цели может стать эмоциональный образ или модель будущей ситуации - своеобразный носитель смысла деятельности, осуществляющий смысловую регуляцию целеполагания. При отражении и осмыслении связи цели с мотивом может происходить конкретизация, доопределение цели. И, наоборот, если связь не осмыслена, развивается процесс пресыщения (Л.С. Славина [20]).

Исследование внутренних механизмов целеобразования были начаты О.К. Тихомировым [20] и продолжены его сотрудниками Ю.Д. Бабаевой [3], Т.Б. Корниловой [12]. Изучая механизмы решения мыслительных задач, О.К.Тихомиров установил, что в основе поиска решений лежит развернутое обследование различных элементов задачи или проблемы. Эта ориентировочно-исследовательская деятельность носит преимущественно неосознанный (невербализованный) характер, она предшествует сознательному формированию (вербализации) замыслов, целей, решений.

Результаты проведенных исследований в этом направлении позволили сделать важный вывод: вербализованные продукты, в частности цели, возникают в результате развития невербализованных операциональных смыслов. При этом конечная цель выступает как важная детерминанта процесса образования промежуточных целей, то есть целей отдельных действий. Действие этой детерминанты реализуется через ряд конкретных механизмов, одним из которых является эмоциональный механизм. Мы солидарны с О.К. Тихомировым: сделанные им выводы подтвердились при нашем экспериментальном обучении педагогическому личностно-ориентированному общению студентов на занятиях по французскому языку.

Другим важным регулятором процессов образования новых целей выступает субъективная оценка достижимости цели (Н.А. Березанская [4]). Данная оценка является продуктом специального механизма контроля, основными компонентами которого являются такие личностные особенности, как внушаемость и критичность. Одностороннее усилие одного из этих компонентов ведет к феноменам внушаемого и критичного поведения. Воздействуя определенным образом на работу этого контролирующего механизма, можно достичь повышения творческих способностей человека.

Д.Б.Богоявленская [8] в ходе изучения индивидуальных факторов, обеспечивающих постановку познавательных целей в отсутствии стимуляции от наличной ситуации, обнаружила способность личности ставить познавательные цели в условиях, когда найденный алгоритм позволял и без того вполне успешно осуществлять предложенную умственную работу. В основе этой способности, по мнению Д.Б.Богоявленской [8], лежит особое личностное свойство - интеллектуальная активность.

Традиционные исследования целеполагания в рамках психологии мышления вносят существенный вклад в понимание процессов постановки личностью жизненных целей, однако они часто критикуются представителями другого подхода к изучению (В.Н. Пушкин [18], Н.Е. Харламенкова [22] и др.). В системе психологии мышления, в исследованиях по психологии решения проблем категория «цель» часто идентифицируется с понятиями «проблема» и «задача».

Таким образом, говоря о процессе целеполагания в деятельности человека, необходимо иметь в виду существование двух целей - исходной, которая задается обычно извне и которая в субъектном плане выступает как обобщенная система отношений, и ситуативной, продуцируемой собственной деятельностью субъекта.

После того как исходная цель трансформировалась в конкретную ситуативную цель, могут разворачиваться различные последовательности действий, направленные на преобразование ситуации. Самостоятельное формирование человеком обобщенной цели, запускающей процесс решения проблемы, рассматривается как результат функционирования познавательного блока, который был принят в качестве личностной цели блоком субъектным.

Наиболее распространенной моделью в психологии мышления является эксперимент, в котором имеет место внешнее целеполагание - исходная цель ставится перед человеком извне в виде проблемы, которую необходимо решить [А.К. Маркова, 1986]. Как отмечает Н.Е. Харламенкова [22], для многих зарубежных исследований характерно некоторое упрощение первоначальной задачи, заключающейся в определении психологических закономерностей процесса целеполагания путем ее сведения к проблеме принятия цели. Цель при этом рассматривается как явление, существующее самостоятельно, вне субъекта, а проблема постановки цели обозначается как целеобразование и рассматривается с позиций эффективности, которая определяется через соответствие цели результату.

