

МИНИСТЕРСТВО ВЫСШЕГО И СРЕДНЕГО СПЕЦИАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЛАТВИЙСКОЙ ССР
ЛАТВИЙСКИЙ ОРДЕНА ТРУДОВОГО КРАСНОГО ЗНАМЕНИ
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ им. П. СТУЧКИ

На правах рукописи

ЛИЕПИНЯ Даце Хариевна

УДК 378

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМОВОСПИТАНИЕ
СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА В
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Специальность I3.00.01 - теория и история педагогики

ДИССЕРТАЦИЯ

на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук

Научный руководитель:
докт. пед. наук, профессор
Аусма Петровна БИЧОНА

Рига - 1988

ОГЛАВЛЕНИЕ

	Стр.
ВВЕДЕНИЕ	3-12
I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ.....	12-82
I.1. Профессиональное самовоспитание как вид дея- тельности.....	12-36
I.2. Учебно-познавательная деятельность как основа профессионального самовоспитания студентов университета.....	37-65
I.3. Субъективные факторы профессионального само- воспитания студентов в учебно-познавательной деятельности	65-82
II. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОВОС- ПИТАНИЯ В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА.....	83-136
2.1. Выявление педагогических возможностей учебно- познавательной деятельности по совершенство- ванию профессионального самовоспитания сту- дентов	84-98
2.2. Выявление уровня профессионального самовос- питания студентов университета	99-110
2.3. Повышение эффективности педагогических ус- ловий учебно-познавательной деятельности по совер- шенствованию профессионального самовоспитания студентов	103-136
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	137-141
БИБЛИОГРАФИЯ	142-159
ПРИЛОЖЕНИЕ	160-172

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития социалистического общества неминуемо порождает необходимость самосовершенствования личности. Реальный социализм может существовать и развиваться лишь при условии роста социальной активности и инициативы, развития способностей всех людей. Ускорение социально-экономического прогресса социалистического общества является основой стратегии деятельности Коммунистической партии Советского Союза на современном этапе. С учетом основных перспектив коммунистического строительства Программа Коммунистической партии Советского Союза (новая редакция) главной задачей воспитания советского человека ставит формирование гармонично развитой, общественно активной личности, сочетающей в себе духовное богатство, моральную чистоту и физическое совершенство^I.

КПСС постоянно заботится о воспитании подрастающего поколения, вооружает советскую молодёжь чёткими целями, конкретными задачами. Необходимость самосовершенствования и самовоспитания вытекает из сущности задач, поставленных Программой КПСС и XXV съездом КПСС:

"Чем выше сознательность членов общества, тем полнее и шире развёртывается их творческая активность в создании материально-технической базы коммунизма, в развитии коммунистических форм труда и новых отношений между людьми и, следовательно, тем быстрее и успешнее решаются задачи коммуниз-

^I Программа Коммунистической партии Советского Союза: Новая редакция. Принята XXV съездом КПСС. - М.: Политиздат, 1986. - С. 51.

ма"1.

"Важно прививать умение самостоятельно пополнять свои знания, ориентироваться в стремительном потоке научной и политической информации"².

Забота о подрастающем поколении, будущих строителях коммунизма, об улучшении воспитательной и образовательной работы в советской системе образования нашла воплощение в Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы, принятых Верховным Советом СССР 12 апреля 1984 года, где отмечается, что партия видит свою задачу в том, "чтобы воспитать такую молодёжь, которая бы сумела не только освоить опыт старших поколений, но и обогатить его собственными свершениями"³.

Это выдвигает на первый план вопрос об улучшении подготовки педагогических кадров в стране. В Проекте ЦК КПСС об Основных направлениях перестройки высшего и среднего специального образования в стране подчеркнута необходимость всемерного улучшения деятельности университетов: "Особую заботу научно-педагогические коллективы университетов должны проявлять о подготовке высококвалифицированных учителей для общеобразовательной и профессиональной школы"⁴.

Научно-техническая революция и прогресс общества требу-

¹ Программа КПСС. - М.: 1986. - С. 47.

² Материалы XXV съезда КПСС. - М.: 1976. - С. 68.

³ Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы // "Правда". - 13 апр. - С. 2.

⁴ Проект ЦК КПСС. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране // Советская Латвия. - 1986. - 3 июня. - С. 2.

ют подготовки высокообразованных, сознательных людей, способных как к физическому, так и к умственному труду, к активной деятельности в различных областях общественной и государственной жизни, в области науки и культуры. Необходимы специалисты, которые способны к профессиональному самообразованию, к постоянному обогащению и обновлению приобретенных знаний.

Начавшаяся в соответствии со школьной реформой перестройка высшего педагогического образования направлена на всемерное улучшение педагогических кадров, призванных поднять на качественно новый уровень образование и воспитание подрастающего поколения, его подготовку к самостоятельной трудовой жизни. Современный этап развития общества выдвигает высокие требования к профессиональной подготовке и профессиональному облику советского учителя, важнейшими чертами которого должны быть "идейная и моральная чистота, требовательная доброта, душевная щедрость, любовь к детям"^I. Педагог сегодняшнего дня должен обладать основательной марксистско-ленинской подготовкой, навыками управленческой и организаторской работы, высокой общей культурой. В современных условиях особую значимость приобретают самосовершенствование своего профессионального мастерства, обновление и обогащение своих знаний, воспитание в себе личностных качеств, соответствующих общественному нравственному идеалу.

Приобщение студентов к профессиональному самовоспитанию — задача государственной важности, ибо усложняется характер деятельности специалиста, повышается уровень социальной от-

^I Проект ЦК КПСС. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране // Советская Латвия. — 3 июня. — С. 2.

ветственности, увеличивается объем научной информации, что требует самостоятельности, активности в поиске, а также стойкости и устойчивости, чтобы противостоять чуждому идеологическому влиянию на молодежь.

Целостность личности, единство её качества формируются и проявляются в деятельности. Система обучения и воспитания в СССР готовит кадры для определенных видов общественной деятельности. Вне деятельности нельзя понять процесс формирования личности. На каждом этапе человеческой жизни один из видов деятельности является главенствующим наряду с другими видами деятельности.

В условиях высшей школы ведущим видом деятельности студентов выступает учебно-познавательная деятельность. Процесс личного совершенствования детерминирован реальной действительностью, самовоспитание всегда обусловлено содержанием жизни человека и отношениями с внешними воздействиями, которые связаны с возрастными и индивидуальными различиями личности. Самовоспитание является практической целью воспитания и его эффективным условием.

Актуальной научной и практической задачей в условиях повышения эффективности подготовки педагогических кадров становится изучение закономерностей влияния учебно-познавательной деятельности на профессиональное самовоспитание студентов в высшей школе. Значимость исследования определяется потребностями советского общества на современном этапе.

В социально-философском аспекте проблема самовоспитания как особого вида деятельности рассматривается в связи с вопросами развития личности в обществе (Л.П.Буева, М.С.Каган, И.С.Донцов).

В педагогических и психологических исследованиях уделя-

лось значительное внимание проблемам самовоспитания школьников в средней школе (А.Я.Арет, А.А.Бодалёв, А.В.Иващенко, А.И.Кочетов, Л.И.Рувинский, Д.Денев и С.Чернов (Болгария), И.Дросс (ГДР)). В ряде исследований рассматриваются некоторые отдельные аспекты самовоспитания студентов, изучен процесс самовоспитания в педагогических институтах (Р.С.Гарифьянов, Н.И.Дунина, Б.П.Зязин, С.В.Кабанова, К.И.Эмих).

Анализ изученной литературы свидетельствует о том, что недостаточно изучены вопросы самовоспитания студентов в университете и влияния познавательной деятельности на процесс профессионального самовоспитания будущих учителей.

Изучение состояния системы воспитательной работы в университете показало, что не полностью используются педагогические возможности самовоспитания студентов, не всегда удовлетворительно осуществляется педагогическое руководство учебно-познавательной деятельностью, способствующее профессиональному самовоспитанию студентов.

Исходя из актуальности проблемы, учитывая недостаточную её разработанность в современной теории коммунистического воспитания, а также её общественную и практическую значимость в профессиональной подготовке педагогических кадров в условиях университета, мы выбрали темой исследования "Профессиональное самовоспитание студентов в учебно-познавательной деятельности университета".

Объект исследования: учебно-познавательная деятельность студентов университета.

Предмет исследования – профессиональное самовоспитание студентов в учебно-познавательной деятельности.

Цель исследования – выявить педагогические условия и средства эффективного приобщения студентов к профессиональ-

ному самовоспитанию в учебно-познавательной деятельности.

Задачи исследования:

1. Раскрыть теоретические аспекты профессионального самовоспитания студентов университета, его сущность и содержание.

