

КИЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
имени М.П.ДРАГОМАНОВА

На правах рукописи

СЕМИЧЕНКО ВАЛЕНТИНА АНАТОЛЬЕВНА

КОНЦЕПЦИЯ ЦЕЛОСТНОСТИ И ЕЕ РЕАЛИЗАЦИЯ
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ
(психолого-педагогический аспект)

19.00.07 – педагогическая и возрастная психология

А в т о р е ф е р а т
диссертации на соискание ученой степени
доктора психологических наук

К и е в, 1992



00816199 (Y)

Робота виконана в київському державному педагогічному інституті ім. М.П.Драгоманова

Научний консультант: доктор психологічних наук, професор
Скрипченко А.В.

Офіційні опоненти: доктор психологічних наук, професор
Бочарова С.П.

доктор психологічних наук, професор
Роменец В.А.

доктор педагогічних наук, професор
Галузинський В.М.

Ведущая организация - Научно-исследовательский институт психологии Украины

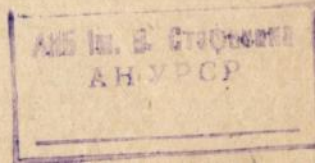
Защита диссертации состоится "17" ноября 1992 года
в 15 часов на заседании специализированного совета Д.ІІЗ.ОІ.ОІ
в Киевском государственном педагогическом институте им. М.П.Дра-
гоманова (252030, Киев-30, ул. Пирогова, 9).

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке Киевского
государственного педагогического института им. М.П.Драгоманова.

Автореферат разослан "12" октября 1992 года

Ученый секретарь
специализированного совета

Плющ М.Я.



Актуальность проблемы. Происходящие в обществе преобразования неизбежно затрагивают и высшую школу, в том числе ее важнейшую отрасль, обеспечивающую формирование педагогических кадров. Поэтому важно обобщить исследовательский опыт в области профессиональной подготовки, творчески осмыслить его с учетом сегодняшней общественной ситуации, разработать надежное концептуальное обеспечение перспективного развития высшего образования.

Среди актуальных проблем высшей школы одной из наиболее важных является проблема организации целостного процесса профессиональной подготовки. В психологии раскрытию целостных свойств психологических объектов, разработке адекватных методов их исследования посвящены работы Б.Г. Ананьева, Л.И. Божович, Л.С. Выготского, Г.С. Костяка, А.Н. Леонтьева, Б.Ф. Ломова, Н.И. Непомнящей, К.К. Платонова, Я.А. Пономарева, С.Д. Рубинштейна, Н.Ф. Талзиной, В.А. Зигельгардта и др. В философско-методологическом плане разные аспекты целостности вскрыты в работах А.П. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, И.В. Блауберга, В.П. Кузьмина, В.Н. Садовского, А.А. Смирнова, В.С. Тихтина, Э.Г. Юдина. Вопросы организации учебно-воспитательного процесса как особой целостности и способы достижения требуемого уровня интеграции учебных дисциплин рассматриваются Т.Ф. Акбашевым, А.Н. Алексюком, Г.К. Бабанским, Е.П. Беспалько, И.К. Дуравлевым, В.И. Загвязинским, В.С. Ильиным, В.И. Каганом, А.В. Киричуком, В.В. Краевским, Г.И. Легенским, Б.Т. Лихачевым, И.А. Сычниковым, А.П. Сидельковским и др.

Вместе с тем психология восприятия человеком целостных систем, структурным компонентом которых является его деятельность, изучена явно недостаточно. Отдельные работы в этой области (А.В. Брушлинского, К.А. Абульхановой-Славской, С.Д. Рубинштейна) затрагивают теоретический аспект проблемы и не могут ответить на ряд конкретных практических вопросов, возникающих при анализе деятельности человека в определенной системе. Применительно к процессу профессиональной подготовки, представляющему собой сложный системный объект, проблема понимания студентами целостных свойств этой системы практически не исследовалась.

А между тем данная проблема весьма актуальна для высшей школы. Нередко уровень активности студентов, даже профессионально ориентированных, оказывается значительно ниже ожидаемого. Выявлен ряд устойчивых негативных тенденций в деятельности студентов: непризнание профессиональной необходимости отдельных учебных дисциплин и игнорирование их изучения, принятие неадекватного целям и задачам профессиональной подготовки образа жизни, локализация активности лишь на отдельных учебных

предметах или же ее смещение на непрофессиональные (внеучебные) аспекты жизнедеятельности, преимущественная ориентация на репродуктивный уровень деятельности и формальный результат (отметку), а не на развитие полной структуры профессиональных качеств, формализация отношений (ограничение контактов или избегание их) с вузовскими преподавателями и т.д. В итоге многие студенты не реализуют всех объективно предоставляемых им учебно-воспитательным процессом вуза возможностей профессионального становления. Анализ причин, приводящих к устойчивому возникновению подобных тенденций в вузовской жизни, показал их зависимость от низкого уровня понимания студентами учебно-воспитательного процесса как особой целостности. Следствием этого является включение многих студентов в функционирование данной целостности без учета выдвигаемых ею системных требований. Ведь учебно-воспитательный процесс как объективно задаваемая целостная система предстает перед студентами во внешне расчлененной форме, состоящей из отдельных обособленных структурных единиц (учебных дисциплин, мероприятий, событий), внутренние связи между которыми не всегда понятны обучаемым. Внутренняя сущность этой системы (моделирование профессиональной деятельности в качественно иных, более доступных для изучения единицах) нередко маскируется влиянием ряда объективных и субъективных факторов. В результате возникают различного рода психологические барьеры, блокирующие активность студентов в профессиональной подготовке.

Изучение психологии понимания студентами процесса профессиональной подготовки как особой целостной системы, выступающей инвариантной моделью профессиональной деятельности, выявление факторов, затрудняющих выделение студентами целостных свойств этой системы, а также поиск путей оптимизации профессиональной подготовки будущих учителей на основе выявленных психологических закономерностей составляет цель исследования.

Объект исследования — процесс профессиональной подготовки студентов педвузов и университетов к педагогической деятельности.

Предмет исследования — психологические аспекты отношения студентов к процессу профессиональной подготовки как особой целостности.

В соответствии с поставленной целью сформулированы исходные гипотезы, отражающие методологический, теоретический и практический уровни рассмотрения проблемы:

1. Эффективность включения индивида в сложную, достигшую системного уровня интеграции целостность во многом зависит от его готовности к координации своей деятельности с системными требованиями, определяемой в свою очередь его возможностями к вычленению и познанию этой актуальной для него целостности как системно организованного объекта.

2. Профессиональная подготовка в вузе является целостной моделью соответствующего вида профессиональной деятельности как исходной (базовой) системы. Поэтому каждое событие внутривузовской жизни несет в себе в неявном, скрытом, опосредованном виде две категории свойства: а) учебно-воспитательного процесса как непосредственной системы, задающей определенный тип деятельности студентов; б) профессиональной деятельности как перспективной системы, овладеть которой должен каждый студент.

3. Эффективность включения в систему деятельности, задаваемую вузом, зависит от осознания студентами целостного характера и системных свойств процесса профессиональной подготовки. Однако в силу ряда причин объективного и субъективного плана студенты не могут достаточно полно понять профессиональную подготовку как особую, системно организованную целостность, и в результате этого не обеспечивают требуемого уровня активности в учебной деятельности, блокируют внешние влияния, игнорируют перспективные направления профессионального развития.

4. Неготовность студентов как субъектов профессиональной подготовки понять и учесть при организации своей деятельности сложные, многоуровневые свойства данной целостности может быть преодолена при соответствующей реконструкции учебно-воспитательного процесса. Достигается это путем введения инвариантной двум системам (и профессиональной подготовки, и профессиональной деятельности) модели. Работа с такой моделью позволяет объединить, сделать сопоставимой логику организаций, структуру и динамику функционирования обеих систем, отработать индивидуальные способы овладения студентами данной моделью, а затем осуществить переход к взаимодействию с обеими системами.

5. Функцию такой инвариантной модели может выполнять типовая психологическая структура деятельности.

Для достижения цели исследования и проверки выдвинутых гипотез сформулированы следующие задачи:

1. Определить исходные принципы анализа процесса включения человека в деятельность системных объектов в качестве их структурных элементов и разработать форму их реализации применительно к системе профессиональной подготовки педагогических кадров.

2. Проанализировать и обобщить теоретические и экспериментальные исследования проблемы подготовки учителя в высшей педагогической школе, разработать теоретические приемы анализа учебно-воспитательного процесса и деятельности студентов как особой системно организованной целостности.

3. Выявить фактические уровни понимания студентами процесса профессиональной подготовки как особой, системно организованной целостно-

сти, выделить определяющие их факторы.

4. Разработать типовую структуру деятельности, инвариантную двум системам: профессиональной подготовки и профессиональной деятельности.

5. Раскрыть психологические особенности и тенденции развития в процессе обучения студентов университета и пединститута, ориентированных на педагогическую профессию.

6. Определить пути оптимизации учебно-воспитательного процесса в вузе на основе выявленных психологических закономерностей.

Комплексные задачи исследования обусловили необходимость разработки вариативной, многоуровневой, всесторонне охватывающей деятельность студентов программы исследования. Методологическая проработка проблемы включала четыре направления анализа: общепсихологическое, основывающееся на принципе целостности, диалектики целого и части, методологии познания; общесистемное, раскрывающее основные принципы системного подхода и элементы системного анализа; психологическое, включающее принципы единства сознания и деятельности, развития психики, активности субъекта деятельности; педагогическое, выдвигающее принцип развития личности в деятельности. Использовались методы теоретического анализа (восхождения от абстрактного к конкретному, теоретического моделирования, аналогии). Теоретическая проработка проблемы осуществлялась через изучение литературы по вопросам профессиональной подготовки: монографий, отдельных книг, периодических изданий, а также массива авторефератов и рукописей кандидатских и докторских диссертаций по психолого-педагогическим проблемам подготовки учителя и организации деятельности высшей школы. Наряду с указанными выше методами теоретического анализа использовались смысловой и содержательный контент-анализ текстов, отдельных ситуаций процесса профессиональной подготовки и профессиональной деятельности учителя. Эмпирическое изучение отдельных аспектов проблемы проводилось с помощью целого комплекса методов: изучения статистических данных о деятельности вузов; наблюдений за деятельностью студентов, вузовских преподавателей и учителей; многоразового анкетирования; бесед, интервьюирования; экспертных оценок; метода анализа продуктов деятельности; метода анализа педагогических ситуаций; метода управляемой рефлексии; метода профессионального самопознания студентов; психологического тестирования. В исследовании был использован банк методик для изучения психологических особенностей студентов, учителей, выявления тенденций развития личности учителя под влиянием профессиональной деятельности (тесты Ляри, Айзенка, Роттера, Климова, Нечаева, Федоришина, Леонгарда, адаптированные к педагогической деятельности, а также ряд новых мето-

дик, разработанных диссертантом). Для выявления уровней понимания студентами учебно-воспитательного процесса как особой, системно организованной целостности предложен ряд исследовательских процедур и алгоритм расчета отдельных интегральных показателей, характеризующих выделение студентами целостных свойств процесса профессиональной подготовки.

Обработка результатов исследования велась с помощью математических методов, валидных исследуемым параметрам. Наглядность результатов обеспечивалась графическими методами.

На основании теоретического анализа и эмпирических данных была разработана серия формирующих экспериментов, при организации которых использовались методы активизации деятельности студентов, психолого-педагогического стимулирования, организации ролевых и деловых игр, системной рефлексии, самоанализа, экспертных оценок.

По критерию организации методы исследования делились на разовые, периодические, лонгитюдные. В зависимости от задач исследования продолжительность лонгитудов составляла от одного семестра до трех лет.

Научная новизна исследования заключается в методологической, теоретической и экспериментальной проработке нового направления психологии высшей школы — проблемы понимания студентами учебно-воспитательного процесса вуза как особой, системно организованной целостности, обладающей материально-структурными, функциональными и системными качествами; в построении необходимого и достаточного алгоритма анализа целостных системных объектов и выявления способа его реализации применительно к процессу профессиональной подготовки будущих педагогов; в анализе профессиональной подготовки с позиций более общей системы — профессиональной деятельности — и определении основных противоречий между ними; в обосновании необходимости включения в учебный процесс типовой модели, инвариантной обеим системам; в разработке психологической структуры деятельности и включении в ее состав новых элементов; в разработке комплексной программы исследования, дающей полную характеристику студента как субъекта деятельности в процессе профессиональной подготовки; в постановке и изучении проблемы сформированности структурных элементов деятельности студентов; в выявлении новых психологических характеристик и тенденций развития студентов в условиях университетов и пединститутов; в сравнительном анализе двух систем профессиональной подготовки педагогических кадров, выявлении условий профессионального становления в каждой из них; в выделении новых значимых компонентов субъективного фактора обучения и разработке методик их диагностики; в выделении и обосновании рациональных приемов оптимизации профессиональной подготовки будущих учителей, основанных на использовании принципа целостности.

Теоретическая значимость заключается в научном обосновании процесса профессиональной подготовки в вузе как особой целостной системы, раскрытии его системных свойств; в дальнейшем развитии теоретических взглядов на процесс профессиональной подготовки как модель профессиональной деятельности; в постановке и решении задачи вычленения в учебно-воспитательный процесс новой модели — психологической структуры деятельности; в углублении теоретических взглядов на психологическую структуру деятельности, обосновании необходимости вычленения в ее составе новых структурных элементов; в углублении теоретических взглядов на студента как субъекта профессиональной подготовки; в вычленении новых психологических характеристик, значимых для эффективной профессиональной подготовки будущих учителей; в разработке и реализации комплексной программы исследования, позволяющей провести анализ разных систем профессиональной подготовки педагогических кадров; в получении и интерпретации новых данных, расширяющих теоретические представления о процессе профессиональной подготовки в вузе; в разработке принципов организации, условий обеспечения эффективности, критериев эффективности отдельных структурных элементов учебно-воспитательного процесса, интегрирующихся в целостный процесс профессиональной подготовки будущих педагогов; в раскрытии динамики изменения психологических характеристик студентов в процессе обучения в педвузах и университетах; в выявлении тенденций развития личности учителя в процессе профессиональной деятельности.