При другой позиции (В.Н. Пушкин [18], Н. Е. Харламенкова [22]), основанной не только на констатации факта участия субъекта в целеполагании, но и на обосновании специфического влияния личностных особенностей на этот процесс, внутреннее целеполагание рассматривается как основа интеллектуальной активности. Анализ случаев самостоятельной постановки проблемы свидетельствует, что в этом процессе имеется звено, в определенном смысле противоположное прямому образованию ситуативной цели, которая возникает при решении предложенной извне проблемы. Если ситуативное целеобразование обычно оказывается конкретизацией сформулированной извне цели, то самостоятельно поставленная проблема, как правило, выступает как переход к более высоким, более абстрактным уровням мыслительной деятельности, которые являются обобщением.

А.К.Маркова отмечает, что программу изучения процессов целеполагания школьников необходимо составлять, рассматривая два важных аспекта - что и как изучать, какие параметры целеполагания исследовать и в каких экспериментальных ситуациях это делать. Программу формирования целеполагания тоже надо начинать с рассмотрения того, что и в какой последовательности целесообразно формировать учителю. Переходя к описанию исследований целеполагания в педагогической деятельности, раскроем сначала содержание основных рабочих понятий:

“Цель - осознанный образ будущего желаемого результата действия или деятельности (мотив - цель).

Целеполагание - умение человека сформировать цель, будущего действия или деятельности и задать план ее достижения.

Целереализация - умение построить совокупность условий для достижения цели.

Целеобразование - умение осознать условия проблемной ситуации и создать такой образ будущего результата действия или деятельности, который при его реализации приведет к удовлетворению определенной потребности или приблизит к ее предмету.

Планирование – умение создать структурно-динамический образ (систему действий, операций в определенной их последовательности соответственно условиям) воплощения цели в действительность» (А.К. Маркова [16:140]).

“Педагогическая деятельность - это процесс выбора и применения учителем

педагогических задач (определяемых мотивами, потребностями его деятельности), педагогических воздействий, направленных на получение качественных изменений в психическом развитии учащихся (их обученности, воспитанности и т.д.) и приводящих также к качественным изменениям личности учителя (в его педагогическом целеполагании, педагогическом мышлении, педагогической рефлексии).

Педагогическое целеполагание – способность и потребность учителя ставить и достигать педагогические цели, перестраивать их в зависимости от изменения условий педагогической ситуации.

Педагогическая задача – педагогическая цель учителя, реализуемая в определенных условиях.

Педагогическая ситуация – совокупность условий, в которых решается педагогическая задача. Различаются запланированные учителем педагогические ситуации и непредсказуемые, неожиданные ситуации, вызванные обычно поведением трудных учащихся и т.д.

Приемы педагогической деятельности – способы осуществления учителем педагогических действий при постановке и решении педагогических задач (А.К. Маркова [17]).

А.К.Маркова также выделяет и подробно описывает уровни целеполагания в учебной деятельности. Целеполагание в учении включает в себя целеобразование (постановку, принятие, выбор целей, определение последовательности промежуточных целей, переход к новым, нестандартным, творческим целям) и целереализацию (определение достижимости целей, соотнесение их со своими способностями и возможностями, составление плана достижения целей, расчет ресурсов, времени и сил для их достижения, преодоление препятствий в ходе реализации целей).

В нашем экспериментальном обучении французскому языку основными составляющими целеполагания являлись виды и уровни целей, этапы их реализации, качества и проявления целей. Психологическое изучение и диагностика целей, формирование у студентов оптимальных для решения педагогических задач алгоритмов целеполагания осуществлялось с учетом всех этих составляющих. Так при оценке уровня развития процессов целеполагания у студентов педагог анализировал, какой вид цели планирует достичь студент (например, получить отличную отметку за семестровый тест (конечная цель) или ответить на «отлично» на занятии (промежуточная цель), определить спектр стоящих перед ним целей; выяснить уровень его целей, связанный с его мотивами (широкий познавательный, учебно-познавательный, самообразовательный, социальный уровни).