2. Рассмотреть особенности учебно-познавательной деятельности как основы профессионального самовоспитания студентов.

3. Выявить объективные условия и субъективные факторы, влияющие на профессиональное самовоспитание в учебно-познавательной деятельности.

4. Разработать рекомендации по совершенствованию профессионального самовоспитания студентов университета.

Методологической основой исследования является марксистско-ленинское учение об общественной сущности личности, о роли человеческой деятельности в развитии материальных и духовных основ общества, о целенаправленном, преобразующем характере деятельности человека.

Гипотеза исследования – профессиональное самовоспитание студентов проходит более эффективно, если в учебно-познавательной деятельности проявляется единство оценки и самооценки, мотивы деятельности имеют профессиональную направленность, и студенты обладают опытом самовоспитания до поступления в вуз.

Основные методы исследования: теоретический анализ проблемы на основе изучения философской, психолого-педагогической литературы, педагогический эксперимент, анкетирование, беседы, интервью, наблюдение, изучение документации студентов, отчётов по успеваемости, результатов работы СНО, творческих работ студентов, количественная и качественная обра-

ботка результатов исследования.

Базой для проведения массового опроса явились 7 факультетов Педагогического отделения Латвийского государственного университета имени Петра Стучки. Экспериментальная работа проводилась на базе факультета Иностранных языков ЛГУ имени П.Стучки.

Основные этапы исследования: первый этап (1979–1980 гг.) – изучение философской, психологической и педагогической литературы по проблеме самовоспитания, осуществлялось целенаправленное, включенное наблюдение учебно-познавательной деятельности студентов ЛГУ имени П.Стучки, разрабатывалась программа констатирующего эксперимента; второй этап (1980–1981 гг.) – проводился констатирующий эксперимент, выявлялись объективные условия и субъективные факторы профессионального самовоспитания в учебно-познавательной деятельности студентов университета и на этой основе разрабатывалась программа формирующего эксперимента; третий этап (1981–1986 гг.) – проводился формирующий эксперимент, разрабатывалась и уточнялась программа профессионального самовоспитания будущих учителей. Работа проводилась совместно с преподавательским коллективом факультета иностранных языков ЛГУ имени П.Стучки, и одновременно осуществлялась апробация результатов.

Научная новизна и теоретическая значимость:

- исследованы сущность, содержание и особенности профессионального самовоспитания студентов университета;
- доказана необходимость педагогической направленности учебно-познавательной деятельности для улучшения подготовки педагогических кадров в условиях университета;
- доказана зависимость качества подготовки педагогичес-

ких кадров от наличия профессионального самовоспитания студентов в учебно-познавательной деятельности.

Практическая значимость исследования заключается в разработке методических рекомендаций для организации профессионального самовоспитания студентов, с учётом особенностей подготовки педагогических кадров в условиях университета.

Результаты исследования использовались при разработке программы непрерывной педагогической практики для студентов ЛГУ имени П.Стучки с целью улучшения и совершенствования подготовки квалифицированных педагогических кадров в университете.

Результаты исследования докладывались на Всесоюзной школе молодых учёных и специалистов НИИ ОП АПН в Москве в 1985 г., на аспирантских чтениях в ЛГУ, посвящённых 120-летию со дня рождения П.Стучки в 1985 г., на аспирантских чтениях в 1986 г., на аспирантских чтениях кафедры педагогики и психологии ЛГУ имени П.Стучки; на конференции методистов ЛГУ имени П.Стучки в 1984 г.

Рекомендации, разработанные на материалах исследования, внедрены в практику учебно-воспитательной работы ЛГУ имени П.Стучки.

На защиту выносятся следующие положения:

– раннее приобщение студентов к профессиональному самовоспитанию способствует повышению эффективности подготовки педагогических кадров в условиях университета;

– основой профессионального самовоспитания является учебно-познавательная деятельность как ведущий вид деятельности студентов университета;

– успешная организация профессионального самовоспитания студентов обусловлена педагогической направленностью их

учебно-познавательной деятельности.

Структура диссертации.

Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений. Основной текст изложен на страницах машинописного текста. Библиография включает наименования использованных источников литературы, 7 таблиц и 6 гистограмм.

Во введении обоснована актуальность исследования, определены методологические и теоретические основы исследуемого вопроса, предмет, цель и задачи исследования, его теоретическая и практическая значимость, обоснована новизна и сформулированы положения гипотезы.

В первой главе раскрыто методологическое и теоретическое обоснование профессионального самовоспитания как вида деятельности в марксистско-ленинской философии, психологии и педагогике, выявлена сущность, структура и содержание профессионального самовоспитания, особенности учебно-познавательной деятельности студентов университета, педагогические условия профессионального самовоспитания студентов в учебно-познавательной деятельности.

Во второй главе анализируется состояние профессионального самовоспитания студентов университета; представлен анализ педагогических возможностей учебно-познавательной деятельности по повышению эффективности профессионального самовоспитания будущих учителей.

В заключении диссертации излагаются выводы и предложения, сделанные на основе теоретического анализа и опытно-педагогической работы.

І. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ

І.І. Профессиональное самовоспитание как вид деятельности

Проблема самосовершенствования личности волновала человечество во все века его существования. Основоположники марксизма-ленинизма, дав материалистическое объяснение развитию общества и раскрыв его основные закономерности, заложили научные основы для понимания процессов воспитания и самовоспитания. Они рассматривали человека как результат не только воздействия среды, внешних сил, но и как результат его собственной активной деятельности: "Люди имеют одно преимущество перед прочими животными – способность к совершенствованию, к дальнейшему развитию"¹. К.Маркс указывал на необходимость "так устроить окружающий мир, чтобы человек в нем познавал и усваивал истинно человеческое, чтобы он познал себя как человека"². Связывая личное совершенствование с общественной деятельностью, он писал: "Человеческая природа устроена так, что человек может достичь своего усовершенствования, только работая для усовершенствования своих современников, во имя их блага"³.

В.И.Ленин развил и углубил идеи К.Маркса и Ф.Энгельса в области самовоспитания, особо подчёркивая общественную зна-

¹ Энгельс Ф. Анти-Дюринг // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т. 20. – С. 143.

² Маркс К., Энгельс Ф. – Соч. – 2-е изд. – Т.2, – с.145.

³ Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. – М.: Госполитиздат, 1956, –с. 5.

чимостью и необходимость работы над собой – "пролетариат борется за социализм и вместе с тем борется против собственных недостатков"¹, "весь гвоздь теперь в том, чтобы авангард не побоялся поработать над самим собой, переделать самого себя, признать открыто свою недостаточную подготовленность, недостаточное умение"². В.И. Ленин обосновал общественную природу самовоспитания, подчёркивая его связь с воспитанием. Самовоспитание зарождается в воспитании, становясь его высшей формой. Эти идеи основоположников марксизма–ленинизма стали исходными в разработке проблем самовоспитания в советской педагогике.

В исследовании проблем самовоспитания советские педагоги и психологи руководствуются марксистско–ленинским учением об общественной сущности личности. "Такое понимание сущности человека служит основой для правильного определения воспитания как специфической, общественной функции, присущей человечеству на всех этапах его развития в качестве общей и вечной категории"³.

Идея самосовершенствования тесно связаны с идеей самодвижения, философское понимание которой отражено в работах В.И. Ленина. Он писал, "что условия познания" всех процессов мира в их "самодвижении"⁴, в их спонтанном развитии, в их живой жизни, подчёркивая, что идеи самодвижения – это соль "диалектики"⁵.

¹ Ленин В.И. Полное собрание сочинений. – Т.38, – с.197–198.

² Там же, – т.45, – с. 137.

³ Там же, – т.1, – с. 154.

⁴ Ленин В.И. Соч. в 50–ти томах. – Изд. 5–е, – М.: Политиздат. 1960–1965. – Т. 29, – с. 317.

⁵ Там же, с. 321.

На ленинские идеи о саморазвитии применительно к психике развивающейся личности опирался С.Л.Рубинштейн. Рассматривая психику как субъективное отражение объективной действительности, он подчёркивал значение внутренних факторов развития личности и первый указал, что личностью можно назвать человека, у которого "есть свои позиции, своё яркое выраженное отношение к анализу, мировоззрение, к которому он пришел в результате большой сознательной работы"¹. Работами Г.С.Костюкова, А.Г.Ковалева, А.И.Леонтьева в 50 годах нашего века идея саморазвития выдвинута среди ведущих идей современной психологии. Диалектический подход к развитию психики, подчёркивая самодвижение психического явления, осуществляющегося по собственным законам, в то же время открывает возможности влияния на него в процессе воспитания, а также дает возможность направлять процессом развития личности.