Практическая значимость исследования состоит в разработке новых конкретных методик и приемов анализа деятельности студентов, с помощью которых можно контролировать ход и эффективность организации процесса профессиональной подготовки специалистов педагогического профиля в вузах; в раскрытии специфических условий подготовки учителей в университетах и пединститутах и разработке конкретных путей оптимизации этого процесса; в вычленении ведущих критериев профессиональной подготовки, позволяющих диагностировать готовность студентов к эффективному овладению профессией и намечать пути коррекции; в разработке программы экспресс-диагностики, позволяющей получить полную характеристику студента и сравнить ее с нормативной моделью; в разработке принципов системного описания педагогических объектов, дающего возможность своевременно выявлять типичные ошибки учителей, работающих на досистемном уровне; в разработке удобной для практического пользования системы профессиональной психодиагностики, включающей ряд новых методик; в разработке ряда программ и методических рекомендаций, которые непосредственно внедрены в деятельность пединститутов и университетов; в разработке конкретных психолого-

педагогических приемов оптимизации процесса профессиональной подготовки; в возможности экстраполяции полученных данных на другие системы профессиональной подготовки будущих специалистов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Любое событие, явление, факт профессиональной подготовки представляют собой не результат стихийно складывающихся обстоятельств, а компонент определенной целостности. В зависимости от сущности этой актуальной целостности на анализируемый объект проецируются (презентуются целостностью) качественно особые свойства. Полное понимание целостности и любой ее части возможно только при реализации всей уровней познания ее сущностных свойств: материально-структурного, функционального и системного.

2. Деятельность студента как субъекта профессиональной подготовки лишь тогда достаточно эффективна, когда интегрируется с общей системой профессиональной подготовки на определенном уровне включенности. Последний достигается, если студент владеет системной рефлексией, "схватывающей" эту целостность, и узнает в каждом конкретном событии вузовской жизни проецируемые на него целостным процессом профессиональной подготовки системные качества. Только достижение студентом системной включенности в этот процесс обеспечивает объективно необходимый уровень самоорганизации деятельности как особой целостности.

3. Сложившаяся практика деятельности педвузов и университетов в силу ряда объективных и субъективных причин затрудняет понимание студентами учебно-воспитательного процесса как особой, системно организованной целостности. Внешняя расчлененность на отдельные структурные элементы (учебные дисциплины) сопровождается зачастую и внутренней функциональной разобщенностью учебного процесса, несогласованностью и нескоординированностью отдельных структурных звеньев вуза. В итоге часто не обеспечивается системный уровень организации профессиональной подготовки.

4. Стихийно складывающиеся психологические характеристики студентов не всегда обеспечивают объективно необходимый уровень их активности в профессиональной подготовке. Учебно-воспитательный процесс в современном вузе должен не только учитывать реальные психологические качества обучающихся, но и оказывать влияние на тенденции их дальнейшего развития.

5. Формирование у студентов высоких уровней понимания профессиональной подготовки как системно организованной целостности психологически может быть обеспечено: выработкой установки на структурирование целостностей разных масштабов; овладением обучаемыми элементарными основами системного подхода и способами их проекции на конкретную систему; включением в учебный процесс целостной модели, изоморфной структуре и содержанию профессиональной деятельности; принятием установки на интеграцию

единичных событий профессиональной подготовки, выявление их сущностных (целостных) свойств; овладением средствами познания, адекватными сущностным свойствам ведущих целостностей (профессиональной подготовки и профессиональной деятельности); осознанием своей интегральной индивидуальности и проецированием на нее целостной структуры профессиональных качеств.

6. Практически это может быть достигнуто: презентацией концептуальных схем педагогических объектов как особых, системно организованных целостностей; раскрытием элементарных начал системного подхода, способов их проецирования на конкретные объекты; вычленением единиц деятельности: а) интегрирующей все содержание профессиональной подготовки в мощную целостность и сохраняющей свойства большей целостности (профессиональной деятельности), б) обеспечивающей изоморфность содержания профессиональной подготовки и профессиональной деятельности, в) обеспечивающей проекцию накопленного студентом индивидуального потенциала деятельности на решение конкретной профессиональной ситуации.

Постоятельность результатов обеспечивается разработкой проблемы на методологическом уровне, многоаспектностью теоретического анализа, широкой экспериментальной базой, использованием комплекса методик, адекватных предмету анализа, валидностью математического аппарата.

Диссеминация и внедрение результатов исследования осуществлялись на всесоюзных, республиканских, региональных конференциях (1976-1992 гг.) в гг. Белгород, Воронеж, Глухов, Гродно, Днепропетровск, Дрогобыч, Каунас, Кировоград, Киев, Куйбышев, Курск, Ленинград, Луцк, Москва, Новосибирск, Нижний Новгород, Полтава, Рига, Ровно, Славянск, Сыктывкар, Таллинн, Ташкент, Усть-Каменогорск и др. Работа неоднократно обсуждалась на научных сессиях Днепропетровского госуниверситета (1977-1983 гг.), Полтавского пединститута (1986-1992 гг.), на заседаниях кафедр психологии Киевского пединститута им. М.П.Драгоманова (1989-1992 гг.), Киевского университета (1992 г.), Московского пединститута им. В.И.Ленина (1981, 1983 гг.), на лекциях и семинарах с учителями, руководителями школ и вузов, студентами, преподавателями кафедр педагогики и психологии университетов и пединститутов страны.

Результаты исследования использованы при разработке учебных и методических материалов для педвузов, университетов, школ. По результатам исследования подготовлены и опубликованы 76 работ общим объемом 35 печатных листов.

Содержание диссертации. Диссертация состоит из введения, пяти глав и заключения, а также библиографии и приложений.

В главе I "Принцип целостности в методологии, теории и практике

человеческой деятельности" раскрываются разные аспекты методологического принципа целостности и способов его адаптации к практической деятельности человека. На сегодняшний день в центре научного познания находятся не единичные, качественно однородные объекты, абстрагированные от всех своих естественных связей, а сложные интегративные комплексы, целостности разных масштабов (И.В.Блауберг, В.П.Кузьмин, А.А.Смирнов, В.Н.Садовский, Э.Г.Юдин). Любое явление оказывается принципиально познаваемым только через выявление его включенности в целостности больших масштабов. Поэтому одна из главных задач познания и организации эффективного взаимодействия с любыми объектами — определение ведущей целостности, проецирующей на эти объекты свои интегральные свойства. Познание целостных объектов на системном уровне организации составляет особую проблему. Системный подход является средством понимания чрезвычайно сложных многофакторных отношений, возникающих внутри систем и в междисциплинарном взаимодействии, ориентирует на выделение скрытых, визуально и эмпирически не регистрируемых свойств объектов, входящих в состав системы, на изучение системных связей.

Предложено рабочее определение целостности. Целостность — это комплексное образование, возникающее как результат интеграции относительно самостоятельных частей, элементов, вступающих в непосредственное или опосредованное взаимодействие таким образом, что связи между внутренними компонентами (взятыми в одном отношении, одной функциональной зависимости) оказываются сильнее, чем связи между этими же компонентами и средой. Сущностными характеристиками целостности являются: упорядоченность внутренней структуры; согласованность функционирования структурных компонентов; наличие иерархии, субординации элементов и признаков (внешней и внутренней); устойчивость функциональных и субординационных связей между основными компонентами; стабильность и преемственность функционирования, приспособление изменений к предыдущему состоянию частей и целого (инерционность); относительно непрерывное и автономное существование; преобладание интеграционных процессов над дестабилизирующими (равновесие); способность системы сохранять единство и целостность в ситуациях неопределенности.

Принцип целостности имманентно присущ человеческой деятельности, жизнедеятельности в целом, проявляясь и на уровне их общей интеграции, и на уровне отдельных событий как самостоятельных целостностей меньшего масштаба. Эффективность, "очеловеченность" существования индивида часто определяется его способностью к интеграции жизненных событий, выделению из общего "фона жизни" тех или иных целостностей, "схватыванию" их сущностных свойств (С.Л.Рубинштейн, К.А.Абульханова-Славская). Любая попытка решить конкретную проблему организации жизнедеятельности

неэффективна, если индивид не готов к рациональной интеграции с жизненно важными для него системами. И, наоборот, процесс организации жизнедеятельности оказывается эффективным, если базируется на соотношении частного и общего, проецировании свойств общего на частные события, контроле за достаточностью этих переходов, учете системных свойств. Взаимодействуя с системным объектом, включаясь в его функционирование в качестве структурного элемента, ожидая от системы интегральной отдачи, человек должен вводить в контур саморегуляции (по О.К.Конопкину) элементы системного подхода.

Актуальность и необходимость учета системных свойств окружающего мира определяет постановку особой психологической задачи — овладения субъектом деятельности системными способами познания и саморегуляции. Ведь объективный уровень развития целостного объекта и степень его понимания отдельными индивидами часто не совпадают. При отсутствии адекватных средств познания даже высокоорганизованная система может восприниматься как хаотическое соединение отдельных структурных элементов. Хотя при этом присущий ей уровень организации сохраняется, изменяется способ взаимодействия с ней человека, неполностью, неточно, неадекватно познавшего данную систему. Индивидуальные способы познания системных объектов определяются в литературе как системное мышление (А.В.Брушлинский, А.И.Аверьянов, В.И.Садовский, Э.А.Решетова, И.М.Пейсахов) или как рефлексия по системному принципу (Л.И.Наппельбаум, С.З.Гмелянов, В.П.Горяинов, И.И.Семенов). Однако эти термины отражают скорее теоретическую постановку проблемы, тогда как проблема овладения и реализации системной логики познания на уровне конкретных индивидов нуждается в своей дальнейшей разработке.

В главе рассмотрены разные аспекты взаимодействия человека с системными объектами (на уровне отдельно взятой системы, на уровне полисистемного бытия), показаны основные формы нарушения этого взаимодействия. Показано, что овладение основами системного подхода в настоящее время идет стихийно, в основном через самообразование. Контент-анализ соответствующих научных текстов показал, что чаще всего даются произвольные, неупорядоченные описания системных объектов или же приводятся сложнейшие математические методы, рассчитанные на узких специалистов. Это существенно затрудняет овладение соответствующим уровнем анализа целостных объектов и его применение в практической деятельности. Представленные в работах В.Г.Афанасьева, Э.А.Решетовой, В.М.Прохорова, В.С.Тихтина алгоритмы описания системных объектов явно недостаточны. На основании проведенного теоретического анализа выделены сущностные

признаки системных объектов, позволяющие достаточно полно учитывать системные свойства при изучении и организации взаимодействия с этими объектами. Предложен полный алгоритм системной рефлексии, разработаны ряд упражнений для тренировки в отдельных операциях системного анализа.

Глава 2 "Теоретический анализ процесса профессиональной подготовки в современной высшей школе" посвящена выявлению специфики и сущностных свойств этой сложной социальной системы. Рассматривается современный подход к организации учебно-воспитательного процесса. Показано, что решение сложных задач формирования специалистов средствами отдельных (локальных) частей учебно-воспитательного процесса невозможно. Эффективная профессиональная подготовка обеспечивается лишь тогда, когда этот процесс организован как особая целостность, осуществляющая интегративное воздействие и ориентирующая студентов на последовательное профессиональное самосовершенствование.

Учебно-воспитательный процесс вуза как потенциально целостная модель своего реального прототипа — профессиональной деятельности (Н.Н. Нечаев, А.В. Вербицкий) — является весьма сложной по своему строению, внутренне неаддитивной системой. Она представляет собой множество, совокупность отдельных структурных единиц (учебных дисциплин, действий участников этого процесса), образующих особую целостность. Эта целостность обладает внутренним строением, упорядоченными структурными связями различного уровня иерархии. В отличие от органических систем, обладающих внешней морфологической однородностью, учебно-воспитательный процесс разворачивается через функционирование качественно отличных, дискретных единиц. Студент же, являющийся основным "потребителем" этого процесса, в оптимуме должен быть готов к его восприятию как целостности, способен удерживать эту целостность на всех этапах профессиональной подготовки. Это значит, что студент должен уметь выделять наиболее существенные аспекты целостности: а) "схватывать" учебно-воспитательный процесс как результат интеграции отдельных частей, элементов, вступающих в непосредственное и опосредованное взаимодействие, вычленять новые системные качества, появляющиеся на определенном уровне интеграции; б) владеть набором операциональных процедур, воссоздающих эту целостность при теоретическом анализе без утраты ее сущностных качеств; в) легко определять функции любого элемента целостности в ее общей структуре, осуществлять проецирование свойств общего на частный элемент, вычленять проецируемые на любой факт, событие (в том числе собственные поступки, действия, отношения) общесистемные признаки; г) отождествлять события одной системы (профессиональной подготовки) с событиями качественно иной систе-

мы (профессиональной деятельности); д) подчинять свою деятельность, образ жизни, поведение требованиям актуальной целостности (профессиональной подготовки). Формирование будущих специалистов должно строиться как комплексная целевая программа, ориентированная на определенный системный результат (качество профессиональной подготовки), а не как простая сумма независимых друг от друга, автономных учебных дисциплин и действий участников этого процесса.