Далее преподаватель может узнать как студент представляет себе этапы реализации желаемой цели; оценить способности корректно и адекватно ситуации поставить цель; логически обосновать ее; предвидеть результат деятельности и способы его достижения; опробировать цель; разделить конечную цель на ряд промежуточных, выбрать из нескольких альтернативных целей одну, наиболее достижимую; спланировать собственные затраты времени и сил; спланировать необходимые действия; достичь требуемые цели; проверить степень достижения цели, сравнив желаемый и реальный результаты. После этого преподаватель может перейти к анализу качества целей и определить способен ли ученик поставить новые самостоятельные цели, проявить творческую инициативу; сформировать перспективные цели, имеющие отдаленный временной аспект; проявить гибкость в постановке целей, нестандартность мышления.

Анализируя проявления целей, преподаватель определяет возможности уче-

ника по перестройке целей при изменении объективных условий; доведению начатой работы до конца; принятию решения на усложнение стоящей перед ним задачи; преодолению препятствий, мобилизации внутренних ресурсов в напряженных ситуациях; осознанию импульсивных желаний отложить начатое дело, бросить его, заняться чем-нибудь более приятным. И их волевому подавлению с целью достичь желаемого результата.

Детально проанализировав наличную стадию развития процесса целеполагания студентов, преподаватель может перейти к созданию условий для его дальнейшего формирования и начать целенаправленное обучение студента созданию и претворению в жизнь собственных максимально эффективных, оптимальных для решения поставленных задач, алгоритмов постановки и реализации целей.

Вышеперечисленные параметры целеполагания в лингво-педагогических исследованиях, опираются на традицию исследования проблемы цели в рамках психологии мышления и закономерностей личностно-ориентированного общения. В педагогических ситуациях наш студент находился в положении выбора одного из предлагаемых решений в усложненных ситуациях реального общения и обучения (прерывание и незавершенность деятельности по внешним причинам, надоедливость интересной работы; дефицит времени).

При этом оценивался уровень трудности выбранных ситуаций общения на французском языке, их количество, процент успешно решенных в условиях помех, соревнования, затруднений, время выполнения этюда. Предлагался ряд общих диагностических моделей для изучения процессов целеполагания, среди которых:

- возвращение к прерванному этюду и его возобновлению. С помощью этого задания определялась прочность цели и ее значимость для студента.
- эмоциональность и грамотность в процессе общения и формирования целеполагания студентов, гибкость, эмпатия;
- адекватность поведения в ситуациях разной степени сложности обязательности, позволяющая оценить устойчивость внутренних целей как регуляторов общения и поведения у студентов;
- постановка в ситуацию со скрытыми возможностями, изучающая зависимость инициативы в учении от внешних факторов соревнования, отметки;
- выбор легких или трудных заданий после правильного (неправильного) решения предыдущей задачи, оценивающей границы оптимального времени решения задачи;
- «отношение к сверхтрудной задаче», в которой изучаются реакции учащихся на возникающие препятствия (Н.И. Александрова [1]);
- «реакция на ошибку», изучающая такой аспект целеполагания как отношение ученика к ошибке, собственному неудаче, его готовность к анализу ошибки и сосредоточению сил на ее исправлении, и в целом, стремление к самостоятельности и осознанности в постановке цели;
- “неоконченные предложения”, применяемая учителем при диагностике целей в учении.

Преимущество таких методов и специально подобранных экспериментальных педагогических ситуаций состоит в том, что они позволяют выявить реальное отношение к учению и зачастую не требуют прерывания учебного процесса.

Проведя диагностику наличных процессов целеполагания у учащихся, преподаватель может переходить к целенаправленному формированию у них оптимальных для решения задач обучения алгоритмов постановки и достижения целей учения.

Формирование интереса к учению у школьников и студентов находится в прямой зависимости от изменений в способах постановки ими целей обучения, то есть от изменений в процессах целеполагания. А. Н. Леонтьев [13] подчеркивал, что интерес создается при перестройке строения деятельности и что интересным учебный предмет становится в случае, если он вошел в сферу целей учащегося.