Впервые в истории человечества в основе теории воспитания марксизм-ленинизм поставил личностно-деятельный подход. Человек является продуктом социального развития, совокупностью общественных отношений. Человек не только результат внешних сил, но и его активной деятельности.

К.Маркс указал, что "человек делает самую свою жизнедеятельность предметом своей воли и своего сознания. Его жизнедеятельность — сознательная ... в силу этого его деятельность есть свободная деятельность"². В деятельности человека реализуется сознательная цель, которая "как закон определяет способ и характер его действия и которой он дол-

¹ Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Учпедгиз. 1946, — с. 679.

² Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., — 2-е изд., т.42, — с. 93.

жен подчинить свою волю"¹.

Общеметодологические положения марксизма-ленинизма далее развил и обогатил В.И. Ленин, указавший на деятельность как на характеристику личности "... по каким признакам судить нам о реальных помыслах и чувствах реальных людей? Понятно, что такой признак может быть лишь один - действия этих личностей"².

В советской, философской, психологической и педагогической литературе имеется немало определений деятельности. В "Философском словаре" деятельность характеризуется как "специфический человеческий способ отношения к миру, процесс, в ходе которого человек воспроизводит и творчески преобразует природу, делая тем самым себя деятельным субъектом, а осваиваемые им явления природы - объектом своей деятельности"³.

В определении деятельности психологи различают объективные и субъективные, внешние и внутренние составные части и их взаимодействие. Л.И. Анцыферова отмечает, что "деятельность человека - в двух её формах: практической и теоретической деятельности - это вид социально обусловленного взаимодействия целостной личности, субъекта с окружающим миром, возникающего под влиянием какой-либо потребности и направленного на достижение цели, отвечающей этой потребности, путём преобразования объектов деятельности"⁴. Л.И. Анцыферова также подчёркивает, что "личность - субъект своего собствен-

¹ Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., - 2-е изд., - т.23, - с.189.

² Ленин В.И. Полн. собр. соч. - Т.1, - с. 423-424.

³ Философский словарь. - М.: 1980, - с. 91.

⁴ Анцыферова Л.И. Принцип связи сознания и деятельности
Методология психологии // Методические и теоретические
проблемы психологии. - М.: Наука, 1969, - с. 79.

ного развития, постоянно находящийся в поиске и построении тех видов деятельностного отношения к миру, в которых могут полнее всего проявиться и развиваться уникальные потенции конкретного индивида"¹. Человеческая деятельность – актуальное бытие субъективно-объективного отношения. Вне отношений субъекта и объекта деятельность не существует. Субъектом деятельности во всех случаях является человек или группа людей, объектом деятельности может быть и человек, и животное, и неодушевленная вещь. Однако личность не может воспитываться в роли объекта, она всегда должна рассматриваться воспитателем как равный ему (при всех возрастных, культурных и иных различиях) субъект. В самовоспитании субъект и объект воспитания соединены в одном индивиде – человек одновременно является и воспитуемым и воспитателем.

Понимание деятельности возможно только на основе личностного подхода к ней, так как личность формируется только в деятельности, и взаимодействие деятельности и личности несет диалектический характер, т.е. они могут выступать в их причинно-следственной связи. Сама деятельность психологически составляет единство внутреннего, отражательно-побудительного и внешнего, исполнительного. М.С.Кветной в качестве основных компонентов деятельности выделяет цель как идеализированный, предвосхищаемый результат деятельности и предмет деятельности, составляющий объект или совокупность объектов, преобразование которых обеспечивает реализацию цели, способы и средства достижения цели, мотивы деятельности (потребности,

¹ Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе // Психология формирования и развития личности. М.: Наука, 1981. – С. 6.

интересы, желания человека)¹.

Потребности выступают объективной основой, источником всех многообразных форм деятельности человека. Потребности человека носят социальный характер и формируются в процессе активного взаимодействия человека со средой. Реализация той или иной потребности ведет к ее видоизменению, обогащению и возникновению новых потребностей.

В процессе воспитания молодого специалиста важно стимулировать потребность личности в развитии тех индивидуальных способностей и черт, которыми она может обогатить жизнь, общество, то дело, которому человек служит. Л.П.Буева отмечает потребность личности в самосовершенствовании среди специфически человеческих потребностей².

Категория деятельности по отношению к проблеме самовоспитания выполняет основополагающую функцию, так как деятельность, прежде всего трудовая, является важнейшим условием и средством самовоспитания личности. Любая модификация деятельности отражается на самовоспитании личности. Всесторонняя, систематическая, целеустремленная жизнедеятельность является основой для самовоспитания личности, а деятельность эпизодичная, прерывистая – залог аналогичного искаженного и прерывистого самовоспитания. "Какова жизнедеятельность индивидов, таковы и они сами"³.

Самовоспитание в марксистско-ленинском понимании включает в себя не только физическое, нравственное развитие и совершенствование, но и приобретение знаний, навыков, обога-

¹ М.С.Кветной. Человеческая деятельность: сущность, структура, типы. (Социологический аспект).-Изд.Сар.ун., 1974.-с.27.

² Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. – М.: 1978.

³ Маркс К., Энгельс Ф. Соч. – Т.3, – с. 19.

щение кругозора человека. Ю.Я.Злотников¹ указывает на существование различных видов самовоспитания – политического, трудового, нравственного, интеллектуального или умственного, мировоззренческого, эстетического, физического и других, которые находятся между собой в сложной взаимосвязи. Определенные этих типов основано на функционально-ролевой структуре личности. На каком-то этапе развития личности наблюдается возрастающая роль одного из видов. Ведущая роль при единстве всех видов самовоспитания принадлежит идейно-политическому, трудовому и нравственному. Наличие различных видов самовоспитания отмечается в работах других исследователей. Н.И.Дунина выделяет следующие виды самовоспитания студентов педагогических институтов – идейно-нравственное, умственное, трудовое, физическое, эстетическое, профессионально-педагогическое². В.А.Лозовой отмечает, что самовоспитание обусловлено характером деятельности личности и её дифференциация приводит к выделению профессиональных типов самовоспитания, в том числе самовоспитание студентов³.

Зарубежные работы по самовоспитанию характеризуются трактовкой самовоспитания как средства самовозвышения личности обществом, самоизоляцией от окружающей действительности. Для буржуазных педагогов самовоспитание стихийно протекающий процесс, обусловленный лишь внутренними неосознанными силами и интуицией. Самовоспитание сводится к личному самосовершенствованию индивида в отрыве от воспитательного влияния обще-

¹ Злотников Ю.Я. Философские вопросы теории самовоспитания: АҚД. – М., 1970. – С. II.

² Н.И.Дунина. Профессионально-педагогическое самовоспитание студентов: ҚД – Рязань, 1975. – С. 45.

³ В.А.Лозовой. Роль самовоспитания в процессе подготовки со-

ства, тем самым отрывая самовоспитание от воспитания. Один из представителей буржуазной педагогики Р.У.Худсон видит функцию воспитания в самовоспитании в том, чтобы помочь личности определить свою индивидуальность, поддержать в самые трудные минуты его жизни практически и морально¹.

В противовес технократизации буржуазного мира в последние десятилетия стремительно развиваются псевдогуманистические концепции буржуазной педагогики, отстаивающие принципы воспитания на антирепрессивных началах, самовыражение личности в условиях эмоциональной свободы. Установки "гуманистической" школы, как именуют себя представители этого направления, пронизаны идеями экзистенциализма, нефрейдизма и гуманистической психологии, поддерживающие традиционную гуманистическую цель образования – воспитание уникальной личности². Представители "гуманистической школы" поддерживают концепцию "самовыражения личности". Их воспитательная программа исходит из иллюзорной идеи гармонизации общества путём "самоусовершенствования индивида". Её несостоятельность становится очевидной, и некоторые теоретики (М.Макмогон, М.Фантини, Д.Майерс) отдадут себе отчёт в том, что "сосредоточение внимания на личности способствует усилению процесса дегуманизации, фактическому обособлению людей друг от друга"³.

В буржуазной педагогике источником самовоспитания советского специалиста: КД – Харьков, 1976. – С. 25.

¹ Hudson R. U. The Guidance Function in Education - New York, 1958.

² Wagner T. All is Quiet, but not All is Well in Suburbia - Phi Delta Kappan, 1976. - No. 8. - p. 544.

³ Fantini M. Humanizing the humanism movement - Phi Delta Kappan, 1974. - No. 6. - p. 400.