В настоящее время предлагается ряд конкретных путей обеспечения целостности учебно-воспитательного процесса: через построение его единой методологической системы, на основе целостной модели организации (В.И.Каган, И.А.Сычников); через анализ профессиональной деятельности на структурно-функциональном уровне и организацию профессионального обучения как полиструктурного образования, направленного на освоение отдельных действий в структуре деятельности и развитие профессиональных личностных качеств (В.Д.Шадриков); через введение в учебные планы "обобщающих" предметов, обеспечивающих синтез, интеграцию отдельных элементов учебного плана в целостную систему, и раскрытие системных межпредметных взаимосвязей отдельных дисциплин (Н.Н.Нечаев); через замену описательной модели будущего профессионала на функциональную схему деятельности (Э.Б.Смирнова); через изменение "знакового" типа обучения на "контекстный", в котором основной единицей работы преподавателей и студентов становится не информация, а ситуация в ее предметной и социальной определенности (А.В.Вербцкий); через применение более эффективных приемов стимулирования деятельности студентов путем введения модульного обучения (А.Н.Алексюк); через обучение студентов конструированию логики педагогического процесса и вариантам конструирования и реконструкции его целостности (И.А.Колесникова).

Однако задачу оптимизации профессиональной подготовки невозможно решить без учета специфических особенностей студенчества. Следует отметить ряд перспективных направлений: создание типологии студенчества на основе социологических и социально-психологических данных (Б.Рубин, Ю.Колесников, В.Т.Лисовский, В.А.Дмитриев); выявление психологических особенностей студенческого возраста, тенденций развития обучаемых, выделение факторов, влияющих на успешность обучения (Л.Н.Борисова, М.Д.Дворяшина, В.К.Елманова, Л.В.Меньшикова, Л.А.Сафанова, Л.В.Шеховцева); комплексное изучение взаимодействия объективных и субъективных факторов в процессе обучения (В.Н.Шубкин, М.Х.Титма, Л.Я.Рубина, Л.Ф.Лисс, Ф.Р.Филиппов) и др. Проблемам профессиональной подготовки будущего

учителя посвящены работы М.М.Рубинштейна, С.Л.Рубинштейна, Б.Г.Ананьева, Л.С.Выготского, Ф.Н.Гоноболлина, Н.Д.Левитова, В.А.Сластенина, Н.Ф.Талызиной, Ю.В.Забродина, Н.В.Кузьминой, Ю.И.Кулюткина, Г.С.Сухобоской, П.А.Просецкого, А.М.Марковой, Р.И.Хмельк, Д.Ф.Николенко, А.Б.Орлова, Е.К.Осиповой, А.Г.Мороза, С.В.Кондратьевой и др.

Сопоставление направлений исследования в отечественной педагогике и психологии подготовки учителя с зарубежными исследованиями (по работам Д.Бернсона, Х.Ван-Шаака, И.Д.Глика, Р.Р.Кархаджа, Р.Пирса, К.Роджерса), а также исследованиями студенческой молодежи (Т.Парсонс, Дж.Плятт, Г.Олпорт, П.Вернон, Г.Линдзи, Дж.Гетзелс, Т.Ньюком, К.Хантли, Э.Эриксон, П.Полад, Дж.Маршья, Б. и Ф.Ньюман, А. и К.Ватерман) показывает, что в зарубежной науке и практике основной упор делается на индивидуализации обучения, самоактуализации субъекта профессиональной деятельности. Это направление работы с будущими педагогами у нас пока еще явно отстает, несмотря на отдельные интересные работы (например, активные социально-психологические тренинги Т.С.Яценко, Л.В.Долинской и др.).

В целом проведенный анализ показал, что процесс профессиональной подготовки в вузе нуждается в дальнейшем изучении, актуальность которого повышается в связи с принципиальной реконструкцией высшей школы. Необходимо избежать воспроизведения неоптимальных форм организации учебно-воспитательного процесса, вскрыть дополнительные психологические резервы профессиональной подготовки. Одним из перспективных направлений является формирование у студентов способности к целостному "видению" учебно-воспитательного процесса и выстраиванию на его основе целостной системы деятельности. Способом восстановления целостности учебно-воспитательного процесса, повышения его зоморфности профессиональной деятельности может служить теоретическая модель, инвариантная обеим системам. Эта модель должна: а) обеспечивать возможности проецирования общесистемных свойств на события каждой из систем; б) охватывать максимум содержания и организационных форм каждой системы; в) быть целостной и логически непротиворечивой; г) быть понятной студентам; д) задавать способ анализа каждого текущего события вузовской и профессиональной жизни; е) обладать потенциалом развития.

Выбор структуры деятельности как типовой модели определялся: а) возможностью охарактеризовать строение деятельности через ограниченный набор компонентов; б) воспроизводимостью структуры деятельности в каждом единичном акте активности студентов в процессе обучения, профессиональной деятельности; в) относительной простотой и доступностью модели;

г) возможностью отработки каждого элемента структуры в процессе профессиональной подготовки в вузе. При конкретизации типовой модели проанализированы структуры деятельности, предлагаемые рядом авторов (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, П.С.Граве, В.Б.Давыдов, Н.И.Непомнящая, А.В.Скрипченко, Г.П.Кедровицкий, В.Э.Мильман, О.А.Конопкина, Т.В.Габай, В.Д.Шадриков, Г.Е.Суходольский, М.И.Дьяченко и Л.А.Кандилович, Н.В.Кузьмина, Г.С.Костюк). На основании анализа выделена типовая структура деятельности, включающая следующие структурные элементы: цели, мотивы, образцы, объект-субъектные отношения, условия, средства, результат, реакцию. Введена также интегральная характеристика целостности модели.

Адаптация модели к текущим событиям осуществлена путем ввода условной единицы деятельности, т.е. выделения той минимальной части деятельности, на уровне которой еще воспроизводится полностью ее структура и сохраняются основные связи. Принцип выделения структурно-функциональных единиц широко применяется в психологии (А.Н.Леонтьев, Л.С.Выготский, Ю.П.Кулюткин, Г.С.Сухобская, К.В.Судаков, В.Д.Шадриков). В качестве инструментальной единицы анализа конкретных поведенческих актов выбрано действие как процесс решения конкретного противоречия, осознанного субъектом деятельности. Являясь структурно-функциональной единицей деятельности, действие сохраняет ее структуру и системные качества. В то же время действие не является аддитивной единицей деятельности и может интегрироваться в целостности разных масштабов, позволяющие показать студенту свойства целого на примере событий вузовской и профессиональной жизни. Выделены три уровня возможной реализации каждого компонента и деятельности в целом: 1) перспективного развития системы отношений; 2) ближайшей целесообразности с позиций ролевого взаимодействия; 3) фиксации на эгоцентрической позиции.

Переход от теоретического анализа к экспериментальным исследованиям обеспечивался путем детального анализа объекта и разработки валидных методов исследования. Рассматривалась специфика университетов и пединститутов как значимых сфер подготовки педагогических кадров. Показано, что несмотря на существенный вклад университетов в формирование педагогических кадров система подготовки в них изучена недостаточно полно. Отдельные работы лишь частично заполняют этот пробел (Л.С.Нечепоренко, В.В.Сагарда, А.С.Тарновская и др.). На основании данных о распределении выпускников университетов страны за 15 лет и анализа организации учебного процесса в них сделан вывод о специфической психологической атмосфере обучения в данных вузах (неопределенность целей профессиональной подготовки, уклон в научные абстракции, нескоординированность

действий отдельных кафедр и др.). Актуальность изучения подобных условий обучения в настоящее время повышается. Отказ высшей школы от гарантированного распределения специалистов психологически означает деятельность вузовских коллективов в условиях объективно задаваемой неопределенности профессиональной подготовки. Кроме того, сравнение психологических тенденций развития студентов университетов и пединститутков позволяет выявить преимущества каждой из этих педагогических систем, взять из их организации наиболее эффективные приемы, взаимно обогатить процессы профессиональной подготовки в каждой из систем.

Глава 3 "Психологическое исследование сформированности структурных элементов деятельности студентов вуза" представляет результаты комплексного исследования, проведенного в ряде университетов и пединститутков. Весь экспериментальный материал был структурирован вокруг выделенных структурных элементов деятельности, что позволило охарактеризовать степень сформированности и особенности проявления каждого из них. Такой прием позволил одновременно провести контент-анализ проблематики высшей школы, определить, какие исследовательские направления представлены недостаточно полно, а какие нуждаются в дальнейшем изучении.

1. Особенности целеполагания и мотивации в деятельности студентов.

Традиционно при анализе деятельности ее главными характеристиками выступают цель и мотив (Д.А.Ошанин, Дж.Миллер, Ю.Галантер, К.Прибрам, О.К.Тихомиров, В.А.Терехов и др.), при этом подразумевается, что мотив совпадает с целью. Однако соотношение мотива и цели в процессе профессиональной подготовки гораздо сложнее. В конкретных ситуациях цель может приниматься на рациональном уровне, задаваться извне, тогда как мотив определяется прежде всего потребностями субъекта деятельности. Расхождение мотива и цели в учебной деятельности чаще решается в пользу цели, преобладает принцип долженствования. Оптимум может быть достигнут при совпадении вектора "цель-мотив", ориентации студентов на достижение таких гармоничных отношений, при которых сохраняется объективная значимость целей, а их достижение обеспечивает удовлетворение жизненно важных потребностей студентов.

Одним из направлений исследования было выявление целей и мотивов, наиболее выраженных в условиях подготовки будущих учителей.

Известно, что целеполагание выступает системообразующим фактором целенаправленного поведения как системы, определяющим его основные характеристики. Однако само целеполагание также имеет системное строение (сложную структуру и специфические механизмы интеграции). Выявлены основные типы профессиональной направленности студентов. В условиях университетов наиболее часто проявляются: 1. Педагогическая направленность, характерная для студентов, ориентированных после окончания уни-

верситета на работу учителями в школах или преподавателями в техникумах, училищах. Их доля среди 451 участника исследования составила 22,6%. 2. Инженерная, присущая студентам, указавшим, что хотят работать инженерами на производстве, вычислительных центрах, КБ (32,6%). 3. Амбивалентная – студенты выражали желание работать в двух и более качественно разных сферах, например, учителем или инженером (15,5%). 4. Научная – студенты указывали, что хотят поступить в аспирантуру или работать в научной организации (7,8%). 5. Неопределенная – студенты не могли назвать определенной сферы деятельности, привлекательной для них (21,5%).

В условиях педвузов выявлены следующие типы направленности: 1. Педагогическая, присущая 69,6% из 949 участников исследования. 2. Связанная с профессией – студенты выражали желание работать с ребенком как основным объектом профессиональной деятельности, но вне школы – в детских садах, детских комнатах милиции, руководителями детских творческих объединений (11,1%). 3. Производная от профиля подготовки в вузе. Так, студенты факультета учителей начальных классов высказывали желание работать художниками, музыкантами, исторического – экскурсоводами, работниками архивов, филологического – переводчиками и т.д. (9,6%). 4. Непрофильная – ориентация не на содержание подготовки, а на возможности трудоустройства благодаря диплому о высшей образовании в привлекательные сферы деятельности (5,9%). 5. Научная (0,6%). 6. Амбивалентная (1,4%). 7. Неопределенная (1,8%).

Таким образом, студентам педвуза в сравнении с университетом присуща обильная степень совпадения индивидуальных целей с нормативной, задающей направление профессиональной подготовки. Профессиональное целеполагание, реализуемое учебно-воспитательной системой пединститута, обеспечивает его выпускникам возможность сохранения смысловых и содержательных связей с исходным профессиональным выбором, даже если они по каким-то обстоятельствам не смогут работать в избранной сфере. Отсутствие же четкой, подкрепляемой содержанием учебного процесса профессиональной цели формирует у студентов университета лишь довольно неопределенную жизненную перспективу.

В последние два года в целеполагании студентов происходят значительные изменения. Появляются новые значимые сферы деятельности (стать бизнесменом, заняться профессиональной политикой), высказываются опасения оказаться безработным. Изменяется и соотношение типов направленностей. Так, в педвузах резко увеличилось число студентов с неопределенной направленностью (до 50% в отдельных учебных группах).

Анализ отдельных характеристик целеполагания студентов (прогнозируемая студентами активность по достижению профессиональной цели, ведущие целевые детерминанты учебной деятельности) позволил выявить различия между студентами, относящимися к разным типам по профессиональной направленности. Наиболее неблагоприятным оказался тип неопределенной направленности.

Выявлено также, что в детерминации учебной деятельности студентов одновременно участвуют несколько жизненно важных систем (текущее познание, перспективное познание, профессионализация, социализация, личностное развитие, формальный аспект и внешнее воздействие выступают критериями влияния этих систем). Их соотношение образует четыре основных типа целевых структур, проявляющихся у студентов: 1) простое упорядоченное ("лестничное") строение, проявляющееся у 36,6% студентов университета и 37,1% - педвуза; 2) сложное упорядоченное строение ("дерево целей") - соответственно у 37,1-38% участников исследования; 3) слабоупорядоченное, логически противоречивое - у 19,5-17,9%; 4) жесткое полидетерминированное неиерархизированное строение - у 6,8-7,0%.

При изучении мотивации деятельности студентов выделены следующие направления анализа: а) мотивация выбора профессии; б) мотивация учебной деятельности; в) сила мотивов, детерминирующих деятельность. Выявлено, что истинные мотивы выбора профессии нередко не осознаются самими студентами. За совершенно конкретной, однозначной целью (стать учителем) могут скрываться принципиально разные мотивы: удовлетворения потребности в доминировании; желания стать значимым для других; потребности в благоприятной, щадящей социальной среде; самоактуализации через профессиональную деятельность; выполнения социального долга; стремления избежать ответственности за окончательный выбор жизненного пути; боязни неудачи в более престижном вузе и т.д. Каждый тип профессиональной направленности характеризуется устойчивыми признаками мотивационной структуры и не зависит от условий обучения.