Следовательно, важнейшими методами управления состоянием интереса к учению являются психотехнологии, обеспечивающие необходимые качественные изменения и перестройки процессов целеполагания учащихся. При этом интерес к учению становится следствием правильно построенного учебно-воспитательного процесса, обеспечивающего формирование оптимальных алгоритмов целеполагания.

Так, например, учитель может сознательно управлять механизмом становления процессов целеполагания через осознание учеником своих целей, способов их постановки, характерных личностных приемов целеобразования и целереализации, последующую их произвольную перестройку при активизации волевых процессов, качественное изменение и совершенствование в зависимости от меняющихся внешних условий и внутреннего роста личности, переход к самодетерминации поведения, к сознательному смысло-, целе- и мотивообразованию, самостоятельному управлению ходом своего психического развития [Б.Ф. Ломов 14]. Важнейшим условием самостоятельной учебной деятельности являются сформированные у учащегося навыки целеполагания. Цели, поставленные самим учащимся в ходе внутреннего целеполагания [В.Н. Пушкин 18] принципиально отличаются от целей, порожденных внешним целеполаганием, так как они придают обучению жизненную значимость, наполняют его смыслом [А.Н. Леонтьев 13]. Основными условиями успешности формирования целеполагания являются при этом взаимный контроль и взаимная оценка (А.К.Маркова).

В условиях совместно-взаимодействующей учебной деятельности такой аспект целеполагания как способность ставить обоснованные и самостоятельные цели формируется успешнее, чем способность образовывать и планировать систему целей, что является следствием возможности контроля и оценки на всех этапах целеполагания, возможности апробирования намеченных целей практическими действиями, необходимости обоснования принятия того или иного решения учеником в ответ на замечания других участников учебной деятельности.

Чрезвычайную важность обучения ребенка осознанному принятию и активной постановке целей, отмечает А.К.Маркова [17]. В ходе различных уроков при анализе нового материала, при проверке домашних заданий, она рекомендует сначала подводить школьника к пониманию цели преподавателя, переходя затем к обучению его самостоятельной постановке своих, имеющих для него личностный смысл, целей. Учитель должен стремиться отрабатывать с учеником разные цели - гибкие, перспективные, трудные, но реалистичные! Обучение приемам целеполагания не должно ограничиваться учебным процессом, а расширяться на другие области деятельности ребенка, где ему должна даваться возможность самостоятельно поставить цель, спланировать ее достижение и попробовать ее реализовать.

При этом не стоит стремиться оградить ребенка от возникающих трудностей, ошибок, неуспеха. В условиях урока формирование осознанного целеполагания осуществляется учителем при поощрении ученика на собственную постановку цели учебной работы, ее обоснование и достижение. В качестве примера, А.К.Маркова приводит педагогический прием, когда учитель дает школьнику трудное для него задание и просит поставить цели, которыми в данном случае являются этапы и спо-

события выполнения этого задания, и затем выполнить все эти этапы. При отработке целеполагания преподаватель может использовать методику “плюс- и минус-мотивации”, которая отражает тот факт, что при достижении успеха в учебе и его фиксации учителем и другими учениками ученик становится способным к решению более трудных задач, и наоборот, при подчеркивании учителем неуспеха, способность к целеполаганию у ученика падает. Поэтому необходимо поощрять и закреплять положительные достижения той или иной цели, что приводит к приданию учебному процессу личностной значимости. Такие цели приобретают для ученика новое самостоятельное значение. В таком случае может произойти превращение цели в новый мотив (“сдвиг мотива на цель” [А.Н.Леонтьев 13]).

Рассмотрим теперь методы формирования целеполагания в зарубежных исследованиях. В зарубежной психолого-педагогической науке существуют три основных направления в теории обучения, когда обучение рассматривается как процесс, в котором профессиональная деятельность учителя взаимодействует с учебной деятельностью учащихся.

Первое направление заключается в том, что учение рассматривается как усвоение знаний, умений и навыков. Учитель демонстрирует ученикам правильные ответы, правильную стратегию решения задачи, учащиеся их воспроизводят, повторяют, усваивают, а преподаватель закрепляет и нарабатывает эти навыки учеников, используя разнообразные средства и методы, тем самым обеспечивая прочность усвоения знаний, умений и навыков.