смачивается и некое религиозное начало, последственные саморазвертывающиеся силы. Французские экзистенциалисты проповедуют силу и независимость самовоспитывающейся личности от общественных условий. Существует и другая крайность – подчёркивая зависимость самовоспитания от внешних условий (Г.Кнеллер), самовоспитание сводится к лучшему приспособлению к внешним условиям, активная роль человека в преобразовании окружающей действительности. Чем взрослее становится человек, тем больший удельный вес должна занимать работа по самосовершенствованию в педагогическом процессе. На это указывают исследования А.Я.Арета, Н.В.Кузьминой, В.Г.Куценко, Н.Д.Никандрова, Ю.А.Самарина, А.И.Щербакова и др.

Диалектика управления воспитательным процессом состоит в переводе внешних педагогических требований в требования личности к себе самой. В научно-педагогических работах отражена единая точка зрения: успешное осуществление задач по воспитанию гармоничной общественно активной личности невозможно без активного участия самой личности, без сознательной целенаправленной деятельности самого человека.

Положение человека в системе общественных отношений и сами внешние воздействия социальной среды изменяются в зависимости от возраста человека, что требует дифференцированного подхода в организации целенаправленных воздействий на формирование личности. Поэтому целенаправленное осуществление обучения и воспитания невозможно без учёта возрастных и психологических особенностей человека.

Анализ литературы, наши наблюдения показывали, что самовоспитание в студенческие годы – это естественное следствие растущей самостоятельности и активности личности.

К настоящему времени наиболее полно эмпирически изучены

и теоретически обоснованы лишь закономерности психического развития детей и подростков. Относительно мало изучены те фазы человеческой жизни, которые являются наиболее продуктивными, творческими и социально активными, в том числе и студенческая возрастная группа. Основную массу обучающихся в вузах составляют юноши и девушки в возрасте 17-24 лет (в СССР). В личностном отношении этот вопрос имеет особое значение как период наиболее активного развития нравственных и эстетических чувств, характера, как период овладения комплексом социальных ролей взрослого человека (гражданских, общественно-политических, профессионально-трудовых).

Б.Г.Ананьев выделяет психологические особенности студенческого возраста, который вследствие дифференцированности возрастной структуры студенчества обозначается им как "поздняя юность - ранняя зрелость". Именно в этом возрасте "найлены наименьшие величины латентного периода реакций на простые, комбинированные и словесные сигналы, оптимумы абсолютной и разностной чувствительности анализаторов внешней среды, наибольшая пластичность и переключаемость в формировании сложных психомоторных и других навыков. Именно в этом возрасте отличается наивысшая активность оперативной памяти и скорость переключения внимания, решения вербально-логических задач и т.д."¹. В этот период развивается и критичность мышления, стремление дать явлению собственную оценку. Часто в молодёжной среде вспыхивают дискуссии на различные темы, обсуждаются не только узкопрактические проблемы, но прежде всего вопросы, связанные со смыслом жизни, свободой и ответ-

¹ Ананьев Б.Г. Психофизиология студенческого возраста и усвоение знаний // Развитие психофизиологических функций у взрослых людей. - М.: 1972. - С. 19.

ственностью, счастьем, долгом. Волевой сфере личности присуща жизненная целеустремленность, стремление к самосовершенствованию личности. Самовоспитание приобретает исключительную важность, так как только у взрослого "самовоспитание эмансипируется от воспитания, становится самостоятельным процессом" и "как фактор саморазвития действует до глубокой старости"¹. Как справедливо отмечает Л.И.Рувинский, "в процессе осознания личности как объекта самовоспитания, повышение уровня осознанности самовоспитания, оно становится всё более значительной силой в формировании личности"².

Юношеский возраст характеризуется изменением позиции личности во взаимодействии с окружающей средой. Если для подростков характерна позиция максимализма самостоятельности, то позиция юношей характеризуется стремлением найти и осмыслить своё реальное место в мире. Это способствует повышению его интереса к познанию как внешнего, так и собственного внутреннего мира. Опыт деятельности, осмысление своих реальных возможностей способствует осознанию юношей личностного смысла и необходимости самовоспитания. Человек начинает рассматривать качества своей личности как специальный объект воспитания, осознает свои поступки как акты совершенствования себя, самоотчитывается в том, что, совершая эти поступки, он сам себя воспитывает. Исследования педагогов и психологов показывают, что успешное самовоспитание может протекать сразу только в нескольких направлениях, особенно в той деятельности, которую человек считает главной, где у него

¹ Ковалев А.Г. Самовоспитание школьников. - М.: Просвещение, 1967. - С. 36.

² Рувинский Л.С. Теория самовоспитания. - М.: Изд. МГУ, 1973. - С. 23.

есть высокие притязания. Несмотря на многосторонний характер, самовоспитание студентов имеет преимущественно профессиональную направленность, хотя оно может охватывать сразу несколько областей – умственную, нравственную, физическую, эстетическую и другие. Профессиональная направленность самовоспитания определяется тем, что студент объективно включен в различные виды познавательной, трудовой и коммуникативной деятельности в рамках его новых видов деятельности, связанных с будущей профессией (СНО, производственная и учебная практики).

В определении самовоспитания существуют некоторые различия, но все учёные сходятся на том, что самовоспитание связывается с работой личности над собой с целью воспитания положительных качеств. А.Г.Ковалев считает, что "самовоспитание в узком смысле – это сознательная, систематическая работа личности над собой в целях устранения тех или иных недостатков и формирование положительных свойств, отвечающих требованиям общества и личного плана развития"¹. А.И.Кочетов рассматривает самовоспитание как "осознанное управляемое личностью саморазвитие, в котором в соответствии с требованиями общества, целями и интересами самого человека формируются запроектированные им силы и способности"². Л.И.Игнатовский рассматривает самовоспитание как "усилия человека, направляемые на усвоение многообразного социального опыта и утверждение себя как личности, на формирование таких нравственных качеств, которые соответствуют общественному идеалу и

¹ Ковалев А.Г. Психология личности. М., 1970, с. 329.

² Кочетов А.И. Актуальные проблемы педагогики. – Рязань: 1971. – С. 136.

способствуют выполнению намеченных жизненных целей"¹.

Однако существуют и другие точки зрения. Так, например, Л.И.Рувинский считает, что процесс самовоспитания преследует цель изменения своей личности, что в этом процессе могут формироваться и качества, противоречащие обществу. "Воспитание и самовоспитание личности направлено на усвоение определенных общественных идей, норм и принципов, которые могут быть по отношению к социальному прогрессу как положительными, так и отрицательными"².

Наши наблюдения тоже подтверждают, что в студенческие годы противоречия между личными и общественными интересами в профессиональном самовоспитании существуют, и задача воспитательной работы в вузе – достичь сбалансированности между личными и общественными интересами.

Как вид деятельности, самовоспитание носит целенаправленный характер, все усилия человека устремлены на достижение более высокого уровня развития личности, на формирование ценных гражданских качеств, соответствующих общественному нравственному идеалу, на более эффективное развитие своих способностей. Самовоспитание выступает как ускоритель развития в решающий момент и на главном направлении движения личности. Для студенческой молодёжи проблема самовоспитания становится особенно актуальной в связи с дифференциацией интересов в границах профессиональной подготовки. Для студентов важно утвердить себя как перспективных, творчески мыслящих специалистов.

¹ Игнатовский Л.И. Нравственное самовоспитание личности в условиях развитого социализма. – М., 1979. – С. 25.

² Рувинский Л.И. Теория самовоспитания. – М., 1973. – С. 18.

Для нашего исследования важное значение имеет следующее положение: чем интенсивнее участвует личность в своём развитии, тем эффективнее и целенаправленнее формируется её внутренний мир. В советской педагогике утвердился важный закон - необходимость взаимосвязи воспитания и самовоспитания как наиболее оптимального условия формирования личности. Самовоспитание зарождается в воспитании и развиваясь становится его высшей формой, более действенной и эффективной силой в становлении и развитии личности, но никогда не обходится без воспитания. В свою очередь эффект воспитания ничтожен, если оно не побуждает к встречному усилию самого воспитуемого. Л.И.Рувинский указывает, что "недооценка самовоспитания в определенной степени связана с абсолютизацией положительной роли деятельности в формировании личности; если свойства личности - автоматический результат выполнения педагогических правил поведения, то можно, не заботясь о внутренней позиции личности, переделать её, сформировать у неё положительные привычки, моральные свойства и т.д."^I.

Потребность в самовоспитании является показателем определённой социальной зрелости личности, её источником выступают несоответствия, возникающие между требованиями общества и реальным уровнем развития личности. Осознание этих расхождений, свидетельствует о наличии определенного уровня развития самосознания личности и вызывает потребность в самопознании.