Существенно отличается и мотивация учебной деятельности. Наиболее типичными являются следующие мотивы, определяющие активность студентов при включении в учебный процесс: достижение через учебную деятельность определенной гарантии безопасности в обществе и защиты от неблагоприятных жизненных факторов; достижение доминантного положения через получение более высокого социального статуса, в том числе освобождение от опеки; возможность нахождения такого места в профессиональной структуре общества, которое позволило бы реализовать минимум усилий, отсрочка окончательного выбора (снятие с себя ответственности за собственную

АН ИИ. В. Стоянов
АН УРСР

судьбу) и решительных действий; самоактуализация, раскрытие и дальнейшее развитие индивидуальных возможностей и задатков; получение положительных эмоций от включения в соответствующий процесс (обучения, общения или профессиональной деятельности); выполнение социального долга (на микроуровне – перед значимыми другими, на макроуровне – перед обществом в целом). Деятельность студентов полимотивирована, причем соотношение мотивов зависит от типа профессиональной направленности, года и места обучения. Выделены четыре типа мотивации учебной деятельности:

1) Явное доминирование одного мотива, реализации которого подчинена деятельность (I4–I4,4% участников исследования). 2) доминирование двух и более мотивов. Хотя такая структура мотивационной сферы в большей степени способна к компенсации, она более противоречива т.к. может порождать конфликт разнонаправленных мотивационных тенденций (28,5–35,3%). 3) Ни один из мотивов не имеет явного преимущества при слабоупорядоченной внутренней структуре. Студенты с таким типом мотивации обычно затрудняются в определении реальных побудителей своей деятельности (37,5–49,3%). 4) Все мотивы достаточно четко выражены, отмечается гипермотивация учебной деятельности, ожидание от нее максимально полной удовлетворенности, обеспечения многих жизненных потребностей (10–17,8%).

Характерно, что студенты, оказавшиеся в одной группе по типу целеполагания, могут быть в качественно иной группе по типу мотивации, т.е. принятые на рациональном уровне цели обучения реализуются нередко вопреки истинным побуждениям, через ломку или подавление индивидуальных устремлений. Проблема соотношения целей и мотивов учебной деятельности студентов нуждается в дальнейшем глубоком изучении.

Важной характеристикой мотивации является структура мотивационной системы. Показателем реальной иерархии мотивов явилось распределение ответов студентов по характеру предпочтения отдельных видов деятельности в свободное время. Рассчитана обобщенная модель предпочитаемого распределения свободного времени, включающая следующие блоки: познавательная деятельность по собственной инициативе; познавательная деятельность при выполнении учебных заданий; профессионализация; общение по интересам; общение по делу; общение по призванию; культурное развитие; отдых; общественная работа; спорт, туризм; быт. Основной детерминантой для всех групп студентов оказалось общение по горизонтали (со сверстниками), которое у студентов с педагогической направленностью дополняется общением по призванию (с детьми). Можно утверждать, что межличностное взаимодействие при сложившихся формах организации труда в вузе является неформальной ведущей деятельностью. Несколько ниже мотивационный потенци-

ал отдыха, причем преобладают пассивные формы досуга, а активные занятия, обеспечивающие и культурное развитие, и восстановление сил после напряженной учебной работы, становятся менее популярными.

Таким образом, жизнедеятельность студентов не просто полимотивирована. Мотивы обусловлены потребностями, определяемыми включением студентов в разные системы. В иерархии мотивов побудители, связанные с профессиональной подготовкой, обладают более низким мотивационным потенциалом, чем специфические для юношеского возраста потребности. Поэтому в условиях дефицита времени выбор часто делается не в пользу профессиональной подготовки. Снижение внешнего контроля, требований со стороны вузовских преподавателей не всегда дают желаемые результаты (повышение ответственности и активности студентов). Ведь при этом создаются условия для актуализации доминирующих мотивов, которые ранее сдерживались внешними требованиями, однако в подобных ситуациях начинают отталкивать студентов от учебной деятельности.

В настоящее время отмечаются не просто частичные изменения, а существенная перестройка мотивационной сферы студентов, сказывающаяся на учебной деятельности и профессиональной подготовке (увлечение рациональными формами работы в ущерб эмоциональному и культурному развитию, отчуждение студентов от учебного процесса, снижение общественной активности). Игнорирование этих тенденций может привести к осложнению отношений между преподавателями и студентами. Вузы должны учитывать эти изменения и соответственно вносить коррективы в учебный процесс, в характер отношений, в общий стиль деятельности.

2. Формы и характер проявления образцов в профессиональной подготовке будущего учителя.

Значимыми для организации деятельности являются образец процесса и образец результата (Н.Д.Завалова, В.А.Пономаренко, Я.А.Пономарев). Образец результата профессиональной подготовки, взятый на высшем уровне своего развития, выступает как профессиональный идеал. Несмотря на наличие значительного количества работ по проблеме идеала (Л.М.Архангельский, Е.И.Шубенкова, С.Н.Иконникова, Т.В.Драгунова, Л.Ю.Дукат, П.А.Просецкий, Т.И.Стрелянова), остается много нерешенных вопросов.

Участникам исследования (более 1,5 тыс. человек) предлагалось выделить качества, образующие содержание профессионального идеала. В 36,4% ответов выявлен низкий уровень сформированности, в 51,9% — средний и в 11,6% — высокий. Анализ частоты включения отдельных качеств в состав профессиональных идеалов показал, что большинство этих качеств отражают скорее общие требования к деятельности, содержащей компонент общения с другими людьми, и почти не затрагивают специфических призна-

ков педагогической профессии. Многие важнейшие качества (педагогические способности, педагогическое творчество, педагогическое мастерство и пр.) практически неактуальны для студентов.

Для выявления содержательной специфики профессиональных идеалов проведена процедура смыслового структурирования индивидуальных ответов, включающая следующие операции: 1) выделение пяти смысловых блоков (направленности; профессиональных знаний и элементов педагогического мастерства; черт характера и особенностей эмоционально-волевой сферы; познавательных возможностей учителя; общего развития личности); 2) разработка структурированного словника качеств, включаемых студентами в описания профессиональных идеалов; 3) структурирование профессиональных идеалов в соответствии с выделенными блоками; 4) построение математических моделей по формуле: $Y = K_1x_1 + K_2x_2 + K_3x_3 + K_4x_4 + K_5x_5$, где $x_1 \dots x_5$ - структурные блоки профессионального идеала, а $K_1 \dots K_5$ - коэффициенты значимости каждого блока в общей совокупности ответов, определяемые как результат деления количества структурных единиц, вошедших в этот блок, на число участников исследования.

Получены модели профессиональных идеалов студентов по шести вузам. Выявлено, что диапазон колебаний коэффициентов значимости по каждому блоку (минимальные и максимальные значения) составил: по блоку направленности - от 0,39 до 1,45; по блоку педагогических знаний и мастерства - от 0,18 до 2,41; по блоку особенностей характера и эмоционально-волевой сферы - от 1,39 до 3,72; по блоку особенностей познавательной деятельности - от 0,2 до 1,2; по блоку общего развития личности учителя - от 0 до 0,5. Доминирующим смысловым центром является блок черт характера - его доля в общем числе ответов превышает 50%. Остальные блоки обладают разной актуальностью. Выше значения блока направленности, тогда как блоки познания и общего развития практически незначимы.

В процессе обучения профессиональные идеалы студентов существенно изменяются как по количественным, так и по качественным характеристикам, однако нередко отмечается снижение этих показателей, свидетельствующее о негативных тенденциях в профессиональной подготовке. Под влиянием соответствующей организации учебно-воспитательного процесса формирование профессиональных идеалов может существенно интенсифицироваться.

Исследование модели (образца) субъекта учебной деятельности позволяет выявить, совпадает ли индивидуальное развитие, обеспечивающее студенту оптимальную адаптацию к текущей деятельности, с перспективным развитием, тождественность динамических моделей субъекта текущей (учебной) и перспективной (профессиональной) деятельности. Для этого ис-

пользована методика ранжирования стандартного набора качеств по степени их значимости. Оказалось, что экстремумы обеих моделей (максимально и минимально значимые качества), их "смысловые центры", не совпадают. Таким образом, высокий уровень адаптированности студентов к системе обучения, достигаемый стихийно или в результате целенаправленного самовоспитания студента, не переносится на систему профессиональной деятельности.

Исследование образца процесса включало оценку студентами профессиональной необходимости отдельных учебных дисциплин. Предлагалось оценить все учебные предметы, изученные на момент исследования. Распределение ответов в зависимости от степени соответствия субъективных (динамических) моделей объективно заданной (статической) модели учебного процесса представлено в таблице I. Итоговый показатель рассчитывался как отношение суммы баллов, проставленных каждым студентом по всей совокупности учебных дисциплин, к максимально возможной величине, отражающей полное совпадение динамической и статической моделей.

Табл. I

Степень совпадения моделей					
Количественные значения	Качественные значения	Университет		Пединститут	
		чел.	%	чел.	%
0,90 - 1,0	Полное совпадение	-	-	15	6,5
0,75 - 0,89	Высокое	22	17,7	88	38,2
0,50 - 0,74	Выше среднего	74	58,8	101	44,0
0,25 - 0,49	Ниже среднего	29	23,5	26	11,3
0,10 - 0,24	Низкое	-	-	-	-
0 - 0,09	Полное несовпадение	-	-	-	-

Итоги исследования показали, что задаваемая студентам программа профессиональной подготовки существенно расходится с ее субъективной проекцией, студенты далеко не всегда признают ее целесообразность. В результате даже профессионально ориентированные студенты изучают ряд учебных предметов на формальном уровне, ради текущих учебных целей. Показательно, что некоторые студенты отвергают эту программу, не поняв ее сущностных характеристик и возможностей, не включаясь в ее выполнение на требуемом уровне активности. В число "отвергаемых" нередко попадают ведущие для подготовки учителя предметы (в том числе педагогика и психология), проецирование которых на профессиональную деятельность представляет трудность для студентов.

Направленность студентов оказывает существенное влияние на форми-

рование динамических моделей обучения. Так, университетская программа более приемлема для студентов с инженерной направленностью, тогда как будущие педагоги не всегда улавливают ее профессиональный смысл. В вузе более благоприятны условия для формирования динамических моделей студентов с педагогической направленностью. Однако, как ни парадоксально, выше всех оценивают профессиональную необходимость учебных предметов студенты с неопределенной направленностью. Здесь сказывается отсутствие конкретных критериев оценки по профессиональному признаку и влияние познавательных интересов этих студентов: вузовский учебный процесс, ориентированный в первую очередь на познавательную деятельность и представляющий профессиональные эквиваленты в скрытом, опосредованном виде, в большей степени совпадает с их ценностными ориентациями. Эти студенты зачастую хорошо адаптированы к текущей деятельности, показывают высокие результаты в обучении. Однако психологические тенденции их внутреннего профессионального развития явно неблагоприятны. Это подтверждают и данные, отражающие признаки субъективных моделей предстоящей профессиональной деятельности. Обобщенная модель этой деятельности включала познавательный, общественно-деловой, личностный, коммуникативный и прагматический компоненты. Оказалось, что смещение или потеря профессиональной направленности на I курсе еще не приводит к заметным отклонениям в иерархии признаков модели. Но к IV курсу расхождения в структуре моделей становятся существенными. Так, у студентов IV курса с неопределенной направленностью начинают доминировать требования к фактору материального обеспечения, тогда как в группах студентов с конкретными типами направленности доминируют содержательные характеристики будущей профессиональной деятельности.

Сравнение данных, полученных до 1988 г., с результатами 1991-92 гг. показывает, что у сегодняшних студентов в целом существенно возросла потребность в материальном обеспечении при одновременном снижении большинства значимых ранее параметров (в познании, получении эмоциональной удовлетворенности от труда, в личностном развитии через профессиональную деятельность, в активной самореализации). Некоторую значимость еще сохраняет параметр межличностной коммуникации, установления эмоционально привлекательных отношений с другими людьми.

3. Объект-субъектные отношения в деятельности студентов.

Теоретический анализ значимых детерминант деятельности показал, что структура деятельности будет неполной, если не учитывает субъекта этой деятельности. Степень принятия на себя функции побуждения активности (С.Л.Рубинштейн, К.А.Абульханова-Славская, О.А.Конопкин) отражает уровень субъектности человека.

Сложность позиции студента в том, что, включаясь в процесс профессиональной подготовки, он должен принимать свою "объектность" (подчиненность внешним влияниям) и одновременно развивать свою активность, инициативу, самостоятельность. В целом студенческий возраст характеризуется усилением потребности в самоактуализации, переходе от внешней зависимости к самодетерминации. Поэтому если смысл внешнего воздействия непонятен студенту, он будет стремиться либо избегать его, либо ограничить, свести к минимуму, формализовать свои отношения с носителем этого воздействия (преподавателем или вузом в целом). Подобное отчуждение студента от учебно-воспитательного процесса — явление негативное, хотя внешне может не проявляться. Усиление потребности в самоактуализации при отсутствии у студента достаточно верной концептуальной модели ситуации и системы, в которой возникла ситуация, также может приводить к дезорганизации его деятельности, поведения, системы отношений. В целом же речь может идти не об игнорировании субъектности или ее полном доминировании, а о некотором динамичном оптимуме, балансе объект-субъектного включения в систему, при котором студент не дезорганизует внешних влияний, "вбирает" все предоставляемые ему возможности и одновременно проявляет сверхнормативную активность, компенсируя локальные недостатки в организации системы профессиональной подготовки.

Исследование объект-субъектной позиции студентов затрагивало системные связи с профессией, с сокурсниками, перспективу трудоустройства и др. Исследование проводилось с интервалом в 10 лет и показало, что в последние годы эта позиция студентов существенно изменилась. Данные 1991 г. свидетельствуют об усилении восприятия студентами себя как субъекта жизнедеятельности, принятия ответственности за свои поступки. Однако существенно снизилась уверенность в лучших изменениях в будущем, индивидуальный оптимизм сочетается с социальным пессимизмом. При наличии высокой потребности в лучших изменениях студенты указывают, что реально мало что от них зависит. Практически не зависящим от собственных усилий, текущей деятельности расценивается и получение в будущем устраивающего места работы. Происшедшее увеличение индивидуальной субъектности (осознания себя активным, иницилирующим началом) не находит реального воплощения в жизни студентов, блокируется неопределенностью жизненной и профессиональной перспективы. Недостаточная возможность реализовать возросший уровень субъектности в традиционных ранее формах деятельности (в общественной работе, через участие в творческих коллективах) компенсируется повышенной критичностью по отношению к учебно-воспитательному процессу, возрастанием протеста против необходимости подчиняться некоторым требованиям, задаваемым извне. Эта повышенная требо-

вательность к другим нередко сопровождается низкой активностью самих студентов, игнорированием ими ряда объективно важных дисциплин, снижением общей дисциплины труда, падением авторитета успеваемости.