Представители второго направления исходят из представления об ученике как о пассивном воспринимающем устройстве, которое требуется наполнить знаниями, информацией, аналогично процессу заполнения водой пустого стакана из полного графина.

Третье направление в теории обучения учитывает активное личностное начало ученика, находящегося в процессе постоянного динамического взаимодействия со своим окружением. Соответственно, задачей преподавателя становится создание наиболее благоприятных условий для такого взаимодействия, которое бы способствовало эффективному решению учебных задач.

В отличие от первых двух направлений в обучении, хорошо обеспеченных научными психологическими знаниями, описывающими процессы и закономерности формирования знаний, умений и навыков, процессы трансляции, восприятия и воспроизведения информации, третье направление в психолого-педагогической литературе для учителя представлено достаточно слабо, хотя именно оно предполагает, в том числе, развитие и формирование процессов целеполагания в обучении, в том числе – иностранным языкам.

Из практических методов, педагогических тренингов, используемых за рубежом для повышения эффективности учения и акцентирующих свое внимание на работе с процессами постановки личностью целей, рассмотрим тренинг личностной причинности. Основное положение тренинга личностной причинности заключается в том, что первичной личностной особенностью человека является стремление к эффективному взаимодействию с окружающей действительностью, стремление к изменению ее в соответствии с собственными целями и задачами, или другими словами, стремление быть эффективной причиной происходящего. Развитие процессов целеполагания и их эффективное использование для достижения требуемых целей может рассматриваться при этом как развитие ощущения личностной причинности или осознания того, что сам человек является причиной и источником своего по-

ведения и всех его последствий, то есть как переход от экстернального локуса контроля к интернальному. При этом, когда человек осуществляет целенаправленное поведение, он воспринимает и ощущает себя в качестве субъекта своего поведения, своего мотива, своей цели.

Для формирования способностей учащихся к целеполаганию, планированию своего поведения, интернальному локусу контроля в тренинге личностной причинности служит целый комплекс направлений работы учителя с учениками, среди которых:

а) поставить перед собой реалистичные (заключенные в границах между легкорезализуемыми и трудноразрешимыми) цели, правильно соотносить затраты на достижение цели со своими возможностями;

б) провести детальный самоанализ на предмет определения своих сильных и слабых сторон?

в) провести планирование и определить конкретные действия, порядок их выполнения в настоящее время, с учетом конкретных сроков достижения поставленных перед собой целей, то есть наметить для себя ближайшую перспективу поведения?

г) развить в себе способность к пониманию происходящего процесса целерализации, способность осознать, действительно ли такое поведение приближает его к цели, приводят ли его действия к желаемым результатам.

Большое количество зарубежных исследований целеполагания сконцентрировано в психологии управления, маркетинга и бизнеса. Ученые отмечают, что исправление процесса формирования личных целей является весьма трудоемкой задачей, но ее решение глубоко сказывается на ежедневной жизни человека. Они обращают основное внимание на личностный аспект работы по прояснению целей, первый этап которой заключается в ответе на шесть следующих вопросов:

1. Какая жизненная позиция помогает в установлении своих целей?
2. Каковы принципы постановки целей?
3. Для чего нужно ставить себе цели?
4. Как нужно ставить себе цели?
5. Что нужно делать, если что-то не получается?
6. Способны ли Вы помочь окружающим устанавливать эффективные цели?

На следующих этапах формирования целеполагания подробно рассматриваются индивидуальные стратегии разрешения проблем, поставленных в каждом вопросе, и в случае необходимости корректируются и совершенствуются. Так например, работа над четвертым вопросом (как нужно ставить себе цели) разделена на семь шагов: прояснение Ваших потребностей; определение возможностей; принятие решения о том, что Вам нужно; выбор; уточнение цели; установление временных границ; контроль своих достижений. Каждый шаг в методике формирования целеполагания М. Вудкока и Д.Френсиса имеет конкретные рекомендации по его выполнению.