Проблеме самосознания личности посвящены исследования В.Г.Ананьева, С.Л.Рубинштейна, П.Р.Чаматы, А.Л.Шнирмана, Г.С.Костюка, А.Г.Ковалева, Г.В.Драгунова и др. Самосознание,^I Л.И.Рувинский. Теория самовоспитания. - М.: Изд-во МГУ, 1973. - С. 105.

как психолого-педагогическая категория, означает осознание человеком самого себя в системе отношений с людьми и с другой окружающей действительностью. Оно формируется на основе познания человеком окружающего мира и деятельности в нем.

С.В.Рубинштейн в этой связи пишет: "Сознание всегда предполагает познавательное отношение к предмету, находящемуся вне сознания... Самосознание есть познание не чистого духа, а реального индивида, существование которого выходит за пределы сознания и представляет собой для него объективную реальность"¹.

Самосознание представляет своеобразную форму сознания и так же, как сознание, имеет общественный характер. Осознание человеком себя, как общественного индивида, означает и осознание своей ответственности, своих обязанностей перед обществом. Самосознание имеет познавательную, эмоциональную, волевою и поведенческую формы проявления. Исследования Б.Г. Ананьева показывают, что человек оценивает свои качества по тем же критериям, по которым он оценивает других людей². Сравнивая себя с другими в процессе деятельности, человек замечает у себя то, что сначала замечал у других людей, и постепенно приходит к осознанию своих качеств, действий, поведения. Происходит "перенос" качества личности на самого себя, что помогает человеку подняться до осознания в себе общечеловеческих черт личности.

Самопознание, как познавательная сторона самосознания, связано с восприятием себя как целостной личности, познания личностью самой себя в процессе социальной практики с пози-

¹ Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. - М., 1957. - С.270-273.

² Ананьев Б.Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Известия АПН РСФСР, 1948. - вып. 18.

ций идеальной модели общественного человека. Оно включает самонаблюдение, самоанализ, самоконтроль, самооценку, которые являются средствами, помогающими человеку дать себе, как личности, объективную характеристику, и тесно взаимосвязаны. Самооценка, как важнейший инструмент самопознания, выполняет функцию регулятора различных видов деятельности и поведения личности. Без самооценки трудно или даже невозможно самоспределиться в жизни, так как она аккумулирует весь жизненный опыт личности.

Однако, по меткому замечанию С.Л.Рубинштейна, "между представлением человека о самом себе и его подлинным существованием слишком часто оказывается дистанция огромного размера. Собственная версия человека о себе далеко не всегда самая достоверная"¹.

Исследования ряда учёных (А.А.Бодалева, Л.И.Божович, А.Г.Ковалева, А.И.Котова, П.Р.Чаматы и др.) указывают на зависимость между уровнем развития самооценки и отношением человека к самовоспитанию. В исследованиях Л.И.Рувинского и А.Е.Соловьевой выделены основные формы самооценки – адекватная, пониженная, завышенная². Самооценка, особенно способностей и возможностей личности, даёт представление об определённом уровне притязаний – об уровне задач, которые личность ставит перед собой и готова выполнить. Однако самооценивание возможно лишь при самоизучении, самопобуждении, оно предполагает также самоанализ, самокритичность, самоконтроль, которые одновременно осуществляют коррекцию самовоспитания. Ин-

¹ Рубинштейн С.Л. О психологии познания: Пути и принципы развития психологии. – М.: Изд-во АН СССР, 1959. – С. 170.

² Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. Психология самовоспитания. – М.: Просвещение, 1982. – С. 60.

интересной в этой связи представляется функциональная структура самовоспитания, разработанная Ю.Я.Злотниковым¹:

осознание несогласований между средой и индивидом -- самопознание -- самооценка -- потребность -- мотивация -- целеполагание -- регуляция -- объективация в поступке -- оценка результата.

По мнению Ю.Я.Злотникова, адекватность самооценки общественным требованиям в значительной мере влияет на действительность стремления личности студента к самосовершенству, к профессиональному самовоспитанию. Осознанию идеального эталона профессии и реальный достигнутый уровень своей профессиональной подготовки и пригодности стимулирует деятельность личности для достижения желаемого результата.

Адекватная самооценка порождает потребность в самосовершенстве, а также формирует мотивы и цель. Мотивы придают действию личности активное начало и направление, содержание мотивов определяет силу проявления воли, так как самовоспитание всегда является процессом, требующим волевого усилия. Ю.Я.Злотников отмечает, что основная практическая работа по объективации самовоспитания в поступке происходит на регулятивном этапе. Здесь и совершается практическая деятельность, которая в конечном итоге выражает содержание и результат самовоспитания. По своей сущности регулятивный этап завершает акт самовоспитания.

Исследования и наши наблюдения показывают, что большинство молодёжи только приближается к этому этапу, и, следовательно, их самовоспитание носит созерцательный характер. У некоторой части студенческой молодёжи сформировано желание

¹ Злотников Ю.Я. Философские вопросы теории самовоспитания:

заниматься самовоспитанием, у другой – самовоспитание осуществляется эпизодически. Если же самовоспитание от созерцания переходит в практическую сознательную и целенаправленную деятельность по самосовершенствованию личности, и намеченная цель достигнута, то появляются новые потребности, а следовательно, и новые мотивы и новые цели, но уже более высокие и сложные, и цикл повторяется уже на более высоком уровне.

Наряду с самопознанием, как познавательной стороной самосознания надо отметить также эмоционально-ценностную и действенно-волевою стороны самосознания – самоотношение и саморегуляцию. Самоотношение предусматривает отношение человека к себе, как к личности, и включает в себя цели, идеалы, потребности, интересы, ценностные ориентации личности.

Саморегуляция – осознанное воздействие личности на себя, предполагающее формирование определенного отношения к миру, развитие конкретных ориентаций и т.д. Саморегуляция предполагает управление и коррекцию личностью своего поведения, требующего волевого усилия и высокую степень контроля за своим поведением. К.А.Абульханова-Славская отмечает, что "в советской психологии сложился поистине коллективный методологический принцип саморегуляции, который лежит в основе гипотезы О.А.Конопкина о системе саморегуляции сенсомоторной деятельности, в основе позиции М.И.Боришевского, выделяющего личностную способность к волевой саморегуляции, которая превращает личность в субъекта собственной деятельности, и в основе точки зрения Л.Н.Ростовцевой на "внутренний контур регулирования деятельности" личности в коллективе"¹. Принцип саморегуляции совпадает с формулой С.Л.Рубинштейна о прелом-

¹ Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. – М.: Наука, 1980. – С. 277.

лении внешнего через внутреннее: специфическое самообразование совершается в соответствии с внешними требованиями, задачами и т.п. Инициатором регуляции выступает как бы сила внутреннего обеспечения направленности действия. Это происходит при множестве условий, возможностей и требований.

Иногда большинство студентов не может сформулировать важнейшие признаки понятия "самовоспитания", знания о существовании работы над собой приближительны; но осознанность самовоспитания, незнание основных его признаков ещё не свидетельствует о его отсутствии. Самовоспитание протекает стихийно, вне связи с отдаленной перспективой. Ю.Я.Злотников с точки зрения функционирования, глубины воздействия на личность выделяет два уровня самовоспитания¹. Первый (эмпирический) является низшим уровнем, порождается ближайшими потребностями, характеризуется неустойчивостью, стихийностью, бесплановостью и эпизодичностью процесса самовоспитания. Второй (теоретический) уровень является более зрелым и высшим этапом самовоспитания и характеризуется глубоким осознанием задач, целей, идеалов, чётким представлением идеальной модели личности. На этом уровне проводится планомерная, систематическая работа личности над собой по определенной программе.

Рассматривая предложенные Ю.Я.Злотниковым два уровня самовоспитания, нам представляется более обоснованным употребление терминов "ситуативный" и "устойчивый" вместо "эмпирического" и "теоретического". Однако трудно согласиться со столь крайним делением, так как наши исследования показывают, что существует и промежуточный уровень, когда при со-

¹ Злотников Ю.Я. Философия и вопросы теории самовоспитания.

знанности и целенаправленности самовоспитания процесс всё-таки имеет прерывистый, ситуативный характер, так как человек ещё не обладает достаточной силой воли и опытом практической деятельности.

Вопрос профессионального самовоспитания относительно мало исследован в советской педагогике. Ю.Я.Злотников, рассматривая различные виды самовоспитания, выделяет трудовое самовоспитание¹. В.А.Лозовой относит самовоспитание студентов к профессиональным типам самовоспитания, которое включает в большей или меньшей мере практически все виды самовоспитания и основывается на всесторонности и гармоничности развития специалиста². Содержание этих видов самовоспитания более подробно не рассматривается. Н.И.Дунина и Б.П.Зязин в своих диссертациях рассматривают профессионально-педагогическое самовоспитание студентов педагогического вуза. В определении Б.П.Зязина³ профессиональное самовоспитание - деятельность человека с целью развития и совершенствования в себе таких качеств и способностей, которых требует избранная человеком профессия. Н.И.Дунина⁴ определяет профессионально-педагогическое самовоспитание как двусторонний процесс, включающий в себя формирование качеств личности будущего

¹ Злотников Ю.Я. Философские вопросы теории самовоспитания: АКД. - М., 1970. - С. II.