Корреляционные связи между отдельными показателями субъектности показывают, что в ситуациях неуспеха студенты с большей вероятностью "уходят" в переживания, чем усиливают активность по преодолению трудностей. Таким образом, текущая жизнедеятельность и жизненная перспектива весьма сложно связаны. Повышение уровня субъектности "здесь и теперь", не находящее поддержки в текущих делах и социальных и профессиональных прогнозах, приводит к изоляции, обособлению этих систем. В результате оценка системы профессиональной подготовки начинает определяться преимущественно интерперсональными отношениями в учебной группе и степенью их зависимости от самого студента (ощущение себя признанным и достаточно значимым для других членов группы компенсирует отдельные недостатки этой системы, в том числе и низкий уровень подготовки).

Важным моментом является и формирование у студентов определенного баланса объект-субъектных отношений в ситуациях профессиональной деятельности. Этот аспект изучался с помощью методики незаконченных предложений. При анализе учитывались следующие критерии: позиция активности-пассивности, исполнителя или внешнего наблюдателя, преобладание положительных или отрицательных критериев, пессимистический или оптимистический ракурс. В целом отмечено преобладание пассивности и негативных установок. Большинство студентов заведомо настроены на оборонительную позицию "учителя-жертвы", выстраивание психологических защит в педагогических ситуациях, приобретают установку на негативное оценивание профессиональных событий. Однако при определенных условиях эти негативные тенденции могут сниматься (например, при организации системы допрофессиональной подготовки будущих учителей).

Трудным для студентов оказывается установление качественно разных отношений (ответственной зависимости, партнерства, сотрудничества, сотворчества), основанных на особых сочетаниях объект-субъектной включенности в ситуацию. Большинство будущих педагогов испытывают существенные затруднения в определении пределов волевого воздействия и степени активности, разрешаемой другим участникам ситуаций профессиональной деятельности. Этому способствует неупорядоченность отношений студентов, сложный и во многом стихийный процесс идентификации с ролевыми позициями других, отсутствие соответствующей работы со студентами в ходе овладения профессией.

4. Условия и средства деятельности.

Трудность включения в структуру деятельности такого компонента, как условия, заключается в том, что с позиций психологического анализа условия предстают чем-то внешним, независимым от субъекта. Однако противоречие внешнего-внутреннего снимается, если рассматривать условия не только как комплекс материальных или социальных факторов. Условия интегрируются с другими элементами структуры деятельности через свою функциональную роль — формирование определенного эмоционального фона ситуации. Эмоции (по П.К.Симонову) отражают степень совпадения или расхождения фактических условий с той средой, которую человек считает идеальной или объективно необходимой для реализации деятельности и поэтому выступают психологическим эквивалентом условий, повышая или понижая уровень активности действующего субъекта.

Показателями, отражающими отношения студента со средой (то есть теми условиями, в которых реализуется его деятельность), приняты: удовлетворенность избранной профессией, специальностью, местом обучения (вузом) и организацией труда. Оценка степени удовлетворенности по первым трем параметрам определялась с помощью вопроса: "Повторили бы вы ранее сделанный вами выбор?" Обобщенные значения рассчитывались по методу логического квадрата при общем континууме возможных значений от I (полная удовлетворенность) до - I (полная неудовлетворенность). Полученные данные представлены в табл. 2.

Табл. 2

Показатели повторения выбора (удовлетворенности условиями обучения)

Вуз	Тип направленности	Выбор профессии	Выбор специальности	Выбор вуза
Университет	Педагогическая	0,11	0,07	- 0,05
	Инженерная	0,55	0,37	0,30
	Научная	0,77	0,86	0,64
	Амбивалентная	0,86	0,86	0,79
	Неопределенная	0,16	0,24	0,73
Педагогический институт	Педагогическая	0,50	0,55	0,38
	Связанная с профессией	0,48	0,58	0,29
	Производная от профиля	0,32	0,23	0,11
	Непрофильная	- 0,11	- 0,14	- 0,19
	Научная	0,88	0,94	0,94
	Амбивалентная	0,13	0,08	- 0,04
	Неопределенная	0,03	0,03	0,03

Из таблицы видно, что многие студенты не рассматривают сделанный выбор как единственно возможный. Наличие в прошлом некоторого множества альтернатив дестабилизирует ситуацию обучения в вузе через сохранение эмоциональной привлекательности других вариантов жизненного самоопределения. Более заметно эти тенденции проявляются в университете, где учебно-воспитательный процесс отчужден от конкретных профессиональных сфер. В пединституте эта тенденция заметнее в группах с нечеткой (амбивалентной и неопределенной), а также непрофильной направленностью. Неопределенность (или конфликт между желаемым и фактическим) жизненных планов, рассогласование их с конечной целью обучения приводят к эмоциональной нестабильности, неудовлетворенности текущей деятельностью.

Среди факторов, оказывающих влияние на деятельность студентов и выступающих в качестве условий, значимых для формирования эмоционального фона деятельности, важное место занимают интерперсональные отношения: вертикальные (с преподавателями) и горизонтальные (с товарищами по группе, курсу). Отношения с преподавателями как очень хорошие и в целом хорошие оценили 45,7% студентов университета и 60,7% - педвуза; как обычные - 28,4 и 24,8%, как не очень хорошие и конфликтные - 26,9 и 14,5%. Отношения с товарищами как в целом хорошие - соответственно 48,5 и 61,6% участников исследования, как обычные - 28,9 и 26,1%, как не очень хорошие и конфликтные - 24,6 и 13,3%.

Корреляционные связи между параметрами, определяющими эмоциональный фон профессиональной подготовки, показывают, что в условиях университета ведущим оказывается влияние параметров удовлетворенности выбором вуза, отношениями с преподавателями и с товарищами по группе, которые в совокупности опосредованно определяют отношение к профессии и специальности. В условиях педвуза выше взаимосвязь содержательных характеристик профессии и специальности, что повышает толерантность студентов к негативным факторам организации труда (неоптимальным условиям).

Иерархия факторов, оказывающих влияние на успешность обучения студентов, существенно отличается по группам с разной профессиональной направленностью. Выделены две группы факторов: внешних (объективных, не зависящих от студента признаков организации труда в вузе) и внутренних (субъективных, или определяемых самим студентом). Их соотношение позволяет определить, кому приписывают студенты основное влияние на успеваемость - внешним или внутренним условиям деятельности. Оказалось, что на I этапе исследования (1982-1988 гг.) отношение объективного фактора к субъективному составило $1 : 1,04$ - выше, хотя и незначительно, оценивалось влияние субъективных параметров, т.е. собственной неготовности (нежелания) работать более интенсивно. В 1991 г. это соотношение суще-

ственно изменилось (I,56 : I). Современные студенты приписывают основное влияние внешним факторам, негативная оценка которых становится дополнительным средством психологической защиты, оправдывающим собственную пассивность в профессиональной подготовке.

Под средствами деятельности в психологии понимаются материальные или идеальные объекты, которые выступают "проводниками" воздействия человека на окружающий мир и самого себя в том числе. Было высказано предположение, что высшее образование может расцениваться студентами неоднозначно, как средство оптимизации разных систем (в том числе и не связанных прямо с профессиональной подготовкой).

Рассчитаны обобщенные показатели ожиданий студентов от высшего образования как средства оптимизации жизненно важных систем: расширения возможностей познания, более глубокого проникновения в сущность явлений; успешной социализации, включения в жизнь общества; расширения возможностей индивида через успешную профессионализацию; личностного развития; оптимизации общения; достижения высокого статуса и материальной обеспеченности, получения жизненных благ. Оказалось, что оценка высшего образования как средства оптимизации отдельных систем зависит в основном от профессиональной направленности. Студенты университета на начальных этапах обучения оптимистично относятся к возможностям высшего образования, но к IV курсу их оценки становятся скептическими, причем резко снижается оценка значимости высшего образования как средства эффективной профессиональной подготовки во всех группах с конкретной направленностью. В педвузе подобное снижение отмечается на II курсе, но затем оптимистическая оценка возрастает выше зафиксированного у первокурсников уровня. Невысоко признание высшего образования как средства достижения престижного положения и материальной обеспеченности в будущем; исключение составляют группы с неопределенной направленностью в университете и с непрофильной и научной - в педвузе, где средневзвешенные оценки данного параметра более высоки. В целом студенты педвуза выше оценивают роль высшего образования как средства оптимизации жизненно важных систем по сравнению со студентами университета (табл. 3).

Табл. 3

Оценка студентами высшего образования как средства
оптимизации жизненно важных систем

Вуз	Социализация	Познание	Профессионализация	Личностное развитие	Общественное	Материальное обеспечение
Университет	3,6	3,6	4,0	3,6	3,8	2,7
Пединститут	3,7	3,6	4,3	4,0	4,0	3,2

Существенные изменения произошли в оценке студентами значимости средств текущей деятельности. У участников I этапа исследования (до 1988 г.) различия в оценке отдельных видов учебной деятельности как средств достижения успеха в обучении были невелики. Большинство задаваемых видов деятельности (лекций, семинаров, практических) пользовались примерно одинаковым признанием, что свидетельствовало о непротиворечивом принятии студентами общей программы деятельности. Наиболее высокие ранговые места принадлежали таким традиционным компонентам учебного процесса, как лекции и практические занятия. У студентов, опрошенных в 1991 г., значительно снизилась оценка целесообразности лекций, семинаров и практических занятий, а также готовность заниматься подготовкой к ним. Более привлекают студентов выполнение самостоятельных индивидуальных заданий и самостоятельная работа с учебной и научной литературой, возросло стремление обсуждать возникающие проблемы с преподавателями. В целом полученные данные отражают прагматическую переориентацию студентов, недооценку ими роли теоретических знаний. Тенденция увеличения ориентации на самостоятельную работу в целом прогрессивна, однако вряд ли самостоятельная работа студентов может полностью и на достаточном уровне обеспечить овладение профессией. Снижение высокого теоретического уровня подготовки не имеет ничего общего со справедливым требованием к практической применимости этих знаний. Сохранение теоретической культуры специалистов - актуальная задача современных вузов.

4. Результат и коррекция в деятельности студентов.

Итогом любой деятельности является ее результат. П.К.Анохин, вводя важное для психологии понятие функциональной системы, считает именно результат системообразующим фактором. С нашей точки зрения, важным для организации деятельности, и, главное, для ее саморегуляции является оценка достаточности полученного результата субъектом деятельности, его соответствия первоначально принятой цели.

В условиях профессиональной подготовки, где оценка деятельности ведется преимущественно по показателю успеваемости, сами студенты нередко принимают отметку на экзамене (с позиций профессиональной подготовки лишь частный, формальный показатель) как вполне достаточный результат своей деятельности. Происходит разрыв механизма сличения результата с основной целью - стать квалифицированным специалистом.

В процессе исследования выявлялось, насколько совпадает оценка студентами эффективности своего труда по отдельным предметам с оценкой преподавателей. Сравнивались те оценки, которые сам студент поставил бы себе по каждому учебному предмету, с фактической успеваемостью. Ха-

рактально, что сами студенты достаточно объективно оценивали себя: 29,1% оказались более требовательны к своим знаниям, чем преподаватель, у 32,1% отмечено совпадение с оценкой преподавателя и 28,8% оценили себя выше, чем преподаватель. Интересны данные о зависимости самооценки от других критериев оценки учебных предметов (табл. 4), которые показывают, что результат учебной деятельности считается студентом достаточным не только при получении высокой оценки на экзамене, но и при наличии определенной комбинации других факторов. В целом степень удовлетворенности результатами своего труда более всего зависит от тех объект-субъектных отношений, в которые включен студент в процессе обучения.

Табл. 4

Корреляционные связи между самооценкой успеваемости
и отдельными характеристиками учебных предметов

Группы студентов по характеру совпадения самооценки с оценкой преподавателя	Профессиональная необходимость учебного предмета	Ясность, четкость, последовательность, логичность его изложения	Наличие у студента интереса к его изучению	Проблемность изложения учебного материала	Эмоциональная привлекательность личности преподавателя
Самооценка совпадает с оценкой	0,23	0,67	0,34	0,04	0,72
Самооценка выше оценки	0,35	0,26	0,55	0,18	0,15
Самооценка ниже оценки	0,29	0,09	0,28	- 0,31	0,14

Чтобы выявить, какой результат включения в вузовскую жизнь является наиболее значимым, студентам пяти педагогических вузов и университета предложили проанализировать ряд параметров по степени их важности в процессе обучения. Оказалось, что удовлетворяющий студента результат складывается из целого ряда отдельных достижений. Максимальной привлекательностью обладает ведущий результат — получить хорошую профессиональную подготовку. Его дополняет индивидуальная перспектива развития умственные способности. Высоко значение для студента коллективного успеха, выделения учебной группы в ряды лучших. Для многих студентов высоко значимы и такие результаты учебной деятельности, как доставить радость родителям своими успехами, своевременно сдать зачеты, экзамены, успеваемость по отдельным предметам. Сложное сочетание субъективно значимых результатов создает определенные психологические предпосылки смещения исходных целей: один результат может служить средством компенсации другого, оказавшегося в данных условиях недостижимым. Поэтому в

практике нередко студенты довольствуются псевдорезультатом своей деятельности (например, формальным отбыванием в школе в период подпрактики, невысоким уровнем активности на учебных занятиях и т.д.). Ориентация на высокий формальный результат (отметку) или на укрепление своего авторитета среди товарищей в ущерб учебной деятельности максимальна в группе студентов с неопределенной профессиональной направленностью.