Другой метод формирования процессов целеполагания предложила Д.Г. Скотт [24], разработавая динамическую технику силы ума. Используя различные приемы из нейро-лингвистического программирования, методов психической визуализации, самовнушения и элементы самогипноза, она разработала ряд специальных упражнений, направленных на развитие способностей конкретной постановке цели, определению ее реалистичности и достижимости, выработке уверенности в том, что Вы достигнете Вашей цели, определению необходимых шагов достижения цели. Так, например, упражнение “чистка луковицы” направлено на осознание своего внутреннего “Я”, предоставление ему права поставить цель и возложение на него ответс-

твенности за ее выполнение. Упражнения “автоматическое письмо”, “компьютер”, “спросите у Вашего тела” и т.д. предназначены для подключения ресурсов подсознания при постановке цели и определении пути ее достижения, рожают новые возможности для глубокой трансформации индивидуальных процессов целеполагания.

ПРИМЕЧАНИЯ:

1. Александрова Н.И., Шульга Т.И. Изучение волевых качеств школьников / Вопросы психологии, №6, 1987.
2. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды. М., 1979.
3. Бабаева Ю.Д. Целеобразование в интеллектуальной деятельности. Автореф. канд. дисс. М., 1979.
4. Березанская Н.Б. Анализ произвольных компонентов в структуре целеобразования. Автореф. канд. дисс. М., 1978.
5. Бибрих Р.Р. Исследование видов целеобразования. Автореф. канд. дисс. М., 1979.
6. Богданова Т.Г. Целеобразование при различной мотивации. М., 1978
7. Богоявленская Д.Н. Об одном из подходов к исследованию интеллектуального творчества / Вопросы психологии, №4, 1976.
8. Богоявленская Д.Б. Метод исследования интеллектуальной активности. Автореф. канд. дисс. М., 1971.
9. Божович Л.И., Славина Л.С., Ендовицкая Т.В. Опыт экспериментального изучения произвольного поведения / Вопросы психологии, №4, 1976.
10. Брушлинский А.В. Психология мышления и кибернетики. М., 1970.
11. Клыков Ю.И., Пушкин В.Н.. Семантический язык и проблема моделирования целеполагания в мышлении человека. М., 1975.
12. Корнилова Т.Б. Целеобразование при решении задач в диалоге с ЭВМ. Автореф. канд. дисс. М., 1975.
13. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
14. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
15. Маркова А.К. (ред.) Формирование интереса к учению школьников. М., 1986.
16. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. М., 1990.
17. Маркова А.К. Психология труда учителя. М., 1993.
18. Пушкин В.Н. Некоторые проблемы современной психологии мышления. М., 1971.
19. Славина Л.С. Роль поставленной перед ребенком цели как мотив деятельности // Изучение мотивации детей и подростков. М., 1972.
20. Тихомиров О.К. Структура мыслительной деятельности. М., 1969.
21. Тихомиров О.К. Психология мышления. М., 1984.
22. Харламенкова Н.Е. Влияние когнитивного стиля и социальных установок личности на особенности целеполагания. Автореф. канд. дисс. М., 1992.
23. Чалкова Е.Г. Основы иноязычной личностно-ориентированной фразеосемантики. – М., 1999.
24. De Charms R. Personal causation training in the schools. J. of App. Soc. Psychol., v.2, 1972.

S.A. Buhtiyarova

PSYCHO-LINGUISTIC AND PHILOSOPHIC ASPECTS OF STUDYING THE PROCESSES OF AIM-SETTING IN CONNECTION WITH THE PROBLEMS OF SUCCESSFULNESS OF FOREIGN-LANGUAGE PEDAGOGICAL PERSONALITY-ORIENTED COMMUNICATION

Abstract. The article “Psycholinguistic and philosophic aspects of the goal-formation research in connection with successful pedagogical personality-oriented communication problems ” is dedicated to the student goal formation teacher influence and thinking and goal-formation process interconnection determining successful personality-oriented pedagogical communication.

Key words: Psycholinguistics, aim-setting, communication and development of aim-setting students and their cogitative activity in dialogue, the dialogue, the lichnostno-focused dialogue, the lichnostno-focused influence of the teacher on the student