² Лозовой В.А. Роль самовоспитания в процессе подготовки советского специалиста: КД. - Харьков, 1976. - С. 25.

³ Зязин Б.П. Педагогические основы профессионального самовоспитания студентов в педагогическом вузе: АКД. - Алма-Ата, 1976. - С. 2.

⁴ Дунина Н.И. Профессионально-педагогическое самовоспитание студентов: КД. - Рязань, 1976. - С. 60.

учителя (наблюдательности, требовательности, ответственности, тактичности) и формирование конкретных профессионально-педагогических умений и навыков (как готовить и проводить беседу, пионерский сбор и т.п.), предлагая формировать программу профессионально-педагогического самовоспитания в соответствии с намеченными целями. Программа, предлагаемая Б.П. Зязиным, сводится к воспитанию "абсолютным" качеств" (марксистско-ленинское мировоззрение, профессионально-педагогическая направленность и любовь к детям) и развитию ведущих педагогических способностей – перцептивных, коммуникативных, организаторских и конструктивных¹. Нам не представляется правомерным использование понятия "абсолютные качества", предложенных Ю.С.Алферовым и В.Г.Осовским² в силу своей многозначности и неопределённости. В обоих случаях предложенные формулировки профессионального самовоспитания студентов не отражают общественную значимость самосовершенствования как фактора формирования личности члена советского общества. В стороне остаётся такое важное звено профессионального самовоспитания, как постоянное пополнение и обогащение знаний и опыта. Мы рассматриваем профессиональное самообразование как составную часть программы профессионального самовоспитания учителей, преследующей ту же цель – улучшение качества работы учителя. Целью приобщения студентов к профессиональному самовоспитанию является формирование потребности в профессиональном самосовершенствовании в течение всей трудовой дея-

¹ Зязин Б.П. Педагогические основы профессионального самовоспитания студентов в педагогическом вузе: АҚД. – Алма-Ата, 1976. – С. 2.

² Алферов Ю.С., Осовский В.Г. К вопросу о профессиограмме советского учителя // Советская педагогика, 1971. – № 2.

тельности учителей, а не только в период их обучения в высшей школе.

Профессиональное самовоспитание начинается и развивается на основе общего самовоспитания - с выработки культуры поведения, приобретения эрудиции, затем программа профессионального самовоспитания конкретизируется, уточняется с учётом специфики каждого вида учебного заведения и специфики будущей профессиональной деятельности студентов.

Программа профессионального самовоспитания будущих учителей должна включить в себя как профессиональное самообразование, так и формирование и развитие качеств, требуемых педагогической профессией. З.Ф.Есарова отмечает несколько таких групп требований^I:

1) к физическим качествам: хорошие, крепкое здоровье, особая выносливость нервно-психической сферы, достаточно звучный, выносливый голос;

2) к нервно-психической сфере: распределённость внимания, непрерывность внимания (способность сохранить его долгое время, не понижая вследствие утомления); устойчивость, наблюдательность, память (точность, быстрота запоминания, длительность удержания, быстрота воспоминания по первому требованию), мышление (сочетание синтетического и аналитического типа мышления, самостоятельность, точность и точность суждений, находчивость и изобретательность, критическое отношение к своей и чужой работе), воображение (способность быстро, ярко и точно представить себе тот или иной объект, способность восстанавливать неполные впечатления и представления, активный характер фантазии, конструктивная, комбина-

^I Есарова З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. - М.: Изд. ЛГУ, 1974. - С. 91.

торская фантазия, художественная чуткость, восприимчивость к красоте);

3) к волевым качествам: целеустремлённость, умение настойчиво добиваться цели, терпение, способность владеть собой и влиять на других, готовность нести ответственность.

Глубокие знания о воспитании, образовании и обучении основа не только теоретических знаний будущих учителей, но и формирования педагогических умений и навыков.

Формирование педагогических умений и навыков является составной частью профессионально-педагогической подготовки. Немало сделано в разработке теории деятельности (Б.Г.Ананьев, А.А.Бодалев, П.Я.Гальперин, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, А.В.Петровский, Б.А.Пономарев, С.Л.Рубинштейн), теории поэтапного формирования умственных действий (П.Я.Гальперин, Н.Ф.Талызина, Д.Б.Эльконин), теории умений и навыков (Е.Н.Кабанова-Меллер, П.А.Менчинская, А.Е.Дмитриев), сущности и структуры педагогической деятельности (Н.В.Кузьмина, В.А.Сластенин, А.И.Щербаков).

Педагогические умения являются формой функционирования теоретических знаний. В них реализуются психолого-педагогические знания как о целях, задачах, принципах, сущности, методах и приёмах обучения и воспитания, так и о способах организации педагогического процесса. Наше понимание сущности педагогических умений совпадает с мнением Л.Ф.Спирина, который интерпретирует общепедагогические умения как "меру успешности эвристического педагогического действия, меру эффективности продуктивного решения субъектом широкого класса задач коммунистического воспитания в различных педагогических системах и ситуациях... структурную единицу умелой про-

фессионально-педагогической деятельности"¹. О.А.Абдуллина выделяет следующие основные группы педагогических умений и навыков: дидактические умения по организации учебного процесса и руководству познавательной деятельностью учащихся; умения по проведению политико-просветительной работы среди населения и пропаганде педагогических знаний; методические умения по изучению и обобщению передового педагогического опыта, анализу и обобщению личного опыта; умения и навыки в области самообразовательной работы. Вместе с тем отмечаются и группы умений и навыков, которые являются составными частями всех вышеуказанных групп – организационные, информационные, коммуникативные и др.². Все названные разделы должны входить в программу профессионального самовоспитания студентов.

На основе вышесказанного, мы определяем профессиональное самовоспитание как сознательную, целенаправленную, систематическую деятельность личности по развитию и совершенствованию своих качеств, соответствующих общественному нравственному идеалу, и способностей, знаний, умений и навыков, требуемых избранной человеком профессией.

Итак, успешное осуществление задач по воспитанию гармоничной, общественно активной личности невозможно без участия и сознательной, целенаправленной деятельности самой личности. Эффект воспитания ничтожен, если оно не ведет к встречному усилию воспитуемого, делая его субъектом воспитания.

¹ Спирин Л.Ф. Формирование общепедагогических умений учителя // АПД. – М., 1981.

² Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1984. – С. 136-137.

Наиболее оптимальным условием формирования личности является взаимосвязь воспитания и самовоспитания. Самовоспитание зарождается в воспитании и развиваясь становится его высшей формой. Оно выступает как ускоритель развития в решающий момент и на главном направлении движения личности.

Категория деятельности по отношению к проблеме профессионального самовоспитания выполняет основополагающую функцию, так как деятельность является важнейшим условием и средством развития личности человека. Основой эффективного профессионального самовоспитания личности студента является его всесторонняя, систематическая и целеустремленная жизнедеятельность. Потребность в профессиональном самовоспитании является показателем определенной социальной зрелости личности студента, и источником выступают несоответствия, возникающие между требованиями общества и реальным уровнем развития личности.

С точки зрения функционирования, глубины воздействия на личность следует выделить три уровня профессионального самовоспитания – ситуативный, промежуточный и устойчивый. Первый уровень порождается ближайшими потребностями, характеризуется стихийностью, бесплановостью, эпизодичностью процесса профессионального самовоспитания. На промежуточном уровне при осознанности и целенаправленности профессионального самовоспитания процесс имеет прерывистый, ситуативный характер из-за недостатка силы воли и отсутствия опыта практической деятельности. Устойчивый уровень является высшим этапом профессионального самовоспитания и характеризуется глубоким осознанием задач, целей, идеалов, чётким представлением идеальной модели личности будущего специалиста. На этом уровне проводится планомерная, систематическая работа личности

над собой по определенной программе, которая предусматривает сознательную, целенаправленную, систематическую деятельность личности по развитию и совершенствованию своих качеств, соответствующих общественному, нравственному идеалу, и способностей, знаний, умений и навыков, требуемых избранной человеком профессией.