Важным параметром деятельности является коррекция. Деятельность только тогда предстает целостной системой, когда осуществляющий ее реализацию человек способен к постоянному развитию, фиксирует отклонения каждого компонента от оптимума и вносит требуемые изменения. Именно способность к точной локализации нарушения в любом звене деятельности выступает признаком данного элемента психологической структуры деятельности.

Одним из показателей, характеризующих способность студентов к внесению корректив в свою деятельность, является следующий. В середине учебного года студентам I курса предлагалось оценить сформированность ряда умений, необходимых для учебной деятельности. 84,6% указали, что испытывают существенные трудности из-за низкого уровня развития этих умений. Затем были прочитаны специальные лекции о рациональной организации труда. Через полгода исследование повторили. Оказалось, что лишь 10% участников опроса занимались самовоспитанием, 34,4% осознавали актуальность этого и предпринимали определенные попытки. 29,4% указали, что не смогли заставить себя заниматься самовоспитанием и по-прежнему испытывают серьезные трудности в учебной деятельности. 22,2% опрошенных отметили, что о необходимости самовоспитания не задумывались, хотя трудности испытывают постоянно. Таким образом, даже конкретизация трудностей, раскрытие перспективы и показ конкретных путей их преодоления не преодолели инерции студентов, их приверженности репродуктивному стилю.

Большую сложность для студентов представляет и корректировка уровня активности при включении в деятельность. Этот показатель анализировался по двум критериям оценки студентами учебных предметов: трудности и степени усилий, прилагаемых при изучении. При сформированной у студента способности к оперативной коррекции субъективное состояние трудности, возникающее при изучении учебного предмета, должно увеличивать трудозатраты, прилагаемые к его изучению. Однако фактические показатели свидетельствуют об обратном. Выявлена отрицательная корреляционная связь ($-0,64$): трудности, испытываемые студентом при изучении предмета, с большей вероятностью блокируют, чем стимулируют его активность. Студенты не владеют в достаточной степени приемами коррекции в учебной деятельности. Корректировка деятельности происходит в основном стихийно,

под влиянием внешних побудителей. Сам же студент не только не осознает необходимости коррекции, но склонен снижать свою активность, искать оправдания невысокому результату вместо коррекции прилагаемых усилий.

Аналогичны данные по корректировке профессионального выбора и успеваемости. Ближайшие, непосредственные трудности блокируют активность, студенты предпочитают следовать логике обстоятельств, бросаются в негативную критику преподавателей, вузовского процесса, будущей деятельности, но не предпринимают попыток подчинить себе ситуацию, найти конструктивный выход, изменить обстоятельства, исправить сделанную ошибку.

Оценка способности студентов к внесению корректив в профессиональные действия велась при их включении в работу с профессиональными моделями (микропреподавание, ролевые игры). Из 540 студентов отказ от выполнения практических действий (нежелание, боязнь ошибиться) проявили 24,1%; неудачно выполнив действие, отказались от повторного выполнения 54,6%; из тех, кто согласился на повторные действия с целью внесения изменений, 20,5% еще более усугубили неудачу, и 71% добились частичного улучшения. Для многих студентов значительную трудность представляет необходимость отойти от работы с привычной знаковой системой, изменить позицию, предстать перед товарищами в новой роли. Их пугает возможность сделать ошибку, нежелание выглядеть неловким в глазах окружающих. Побуждаемые преподавателем, они вынуждены включаться в работу, однако первая же ошибка, вместо того чтобы стимулировать поиск способов ее исправления, блокирует деятельность. Лишь отдельные студенты (8,5%) стремятся, несмотря на промежуточные неудачи, достичь успеха. Поэтому особой проблемой является не только стимулирование потребности студентов в коррекции, но и формирование умений осуществлять точную адресацию корректировочного действия, преодолевать психологические барьеры.

Полученные в комплексном лонгитюдном исследовании данные позволили разработать критерии нормосообразности (совпадения каждого структурного элемента с нормативными требованиями системы профессиональной подготовки), выявить устойчиво повторяющиеся, типичные формы реализации каждого элемента в практике высшей школы. Это позволило упростить процедуру анализа результатов конкретных исследований, разработать оперативную систему определения психологических характеристик обучаемых.

В главе 4 "Признаки целостности в системах отношений и деятельности студентов" экспериментально прослеживается предположение, что важной характеристикой студента как субъекта профессиональной подготовки является его способность к "схватыванию" учебно-воспитательного процесса как особой целостности и к реализации собственной деятельности в соответствии с требованиями этой целостности. Вычленение и анализ призна-

ков целостности в системах отношений и деятельности студентов проводились с разных позиций.

1. Готовность студентов к организации деятельности как особой целостности (ориентация на импульсивный или рациональный стиль деятельности) выявлялась через выбор соответствующего варианта деятельности. Задавались 12 позиций, охватывающих разные аспекты жизнедеятельности студентов (организации учебной деятельности, общения, отдыха, профессиональных отношений). Оказалось, что уже в ориентациях студентов, определяющих предпочитаемый ими стиль деятельности, заложен потенциал импульсивности. Так, половина студентов считают, что определяющим в их жизни является случай, что никакая подготовка не позволяет гарантировать успех. 51,1% указали, что овладение специальностью должно составлять основное содержание текущей деятельности, остальные же не согласны с этим и потенциально готовы переключить свою активность на не связанные с профессиональной подготовкой виды занятий. Только 37,2% студентов считают, что требования преподавателей и в целом учебная программа реально выполнимы и им необходимо следовать, тогда как 62,8% считают, что нужно выработать свою, избирательную стратегию поведения.

Эти данные совпадают с результатами исследования динамической модели субъекта учебной деятельности. В перечне образующих модель качеств выделены две группы: а) обеспечивающие экстенсивный тип работы (способность к импровизации, концентрации усилий, критичность к задаваемой программе деятельности), и б) ориентирующие на рациональное, последовательное распределение усилий, плановность, доверие к воздействиям извне. Сторонниками импульсивной ориентации в учебной деятельности являются 24,9% студентов, рациональной – 45,2% и смешанной – 29,9%. Этот тип ориентации не всегда переносится на профессиональную деятельность, что свидетельствует о разных тенденциях индивидуального развития в профессиональной подготовке и профессиональной деятельности.

2. Целостность динамической модели обучения. Под динамической (субъективной) моделью обучения понималась структурированная система отношений студентов к учебному процессу, внутри которой может наблюдаться совпадение или расхождение объект-субъектных смыслов, значений. Структурные элементы модели, отражающие ведущие проекции учебных предметов в сознании студентов, приведены в таблице 4. Рассчитывались корреляционные связи между выделенными параметрами, включая успеваемость студентов. Полученные данные свидетельствуют о принципиально разных структурах динамических моделей учебного процесса на разных этапах профессиональной подготовки. Динамическая модель первокурсников обладает слабой структурой.

ной упорядоченностью. Отдельные компоненты, входящие в ее состав, слабо связаны между собой, отмечаются отрицательные корреляции. Центром, вокруг которого организуется модель первокурсников, является фактор личности преподавателя (максимальная сумма интеркорреляций). Наименее значимы факторы, отражающие гностические аспекты (логичность и проблемность). К IV курсу в структуре модели происходят существенные изменения. Большинство параметров усиливают интеркорреляции, в том числе с успеваемостью. По суммарной величине интеркорреляций наиболее интенсивный прирост отмечен по параметрам профессиональной необходимости и логичности преподавания, тогда как влияние личности преподавателя снижается.

Принципиальные различия прослеживаются и в моделях студентов с педагогической и неопределенной направленностью. Так, в модели студентов с педагогической направленностью отражается тенденция усиления блока субъективных ценностей (содержательной и смысловой оценочных систем), тогда как в модели студентов с неопределенной направленностью более представлен фактор внешней результативности.

По критерию целостности (т.е. однородности модели, ее логической непротиворечивости) получено следующее распределение ответов: У (высший) уровень - 3,1% студентов университета и 15,4% - педвуза, IV уровень - соответственно 28,8 и 41,3%, III уровень - 54,4 и 35,8, II уровень - 13,7 и 7,5%. I уровень (полной разобщенности модели) не выявлен. В целом эти данные свидетельствуют о том, что формирование целостных динамических моделей учебного процесса у студентов пединститута проходит более успешно, хотя и здесь преобладают неупорядоченные, противоречивые, "нецелостные" модели. Лишь у 31,9% студентов университета и 56,7% - педвуза система отношений к учебным предметам неконфликтна.

3. Целостность профессиональных идеалов рассчитывалась по формуле $C_{п.и.} = 2p_1x_1 + 3p_2x_2 + p_3x_3 + 4p_4x_4 + 5p_5x_5$ (где p - количество структурных единиц). Таким образом, в интегральном показателе учитывались два параметра: количество смысловых единиц и полнота структуры, представленность в ней основных структурных блоков с учетом частотных коэффициентов (целостных весов каждого блока). У уровень выявлен у 3,1% студентов пединститута; IV уровень - 7,4% студентов университета и 27,5% педвуза, III уровень - соответственно у 34,2 и 44,7%, II уровень - у 37,7 и 14,7%, I уровень - у 20,7 и 10,0%. Выявлена зависимость анализируемого показателя от вуза, года обучения и типа профессиональной направленности. Отмечены более благоприятные тенденции развития профессиональных идеалов у студентов педвуза.

4. Целостность концептуальных моделей обучения.

Для получения исходных данных использовалась специальная методи-

ка, основанная на приеме произвольной классификации объектов по сходству. После серии тренировочных упражнений, ориентирующих на поиск множественных оснований классификации, студентам предлагалось осуществить максимум возможных группировок учебных предметов по критерию их сходства. На основании анализа 648 индивидуальных работ (выделения наиболее информативных и типичных признаков), а также исходя из общих признаков системных объектов, выделены пять основных показателей, позволяющие охарактеризовать разные аспекты "схватывания" студентами целостных свойств учебного процесса: 1) Объем актуальной целостности, т.е. состав учебных предметов, включаемых студентами в группировки. 2) Уровень проникновения в системные свойства объекта (в данном случае модели учебного процесса), или, иначе, характер связей, вычленяемых студентами: интра-, интер- или метауровня. 3) Динамизм состояния системы, отражение ее иерархического строения и тенденций развития. 4) Степень принятия или отторжения системы как соответствующей (или не отвечающей) индивидуальным ожиданиям студентов, установка на позитивное или негативное оценивание. 5) Критериальное разнообразие группировок. Итоговые данные (средний уровень проявления каждого показателя) приведены в табл. 5.

Табл. 5

Уровни проявления признаков концептуальной модели обучения как системно организованной целостности

При- знаки курс, целост- ности модели	Университет										Пединститут			
	I курс					IV курс					I курс			
	Цела гоги	Цело гоки	Инже нер ная	Науч ная	Амол вале	Цела гоги	Инже нер ная	Науч ная	Амол вале	Цела гоги	Цела гоги	Инже нер ная	Науч ная	Амол вале
Объем актуальной целостности	4,5	4,4	4,6	4,3	4,1	3,2	3,3	3,3	4,0	3,2	4,0	3,3	4,0	3,3
Актуальные связи	2,4	2,1	2,5	3,2	2,2	2,1	2,6	2,3	2,8	2,6	2,4	2,2	2,4	2,2
Динамизм	3,7	2,7	2,5	2,0	2,3	2,8	2,6	3,0	3,1	2,7	2,8	2,7	2,8	2,7
Позитивизм	2,7	3,3	3,5	2,2	3,1	3,3	3,2	3,3	3,5	2,8	3,8	2,7	3,8	2,7
Критериальное разнообразие	2,6	2,8	3,0	2,5	2,7	2,4	2,6	3,7	2,2	2,7	3,2	1,9	3,2	1,9

Полученные данные показывают, что каждая из систем профессиональной подготовки имеет специфику формирования концептуальных моделей обучения, характеризуемую как положительными, так и отрицательными тенденциями. Так, в университете более благоприятны условия для осознания студентами динамических отношений между компонентами учебного процесса, тогда как студенты педвуза более позитивно относятся к программе профессиональной подготовки.

На основании полученных экспериментальных данных составлены рабочие характеристики уровней понимания студентами процесса профессиональной подготовки как системно организованной целостности.

I уровень. Студенты не понимают взаимосвязи учебных предметов даже в пределах их информационного взаимодействия, не объединяют их в более крупные смысловые блоки. Каждый предмет выступает как обособленное, не связанное с другими звено, отсутствуют логические связи с содержанием будущей профессиональной деятельности. Активность студентов определяется локальными (случайными) побудителями.

II уровень. Студентами устанавливаются первичные логические связи между предметами, отражающие понимание ими многообразия (множественности) подходов к познанию явлений окружающей действительности. Однако устанавливаемые межпредметные (интерпредметные) связи формальны, не соотносены с профессиональной деятельностью. Активность студентов определяется в основном их познавательными интересами.

III уровень. Устанавливается взаимосвязь учебных предметов на основе их первичного профессионального отождествления. Студент начинает понимать отдельные учебные предметы как средства профессиональной подготовки, познания будущего предмета деятельности. В систему побудителей учебной активности начинают включаться профессиональные критерии.

IV уровень. В системе отношений студентов расширяются связи изучаемых предметов со структурой профессиональной деятельности, в содержании учебных дисциплин выделяется профессиональный смысл. Однако данный уровень понимания еще не охватывает всех содержательных, смысловых и функциональных связей между компонентами учебного процесса, не раскрывает множественного вклада каждого структурного элемента в организацию профессиональной подготовки как целостности. Детерминантами активности студентов становятся в основном профессиональные критерии.

V уровень. Студент полностью осознает связи между содержанием учебного процесса и профессиональной деятельностью в присущих им множественных отношениях (содержательном, смысловом, функциональном), преодолевая логические и психологические барьеры, легко вычленяет профессиональный смысл в знаковом содержании отдельных дисциплин и в целом в программе профессиональной подготовки. Его активность не зависит от случайных факторов организации труда, полностью подчинена задачам овладения будущей профессией.

Среди студентов с педагогической направленностью получено следующее распределение: V уровень - в университете не выявлен, в пединституте его достигли 1,7% участников исследования. IV уровень - в университете 4,7%, в педвузе 13%. III уровень - соответственно 42,3 и 43,2%.

II уровень - 36,6 и 29,2%. I уровень - 16,5 и 13,4%.

В главе 5 "Организация и результаты формирующего эксперимента" определены основные требования к организации экспериментальной работы со студентами, основанной на применении принципа целостности в практике профессиональной подготовки будущих учителей:

1. Независимо от профиля и содержания подготовки будущих специалистов, характера предмета необходимо постоянно производить соотнесение текущей (учебной) и перспективной (профессиональной) деятельности, показывать студентам профессиональный смысл текущих событий, взаимосвязь и взаимозависимость этих двух систем. Каждое информационное сообщение должно завершаться показом его аналога (непосредственного или опосредованного, прямого или косвенного, гомоморфного или изоморфного) в профессиональной деятельности.

2. Включение в учебный процесс новых форм работы со студентами (новых учебных дисциплин) должно основываться на предварительной проработке интра-, интер- и метапредметных признаков, связей, задач.

3. Содержание преподавания должно опираться на психологический контекст. Деятельность вузовского педагога будет неполной, если он не учитывает воспитательный эффект своего воздействия на обучаемых, не формирует у них психологических основ деятельности (и учебной, и профессиональной). Это направление работы включает: а) сообщение новых психологических знаний; б) актуализацию программного материала курса психологии; в) привлечение самих студентов к "конструированию" себя как будущих профессионалов, к самоорганизации жизненного пути, самосозданию.

4. Работа с обучаемыми должна опираться на психологическую структуру деятельности. Необходимо актуализировать и раскрывать ее отдельные компоненты, ставить перед студентами задачу постоянного осмысления, анализа текущих действий, поступков, образа жизни, соотнесения их по смыслу и значению с перспективной программой профессионального развития.

5. Каждая форма работы со студентами должна иметь целостное, завершенное строение, организованное с учетом основных признаков открытых системных объектов (уровневости, иерархичности строения, динамики развития, относительно обособленности, многофакторной детерминации и т.д.).

Выделенные требования к работе с обучаемыми реализовывались в нескольких конкретных педагогических формах.

а) Экспериментальная организация курса "Введение в специальность" (МГПИ им. Ленина, 1978-1980 гг.).

Экспериментальная перестройка курса включала следующие задачи: повысить актуальность для студентов сообщаемых знаний, побудить их работать над собой, ориентировать на внедрение рациональных приемов тру-

да в практику учебной деятельности; обеспечить на метауровне целостность курса, объединить качественно разнородные темн единым сквозным смысловым образованием (системообразующим фактором), на развитие которого и будет ориентирована работа студентов над собой; соединить текущие (рационализация учебной деятельности) и перспективные (оптимизация профессиональной подготовки) линии индивидуального развития, показать студентам профессиональный смысл овладения рациональными приемами организации труда и образа жизни; обеспечить обратную связь, в том числе активизировать роль студенческого коллектива в профессиональном становлении студентов.

Каждый студент получал задание на основе информационного содержания курса разработать и реализовать программу профессионального самосовершенствования. Эти программы обсуждались на консультациях с преподавателем, студенты периодически отчитывались о ходе профессионального самосовершенствования, вели дневники, в которых фиксировали изменения. Кроме того, в содержание курса вводился системообразующий фактор через центрирующее понятие индивидуального стиля деятельности. Введены пять уровней стиля - от репродуктивного до творческого, характеризующегося системно-моделирующим подходом к организации деятельности. Раскрывалась система факторов, определяющих стилевые особенности деятельности, их иерархия, формы детерминации индивидуальных деятельностей.

В результате экспериментальной работы:

1. Существенно возросла активность студентов в профессиональном самовоспитании. Так, если в контрольной группе только у 10,8% студентов выявлены положительные изменения в организации труда, то в экспериментальной группе их число составило 45,2%.
2. Существенно возросли количественные характеристики профессиональных идеалов (количество смысловых единиц, уровень обобщения), упорядочилась их структура.
3. Интегральный показатель сформированности стиля деятельности в экспериментальной группе оказался значительно выше.
4. Интенсифицировался процесс формирования учебной группы как профессионально направленного коллектива.
5. По оценкам преподавателей, работающих со студентами, в экспериментальной группе возросла активность обучаемых (поиск и работа с дополнительной литературой, количество обращений за консультациями, участие в обсуждении проблемных вопросов).

б) Экспериментальная организация курса "Основы научных исследований" (Днепропетровский госуниверситет, 1984 г.).

Экспериментальная работа проводилась со студентами III курса. Перво-

Начально группа комплектовалась из лиц, ориентированных на педагогическую профессию. На момент эксперимента лишь 57,7% сохранили ориентацию на профессию учителя. Поэтому главной задачей было определение формы введения в содержание курса профессионального контекста. Системообразующим фактором курса было избрано развитие индивидуального творческого потенциала каждого студента (творческих способностей). Студентам раскрывалась природа творческой деятельности, приводились примеры творческого решения профессиональных проблем в разных сферах деятельности, показывались приемы активизации творчества, раскрывалась структура творческих качеств. Студенты ориентировались на поиск нестандартных, творческих решений в разных сферах деятельности, в том числе в работе педагога. Затем студенты переходили к поиску творческих решений житейских ситуаций, оценивали индивидуальный уровень сформированности творческих качеств, намечали перспективы их формирования в процессе профессиональной подготовки.

В результате экспериментального преподавания курса:

1. Возросла оценка студентами статической модели обучения как профессионально необходимой (от 0,52 до 0,63), повысилась способность студентов выделять профессиональный смысл в знаковой системе обучения.
2. Индекс профессиональной значимости курса "Основы научных исследований" в экспериментальной группе составил 0,76, тогда как в контрольных группах он существенно ниже (0,34).
3. Раскрытие перед студентами перспектив индивидуального творчества в любом виде деятельности (в том числе педагогической) сказалось на оценке студентами перспектив распределения в школы. После распределения лишь 11,5% студентов экспериментальной группы были не удовлетворены направлением на педагогическую работу, тогда как в контрольной группе этот показатель составил 43,2%.

в) Экспериментальная организация курса "Основы педагогического мастерства" (Полтавский пединститут им. Короленко, 1987-1992 гг.).

Курс "Основы педагогического мастерства" выполняет функцию восстановления исходной (предметной) формы профессиональной деятельности в учебно-воспитательном процессе вуза. На профессиональных моделях студенты учатся решать профессиональные задачи, овладевают приемами педагогического анализа.

В отличие от традиционной программы в экспериментальном курсе:

- 1) Раскрывалось понятие педагогического мастерства как самоорганизующейся системы, способствующей установлению оптимального соответствия между индивидуальностью учителя, общими профессиональными требова-

ниями и характером педагогической ситуации:

2) Показывались системные свойства педагогических объектов, необходимость особой стратегии в работе с ними.

3) На каждом курсе вводились сквозные контекстные психологические задачи (формирование профессионального идеала, присвоение педагогической позиции, осознание студентами своей индивидуальности и необходимости ее полного раскрытия в педагогической деятельности).

4) Каждая учебная ситуация анализировалась на основе психологической структуры деятельности. Студенты учились вычленять и анализировать характер реализации каждого структурного элемента, оптимизировать структуру индивидуальной деятельности.

5) В учебный процесс был введен ряд новых приемов работы со студентами, способствующих развитию психологической структуры деятельности.

В результате экспериментальной работы:

1. Повысились оценка студентами профессиональной необходимости курса "Основы педагогического мастерства". Если при работе диссертанта по общей программе индекс оценки составлял 0,64, то при полной экспериментальной программе он поднялся до 0,93.

2. Существенно изменился характер восприятия студентами учебно-воспитательного процесса как системно организованной целостности. Так, по результатам группирования учебных предметов количество критериев в контрольной группе (в среднем на 1 студента) равнялось 1,64, тогда как в экспериментальной группе этот показатель составил 3,68. При этом количество патрапредметных связей возросло с 0,4 до 0,9, интерпредметных - с 0,2 до 0,8, а метапредметных - с 0,6 до 2,1. Таким образом, введение системного контекста в программу работы усилило ориентацию студентов на множественное оценивание учебных предметов; вычленение метапредметных (общесистемных) признаков. Изменилось и распределение студентов по уровням понимания системной логики профессиональной подготовки:

Табл.6

Уровни понимания студентами учебного процесса
как системно организованной целостности

Группы-Уровни	1	2	3	4	5
Контрольная	чел. 13	8	34	1	-
	% 23,2	14,3	60,7	1,8	-
Экспериментальная	чел. 2	3	32	7	-
	% 4,5	6,7	72,6	16,2	-

В процессе исследования была также реализована экспериментальная работа с учителями и студентами-будущими практическими психологами по программе "Психологическая структура педагогической деятельности" (1991-1992 гг.). В целом полученные результаты формирующего эксперимента подтверждают эффективность предлагаемых приемов работы с обучаемыми, практическую применимость теоретических положений.

Общие итоги исследования позволяют сделать следующие выводы:

1. Методология системного познания как компонент сознания субъекта деятельности является важным условием повышения его адаптации к условиям конкретных систем. От того, насколько полно ориентируется субъект в свойствах ситуативных и стабильных систем как особых целостностей, проецирует на любое событие качества актуальной целостности, зависит эффективность его познания и выбора оптимального решения. Именно системная рефлексия помогает человеку сохранить свою полисистемную индивидуальность и относительную надсистемную независимость, стать действительным субъектом своей жизни и деятельности.

2. Результаты исследования показали, что формирование у субъекта способности к вычленению актуальных целостностей, умений их анализа на разных уровнях познания, овладение адекватными формами взаимодействия с системными объектами и рефлексивными приемами, учитывающими свойства этих целостностей, способствует повышению эффективности взаимодействия с конкретными системами, в частности, с системой профессиональной подготовки будущих учителей в вузе.

3. Проекция методологических и общетеоретических положений и выводов, сделанных в процессе исследования, на конкретную систему профессиональной подготовки будущих учителей позволила получить ряд результатов, полнее раскрывающих специфику этой системы:

- Проведенный теоретический анализ показал, что эффективный процесс профессиональной подготовки будущих специалистов представляет собой целостную систему, от степени упорядоченности, организованности, единства функционирования которой зависит уровень ее конечного результата - качество профессиональной подготовки специалиста. Эта система фактически является моделью соответствующего вида деятельности, однако моделью сложноопосредованной, образованной из качественно иных (преимущественно знаковых) структурных единиц, обладающих самостоятельными свойствами и признаками. Такая нетождественность исходного аналога (профессиональной деятельности) и прототипа (профессиональной подготовки) порождает ряд противоречий, рассогласовывающих объективно присущие этим системам связи: смещение целей и ценностей, самозначимость учебной системы и т.д.

- В результате качественной нетождественности двух видов деятельности, потенциально и актуально значимых для студента (профессиональной и учебной), адаптация студентов происходит преимущественно к учебной системе. Студенты в большей степени ориентируются на свойства и признаки модели, ищут оптимум включения в ее функционирование, соотносят свое поведение с задаваемыми ей требованиями. В конечном счете индивидуальное развитие студентов, задаваемое учебно-воспитательным процессом, не обеспечивает формирования полной структуры профессиональных качеств.

4. Ориентация на принцип организации учебного процесса как системно организованной целостности позволила решить ряд важных теоретических и практических задач:

- обоснована необходимость введения в учебный процесс модели, инвариантной двум системам - профессиональной подготовки и профессиональной деятельности;

- разработан алгоритм вычленения и анализа актуальных целостностей, их системных свойств, раскрыт системный характер объектов, актуальных для деятельности студентов и учителей;

- разработана программа изучения деятельности студентов в процессе профессиональной подготовки как особой целостности, выявлены характеристики обучаемых, значимые для овладения профессиональной деятельностью.

5. Функцию инвариантной модели может выполнять структура деятельности. Предложенная типовая модель обеспечивает возможность ее реализации как на общетеоретическом уровне, так и при решении конкретных ситуаций. Предложена и отработана программа рефлексии на микроуровне через вычленение структурно-функциональной единицы деятельности.

6. Значимым психологическим показателем является уровень понимания студентами учебного процесса как целостной, профессионально направленной системы. Разработаны разные критерии целостности, получены конкретные данные, раскрывающие сформированность данных параметров в условиях университетов и пединститутов.

7. Разработаны методические рекомендации по организации новых курсов, базирующиеся на реализации принципа целостности (нахождение актуальной целостности, применение к ее анализу общего системного алгоритма, выделение системообразующего фактора, создание условий для отождествления систем профессиональной подготовки и профессиональной деятельности, работа с инвариантной моделью, рассмотрение субъекта профессиональной подготовки как структурного элемента системы). Это поз-

воляет повысить эффективность профессионального становления будущих учителей, оптимизировать психологические характеристики обучаемых, стимулирует активность студентов в профессиональной подготовке.

Содержание диссертации отражено в публикациях, в числе которых:

І. Книги, учебные пособия, разделы учебников

1. Основы педагогического мастерства: Учебник для педвузов.- М.: Просвещение, 1989.- 19 п.л. (в соавт.).
2. Психолого-педагогические проблемы подготовки будущих учителей.- К., 1991.- 5 п.л. (на укр.я.).
3. Психологические основы процесса профессиональной подготовки студентов вуза: Учебное пособие.- Полтава, 1991.- 5 п.л.
4. Психолого-педагогические основы подготовки современного учителя.- Киев-Полтава, 1990.- 5,35 п.л. (в соавт.).
5. Психология творчества: Учебное пособие.- М.: Прометей, 1989.- 5,4 п.л. (в соавт.).
6. Введение в курс "Основы научных исследований": Учебное пособие.- Днепропетровск, 1986.- 5,5 п.л. (в соавт.).
7. Мастерство общения пропагандиста с молодежной аудиторией.- Полтава, 1986.- 4,0 п.л. (в соавт.).
8. Формирование социально-профессиональных качеств будущего специалиста// Система воспитания в высшей школе, вып. І.- М.: НИИ ПВД, 1992.- 3,5 п.л. (в соавт.).