1.2. Учебно-познавательная деятельность как основа профессионального самовоспитания студентов университета

Процесс подготовки учителей в университете имеет свои особенности и преимущества. В период стремительного развития науки и техники общеобразовательная школа очень нуждается в учителях с университетским образованием, имеющих широкий объём и высокий уровень научно-теоретических знаний. Однако до недавнего времени выпускники университета получали широкую подготовку без специализации в определенной области науки, определяющей профессию, на факультете иностранных языков студенты приобретают квалификацию филолога, преподавателя, переводчика, в то же время 80% выпускников отправлялись работать в школы республики. Усваиваемые студентами знания ограничены учебными предметами, которые имеют лишь косвенное отношение к их будущей профессии и неспособствующие формированию профессиональной направленности личности студентов.

На июньском Пленуме ЦК КПСС (1983 г.) отмечалось, что от направленности личности по своей сути (коллективистской или индивидуалистической) зависит поведение человека, его отношение к порученному делу, коллективу, к самому себе¹.

Как показывают педагогические наблюдения, для большин-

¹ Материалы Пленума ЦК КПСС. - М., Политиздат, 1983. - С.15.

ства студентов характерен ситуативный уровень профессионального самовоспитания. Задача высшей школы – создать такие условия и мобилизовать активность каждого студента в такой степени, чтобы довести потребность в профессиональном самовоспитании до её реализации на устойчивом уровне.

В Программе КПСС указано, что высшая школа должна "обеспечить потребности народного хозяйства в специалистах, сочетающих высокую профессиональную подготовку, идейно-политическую зрелость, навыки организаторской, управленческой деятельности".

Современный этап развития социалистического общества выдвигает всё новые требования к высшим учебным заведениям.

Успешное выполнение поставленной КПСС задачи невозможно без коренной перестройки всего учебно-воспитательного процесса в вузе. В проекте ЦК КПСС Основных направлений перестройки высшего и среднего специального образования в стране¹ чётко определены требования к специалисту сегодняшнего дня – "он должен обладать основательной марксистско-ленинской подготовкой, современным экономическим мышлением, навыками управленческой и организаторской работы, активными методами использования электронно-вычислительной техники применительно к профилю своей деятельности, высокой общей культурой, знанием иностранного языка"². Его должны отличать инициатива и ответственность, потребность в постоянном обновлении и

обогащении своих знаний, способность смело принимать нова-

¹ Материалы XXVII съезда Коммунистической партии Советского Союза. – М.: Политиздат. – С. 68.

² Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране. Проект ЦК КПСС // Советская Латвия. – 1986 3 июня. – С. 2.

торские решения и активно проводить их в жизнь. Масштабы и темпы научно-технического прогресса, интенсификации народного хозяйства во многом определяются квалификацией, компетентностью кадров и их высокой гражданской ответственностью. Решение программной задачи ускорения социально-экономического развития страны требует коренного улучшения марксистско-ленинской и профессиональной подготовки специалистов.

Одним из залогов успешного выполнения выдвинутых задач является повышение ответственности студентов за результаты учебного труда, овладение прочными и глубокими знаниями в своей специальности. Осознание студентами необходимости знаний как обязательного условия для успешной подготовки к будущей профессии способствует постепенному превращению общественных целей во внутренний стимул к учебно-познавательной деятельности, а в дальнейшем это будет способствовать непрерывному совершенствованию приобретенных молодым специалистом знаний, умений и навыков уже в его профессиональной деятельности. Учебно-познавательная деятельность тем более важна, что она не просто акт усвоения знаний, умений, навыков, а также процесс становления личности специалиста и формирование его характера разрешением внешних и внутренних противоречий.

В основе процесса обучения лежат противоречия между индивидуальным и общественно-историческим познанием, индивидуальное развитие всегда отстаёт от общественно-исторического. Разрешая противоречия, личность поднимается в своём развитии на более высокую ступень, приобретает новое качество, готовность решать более сложные задачи, овладевать более совершенными способами деятельности и поведения.

Сущность процесса обучения заключается в том, что он

основывается на общих закономерностях процесса познания.

Процесс познания и обучения тесно взаимосвязаны, даже "переходят друг в друга". Рассматривая эти два процесса, можно выявить общие компоненты – сходность целей, понимание явления или процесса, обогащение ранее приобретенных, уже имеющихся представлений и знаний об окружающем мире.

Учебно-познавательная деятельность студента рассматривается как часть сложного познавательного процесса. Как научное, так и учебное познание несет систематический, целенаправленный характер, но в обучении, в отличие от научного познания, существуют два субъекта (преподаватель и студент) и два вида деятельности – преподавание и учение.

В нашем исследовании мы руководствуемся определением учебно-познавательной деятельности, данным Г.И.Щукиной¹:

"Учебно-познавательная деятельность – специальная деятельность, необходимая обществу, и это совместная деятельность, форма сотрудничества взрослого и школьника, а главное – в ней совершаются как познавательные процессы, так и социализация подрастающих поколений".

Важное методологическое значение для данного исследования имеет положение о "ведущем виде деятельности", введенном в психологию Л.С.Выготским и далее разработанным А.Н.Леонтьевым и М.С.Каганом. "Ведущей деятельностью называют такую деятельность, в связи с развитием которой происходят главные изменения в психике ребенка, и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие переход ребенка к новой, высшей ступени его развития"².

¹ Г.И.Щукина. Роль деятельности в учебном процессе. – М.: Просвещение, 1986. С. 15–16.

² Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры//

По мнению М.С.Кагана, на каждом этапе человеческой жизни один из видов деятельности является главенствующим и в связи с развитием этого вида деятельности развиваются психические процессы, подготавливающие переход к новой, высшей ступени человеческого развития¹. Развитие личности, как указывает К.А.Абульханова-Славская, происходит именно в той деятельности, за осуществление которой личность целиком берет ответственность на себя, в которую она вкладывает все свои устремления и силы. Именно такое включение в деятельность превращает личность в субъект деятельности².

В условиях высшей школы для большинства учащейся молодежи ведущим видом деятельности, способствующему профессиональному самовоспитанию, выступает учебно-познавательная деятельность, подготавливающая студентов к их будущей профессии.

Как ведущий вид деятельности студентов, учебно-познавательная деятельность является основой их профессионального самовоспитания и располагает объективными условиями перехода воспитания в самовоспитание.

Требования к учителям иностранных языков зафиксированы в Квалификационной характеристике специалистов с высшим образованием по специальностям педагогических институтов, утвержденной приказом Министерства высшего и среднего специального образования СССР от 21 июля 1985 г. № 466, и они являются руководством к действию для всего профессорско-преподавательского состава.

Сов. пед. - 1984. - № 7-8. - С. 38.

¹ Каган М.С. Человеческая деятельность. - М., 1974. - С.269.

² Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М., 1980. - С. 129.

Эффективность учебно-познавательной деятельности зависит от того, каким образом и какие стимулы её вызывают. Стимул определяется В.И.Равкиным "как средство, побуждающее людей к усиленной деятельности, своеобразный внешний толчок, сила которого возрастает в зависимости от общественной значимости"¹. Стимулы, оказывая определяющее воздействие на систему методов, выполняют роль ускорителей динамики потребностей, которые "в свою очередь могут преднамеренно, целенаправленно создаваться под влиянием определенных стимулов в соответствии с материальными и духовными нуждами общества в конкретно-исторических социальных условиях"². Р.А.Низамов отмечает наличие социальных, психолого-педагогических и других стимулов, используемых в педагогическом процессе³. Психолого-педагогические стимулы бывают внешние и внутренние, тесно взаимосвязанные в педагогическом процессе. Внешние стимулы действуют через внутренние.

К внешней группе стимулов можно отнести административные меры деканата, требования преподавателя, группы, товарища, поощрение, наказание и др. Если студентами управляют только или в основном внешние стимулы, то они сформируют мотивы личного удобства, связанные с боязнью неприязни, и учебно-познавательная деятельность студентов будет носить вынужденный, принудительный характер.

¹ Равкин В.И. Стимулирование как педагогический процесс// Проблемы педагогического стимулирования и методологии исследований истории советской школы. - Йошкар-Ола, 1972. - С. 25.

² Там же, с. 30.

³ Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. - Изд.Казанского университета, 1975. -

К внутренним стимулам относятся такие, которые мобилизуют волевые, мыслительные процессы личности, интерес к знаниям, внутреннее стремление к расширению, углублению знаний и т.д. Внутренние стимулы не приводят к внешнему конфликту и являются наиболее оптимальными, однако их создание представляет для преподавателя более трудную и сложную задачу. Эффективная учебно-познавательная деятельность студентов возможна только в случае применения внешних стимулов с опорой на внутренние. Одним из важнейших стимулов учебно-познавательной деятельности является оценка знаний с точки зрения возможности их непосредственного, прямого использования в практической деятельности в будущем, связанной с непосредственной профессией студента. Принятие решения о действии, мотивация учебно-познавательной деятельности осуществляется только при наличии уверенности студента в том, что он сможет достичь желаемого результата и что эта деятельность ему необходима.