ІІ. Учебные программы, методические рекомендации

9. Психологическая структура профессиональной деятельности учителя: Программа спецкурса.- Киев, 1991.- 2,5 п.л.
10. Комплект методик для профессионального самопознания учителя.- Киев, 1991.- Ч.І. Набор заданий; ч. ІІ. Дешифратор.- 5 п.л.
11. Основы педагогического мастерства: Методические рекомендации для І курса.- Полтава, 1988.- 5 п.л. (в соавт.).
12. Основы педагогического мастерства: Методические рекомендации для ІІ курса.- Полтава, 1988.- 4,5 п.л. (в соавт.).
13. Основы педагогического мастерства: Методические рекомендации для ІІІ курса.- Полтава, 1988.- 4,2 п.л. (в соавт.).
14. Основы педагогического мастерства: Программа для педагогических институтов.- М., 1988.- 4,0 п.л. (в соавт.).
15. Рабочая тетрадь первокурсника: Научная организация труда первокурсников.- Днепропетровск, 1977.- Вып. І; 2.- 2,6 п.л. (в соавт.).
16. Методические советы к лекции "Культура общения с людьми".- Полтава, 1990.- 2,25 п.л. (в соавт.).
17. Учебно-исследовательская работа студентов в Днепропетровском госуниверситете: Методическое пособие.- Днепропетровск, 1978.- 1,3 п.л. (в соавт.).
18. Методические рекомендации по руководству самостоятельной работой студентов І курса.- Полтава, 1988.- 1,0 п.л. (в соавт.).

19. Методические указания к занятиям по педагогическому мастерству на непрерывной практике для студентов I курса. - Полтава, 1987. - 0,8 п.л. (в соавт.).

III. Статьи в научных сборниках

20. Психологическая структура профессионально направленного студенческого коллектива и пути ее совершенствования// Проблемы психологии личности и коллектива. - М., 1979. - 2,0 п.л. (в соавт.).
21. Психологический анализ понимания студентами системного принципа организации процесса профессиональной подготовки в вузе// Психологические вопросы формирования личности будущего учителя. - М., 1986. - 1,5 п.л. (в соавт.).
22. Психологические особенности и тенденции развития субъективных моделей учебного процесса студентов вуза// Психологические условия формирования личности будущего учителя. - М., 1988. - 1,5 п.л. (в соавт.).
23. Психолого-педагогические аспекты формирования профессионально направленного студенческого коллектива// Студенческий коллектив и формирование личности будущего учителя. - М., 1981. - 1,4 п.л. (в соавт.).
24. Из опыта исследования индивидуальных особенностей умственной деятельности студентов// Студенческий коллектив и формирование личности будущего учителя. - М., 1981. - 1,3 п.л.
25. Активная творческая адаптация студентов нового приема к условиям высшей школы// Психологические проблемы формирования социально активной личности учителя. - М., 1982. - 1,0 п.л. (в соавт.).
26. Влияние психологических факторов на учебную деятельность и образ жизни студентов вуза// Здоровый образ жизни: прикладные психологические аспекты. - Сыктывкар, 1989. - 0,8 п.л.
27. Основы педагогического мастерства// Радянська школа, 1987, № 7. - 0,6 п.л. (в соавт.).
28. Целенаправленное формирование системного мышления как метод повышения квалификации специалистов// Методы в деле повышения квалификации. - Таллинн: Валгус, 1986. - 0,6 п.л.
29. Динамика отношений студентов к профессиональной деятельности в процессе адаптации к педвузу// Психологические проблемы формирования социально активной личности учителя. - М., 1982. - 0,6 п.л.
30. Психологические особенности самостоятельной работы студентов в период адаптации// Совершенствование подготовки учителя - педвузе. - М., 1981. - 0,6 п.л. (в соавт.).
31. Из опыта оптимизации структуры профессиональной подготовки педагогических кадров// Проблемы высшей школы. - Киев: Вища школа, 1991. - Вып. 73. - 0,5 п.л. (в соавт.).
32. Проблема формирования психологических характеристик обучаемых в процессе профессиональной подготовки// Учебный процесс и социологические исследования. - Киев: УМК ВО, 1989. - 0,5 п.л.
33. Психологические особенности подготовки педагогических кадров в университете// Психологические проблемы совершенствования подготовки учителя в вузе в свете основных направлений реформы школы. - Задапована в НИИ ПНШ, рег. № 466-87 от 24.03.87. - 0,5 п.л.
34. Структура и тенденции развития динамических моделей обучения студентов университета// Преемственность в формировании учебной деятельности в системе "школа-вуз". - Орджоникидзе, 1989. - 0,5 п.л.

35. Нормативные и реальные характеристики психологической структуры профессиональной подготовки студентов// Профессиональное самоопределение студентов в университете.- Черновцы, 1991.- 0,45 п.л. (на укр.яз.).
36. Психологические возможности системы допрофессиональной подготовки в формировании контингента студентов педвуза// Высшее и среднее педагогическое образование.- Киев: Вища школа, 1989.- Вып. 14.- 0,4 п.л. (на укр.яз., в соавт.).
37. Целенаправленное формирование контингента обучаемых в педвузе через систему школьной допрофессиональной подготовки в Полтавском регионе// Психолого-педагогические проблемы профориентационной работы.- Сыктывкар, 1989.- 0,4 п.л.
38. Психологические проблемы реализации системного подхода в процессе профессиональной подготовки специалистов высшей квалификации// Совершенствование психолого-педагогической подготовки студентов педвуза.- М., 1985.- 0,3 п.л.
39. Сформированность первичных представлений о профессионально значимых качествах учителя и ее связь с активностью студентов в учебной деятельности// Совершенствование психолого-педагогической подготовки студентов педвуза.- М., 1985.- 0,3 п.л.

IV. Тезисы к научным и научно-практическим конференциям

40. Элементы театральной педагогики в подготовке учителя// Проблемы освоения театральной педагогики в профессионально-педагогической подготовке будущего учителя.- Полтава, 1991.- 0,5 п.л.
41. О соотношении эмоционального и рационального компонентов динамической модели учебного процесса// Методологические и методические основы обновления философского образования в высшей школе.- Киев, 1991.- 0,35 п.л.
42. Психологические характеристики уровней понимания студентами вуза учебного процесса как системы// Проблемы интеллектуального развития организационных систем.- Новосибирск, 1991.- 0,25 п.л.
43. Влияние профессионального идеала на учебную активность студентов педвуза// Психологические аспекты пропаганды здорового образа жизни.- Сыктывкар, 1988.- 0,25 п.л. (в соавт.).
44. Психологические аспекты реализации системного подхода в процессе профессиональной подготовки специалистов высшей квалификации// Пути повышения эффективности использования молодых специалистов на предприятиях.- Днепропетровск, 1986.- 0,25 п.л.
45. Пути формирования творческого педагогического мышления студентов в вузе// Проблемы психологии творчества в работе с людьми.- Гродно, 1990.- 0,25 п.л.
46. Реализация принципа гуманизации отношений в процессе профессиональной подготовки учителя// Современные проблемы образования взрослых: итоги и перспективы.- Ленинград, 1991.- 0,25 п.л.
47. Системное мышление как компонент профессиональной подготовки студентов вуза// Интеллектуальные системы и творчество.- Новосибирск, 1990.- 0,25 п.л.
48. Использование активных форм при изучении темы "Выдающийся мастер педагогического труда В.А.Сухомлинский" в курсе основ педагогического мастерства// Идеи формирования гармонически развитой личности в педагогическом наследии В.А.Сухомлинского и их творческая реали-

- зация в условиях перестройки общеобразовательной школы. - Кировоград, 1988. - 0,25 п.л. (в соавт.).
49. Роль музейных средств в допрофессиональной подготовке учителя в вузе// Пропаганда вузовской науки музейными средствами. - Сыктывкар, 1988. - 0,2 п.л. (в соавт.).
 50. Учебный коллектив и его влияние на профессиональное становление студентов вуза// Взаимосвязь формирования личности и коллектива. - Рига, 1988. - 0,2 п.л.
 51. Психологические предпосылки системной организации профессиональной подготовки в вузе// Методология и методы современных педагогических исследований. - М., 1989. - 0,2 п.л.
 52. А.С.Макаренко о совершенствовании профессиональной подготовки учителя// Использование педагогического наследия А.С.Макаренко в условиях перестройки среднего и высшего образования. - Киев, 1989. - 0,2 п.л.
 53. Реализация идей А.С.Макаренко о совершенствовании профессиональной подготовки учителя (из опыта работы Полтавского пединститута)// Творческое наследие А.С.Макаренко и совершенствование подготовки педагогических кадров. - Полтава, 1988. - 0,2 п.л. (в соавт.).
 54. Единство образовательных и воспитательных задач курса "Основы педагогического мастерства"// Воспитательная система учебного заведения как объект педагогического управления. - Рига, 1989. - 0,2 п.л.
 55. Культура общения как компонент профессиональной подготовки учителя // Психология педагогического общения. - Кировоград, 1990. - 0,2 п.л.
 56. Внедрение психологических исследований в практику самостоятельной работы первокурсников в период адаптации к условиям высшей школы// Пути внедрения результатов социально-психологических исследований в практику коммунистического воспитания. - Минск, 1979. - 0,2 п.л.
 57. Индивидуально-психологические особенности умственной деятельности студентов// Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогическом институте. - М., 1980. - 0,2 п.л.
 58. Психологические задачи вузовского курса философии// Методологические и методические основы обновления философского образования в высшей школе. - Киев, 1991. - 0,15 п.л.
 59. Психологические аспекты ориентации студентов на творческую деятельность с помощью инновационных способов учебного процесса// Социально-психологические проблемы профессиональной подготовки будущего учителя. - Киев, 1992. - 0,15 п.л. (на укр. яз.).
 60. Формирование системных взглядов А.С.Макаренко в процессе работы в колонии им. А.М.Горького// Макаренко и Полтавщина. - Полтава, 1987. - 0,15 п.л.
 61. Гуманистическая направленность учителя как условие интернационального воспитания школьников// Актуальные проблемы интернационального и патристического воспитания. - Глухов, 1991. - 0,15 п.л.
 62. Профессиональный идеал как средство психолого-педагогической диагностики// Ориентация молодежи на педагогическую профессию. - Полтава, 1987. - 0,15 п.л. (в соавт.).
 63. Использование творческого наследия Н.К.Крупской в работе факультатива "Чный педагог"// Творческое наследие Н.К.Крупской и современная школа. - Горловка, 1989. - 0,15 п.л. (в соавт.).

64. Адаптация студентов нового приема к условиям высшей школы// Воспитание, обучение и психическое развитие: Тезисы научных сообщений к VI съезду психологов.- М., 1983.- 0,1 п.л. (в соавт.).
65. Профессиональная направленность и формирование активной жизненной позиции студентов вуза// Нравственные и эстетические проблемы коммунистического воспитания студенческой молодежи в свете решений XXII съезда КПСС.- Полтава, 1987.- 0,1 п.л.
66. Индивидуальный стиль умственной деятельности студентов// Личность в системе коллективных отношений.- Курск, 1980.- 0,1 п.л.
67. Использование активных методов обучения в процессе преподавания курса "Основы педагогического мастерства"// Эвристические и ролевые игры в интенсификации учебного и научного творчества студентов.- Казань, 1988.- 0,1 п.л. (в соавт.).
68. Психолого-педагогические аспекты воспитания учащейся молодежи на идеях мира и дружбы народов// Воспитание учащейся молодежи на идеях мира.- Ровно, 1991.- 0,1 п.л. (в соавт.).
69. Психологическая характеристика субъективных моделей учебного процесса студентов в вузе// Психологические аспекты формирования профессионально-педагогического сознания в процессе подготовки специалистов.- Куйбышев, 1989.- 0,1 п.л. (в соавт.).
70. О некоторых особенностях профессиональных идеалов учителей// Формирование нравственной и эстетической культуры учащейся молодежи в условиях обновленного социализма.- Полтава, 1990.- 0,1 п.л. (в соавт.).
71. Полифункциональность учебных предметов// Проблемы повышения профессионализма и продуктивности педагогической деятельности.- Усть-Каменогорск, 1989.- 0,1 п.л.
72. Практика как средство оптимизации профессионального становления молодого учителя// Формирование личности учителя в системе непрерывного педагогического образования.- Сыктывкар, 1991.- 0,1 п.л.
73. Психологизация процесса профессиональной подготовки в вузе// Актуальные проблемы преподавания психологии в пединституте и школе.- М., 1991.- 0,1 п.л.
74. Психологическая проблема системных оснований саморегуляции практической деятельности студента в курсе психологии// Актуальные проблемы преподавания психологии в пединституте и школе.- М., 1991.- 0,1 п.л.
75. Системный подход как компонент субъективного фактора обучения в вузе// Психологические условия профессионального становления личности в свете реформы общеобразовательной и профессиональной школы.- Москва-Славянск, 1988.- 0,1 п.л.
76. Личность вузовского преподавателя как фактор профессиональной подготовки будущих специалистов// Пути повышения педагогического мастерства преподавателя высшей школы.- Белгород, 1990.- 0,15 п.л.

Великий

Подписано в печати 9.10.1992г. Объем 2,3. Формат 60x84 1/16.

Печать офсетная. Тир. 100. Зак. 590. Бесплатно.

УОП КПИ им. Драгоманова, Киев, Пирогова, 9.

462165

AB 25.856