Переход внешних стимулов учебно-познавательной деятельности студентов во внутренние обуславливает возможность профессионального самовоспитания. Умелое и целесообразное использование воспитывающего и развивающего характера учебно-познавательной деятельности способствует более успешной организации их профессионального самовоспитания. По справедливому замечанию М.Н.Скаткина^I, обучение имеет воспитывающий эффект только тогда, когда своим содержанием оно органически связано с жизнью, актуальными потребностями, имеет профессиональную направленность и перспективно в смысле выбора буду-

С. 76.

^I Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. - М., 1980. -

С. 32.

щей профессии и места человека в общественной жизни. Важнейшей стороной организации процесса обучения является формирование диалектико-материалистического мировоззрения, воспитания нравственных качеств, управленческих умений, эстетических чувств студентов. Надо отметить, что "воспитывает весь процесс в целом", а не какие-либо особые "воспитательные элементы"¹. На занятиях воспитывают главным образом содержанием, методами обучения, формы организации обучения, личность преподавателя. Воспитывающие факторы учебно-познавательной деятельности одновременно являются объективными факторами, влияющими на профессиональное самовоспитание студентов.

Подготовка будущего учителя иностранного языка к успешному выполнению этих требований осуществляется содержанием всех циклов учебных дисциплин – общественно-политическим, психолого-педагогическим, лингвистическим и методическим, иными словами, через учебно-познавательную деятельность студентов. Эти циклы призваны сформировать, с одной стороны, общественно-политическую направленность, составляющую идейную основу поведения и деятельности будущего учителя иностранного языка и, с другой, профессионально-педагогическую направленность личности студента, как отражение его готовности к педагогической деятельности.

Содержание излагаемого материала призвано формировать марксистско-ленинское мировоззрение, диалектико-материалистическое понимание явлений природы и общественной жизни, воспитать чувства гражданственности, коммунистической нравственности в будущих специалистах. Содержание обучения будущих учителей имеет профессиональную направленность, но не-

¹ Монозон Э.И. Воспитывающее обучение // Педагогическая энциклопедия. – М., 1965. – Т. I. – С. 56.

редко на практике существует противоречие между содержанием и преподаванием различных дисциплин, необходимых для будущей профессии студентов. Некоторые вузовские преподаватели связывают свою деятельность с профессионально-педагогической подготовкой будущих учителей, ссылаясь на научность преподавания как дидактический принцип, который как будто требует чтения "чистой науки". Выход в область будущей профессии студента рассматривается чуть ли не как дискредитация науки. Пренебрежение конечной целью – подготовкой к будущей профессиональной деятельности учителей, влечёт за собой серьёзные последствия – в школу отправляется молодой специалист, обладающий суммой знаний, приобретенных в университете, весомой всеобщей подготовкой и эрудицией, но не подготовленный к работе в своей профессии, нелюбящий детей и неспособный справиться с задачами учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе.

Д.П.Блума, подробно исследовавшая особенности педагогической направленности учебного процесса в университете, указала на необходимость искать пути комплексного подхода к улучшению педагогической подготовки и профессионального воспитания студентов – в интенсификации обучения психолого-педагогическим дисциплинам, в оптимизации проведения педагогической практики, в создании ярко выраженной педагогической атмосферы на факультетах, готовящих учителей и в усилении педагогической направленности в преподавании всех учебных дисциплин на этих факультетах, в то же время ни в коем случае не снижая уровня научно-теоретической подготовки по специальности^I.

^I Блума Д.П. Педагогическая направленность учебного процесса

Формирование личности всегда происходит на основе предметной деятельности, усвоения определенного содержания человеческой культуры. Иностранные языки заключают в себе огромные возможности для формирования у студентов коммунистического мировоззрения. Содержание текстового материала, большой объём информации о быте, культуре, социально-экономическом строе и т.д. позволяют преподавателям языка вести плодотворную работу по выполнению задач и достижению целей, выдвинутых в профессиограмме учителя иностранных языков. В условиях сосуществования двух социально-экономических систем в мире идёт острая идеологическая борьба. Вместе с разнообразной информацией распространяется буржуазная идеология, направленная на молодёжь. Уметь разобраться в сложных событиях современности, вести активную борьбу с враждебными идеями — одна из задач, стоящих перед студентами — будущими учителями иностранных языков. Содержание обучения определяет направления и особенности процесса профессионального самовоспитания будущих учителей иностранных языков.

Немаловажным объективным условием, влияющим на процесс профессионального самовоспитания будущих учителей, являются также методы обучения и формы организации учебно-познавательной деятельности студентов. В вузовской дидактике эти вопросы пока ещё мало разработаны, и выдвигаемые в педагогических исследованиях положения во многом опираются на школьную дидактику.

Так, понятие "метод обучения" имеет много толкований. М.Н.Скаткин определяет методы обучения как "способы работы учителя и учащихся, при помощи которых достигается овладение знаниями, умениями и навыками, формируется мировоззрение в университете в подготовке учителей иностранных языков: КД.

учащихся, развиваются их способности"¹. Е.Я.Голант под методами понимает "способы взаимосвязанной деятельности учителя и учащихся, направленной на решение задач обучения"². Анализируя сущность познавательной деятельности, И.Я.Лернер и М.Н.Скаткин рассматривают методы обучения как способы организации познавательной деятельности учащихся. Н.Д.Никандров определяет метод как способ управления познавательной деятельностью обучаемого³. Подобное определение дают и другие исследователи. Так, А.Н.Алексюк считает, что "правомерным будет определение понятия дидактических методов как способов организации и управления со стороны учителя познавательной деятельностью учащихся"⁴.

В педагогической литературе метод обучения определяется как способ исследования и изложения материала, и управления познавательной деятельностью студентов. Это толкование не раскрывает всю сущность понятия метода обучения и ограничивается особенностями познавательной деятельности учащихся. Как отмечает Р.А.Низамов, в условиях вуза обучение включает в себя и другие виды деятельности преподавателя – организацию деятельности студентов к усвоению знаний, формированию умений и навыков, контроль знаний и умений, стимулирование познавательной деятельности. Управление познавательной деятельностью – Рига, 1981. – С. 20.

¹ Пед. энциклопедия. – М., 1965. – Т.2. – С. 812.

² Педагогика. Курс лекций. /Под ред. Г.И.Шукиной и др. – М., 1966, с. 200.

³ "Вестник высшей школы". – 1972, № II. – С. 46.

⁴ Алексюк А.Н. Развитие теории общих методов обучения в советской педагогике (1917–1971 гг.): АДД. – Киев, 1973. – С. 46.

тельностью студентов в широком смысле слова включает в себя выбор преподавателем методов обучения и форм организации обучения, соответствующих целям и задачам подготовки специалистов в вузе. Р.А.Низамов определяет методы обучения как "способы работы преподавателя и студентов, при помощи которых достигается овладение знаниями, умениями и навыками, формируется их мировоззрение, развиваются их способности"¹. Данное определение полностью совпадает с тем, которое дано М.Н.Скаткиным², и которым мы руководствовались в процессе исследования.

В вопросе о классификации методов обучения нам представлялось наиболее обоснованной выделение В.И.Загвязинским и Л.И.Грищенко пяти методов обучения в вузе – объяснительно-иллюстративный, репродуктивный метод, метод проблемного изложения, частично поисковый или эвристический и исследовательский метод³. Данная классификация основывается на принципе классификации методов обучения по характеру познавательной деятельности обучающихся, предложенному И.Я.Лернером и М.Н.Скаткиным.

Основываясь на вышесказанном и руководствуясь наблюдениями, полученными в процессе исследования, мы можем сделать вывод, что наиболее эффективными методами обучения в вузе являются метод проблемного изложения, частично поисковый и исследовательский метод, способствующие активизации познава-

¹ Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Изд. Казанского университета, 1975. – С. 122–130.

² Педагогическая энциклопедия. – М., 1965. – Т.2. – С.813.

³ Загвязинский В.И., Грищенко Л.И. Основы дидактики высшей школы. – Тюмень, 1978. – С. 54–56.

тельной деятельности студентов и формирующие умения и навыки самостоятельного познавательного труда как составной части профессионального самообразования.

Во многих случаях формы и методы обучения рассматриваются как понятия идентичные и взаимозаменяемые. Н.Д.Никандров разграничивает их и даёт следующее определение: следует рассматривать метод обучения как способ управления познавательной деятельностью обучаемого для решения определённых дидактических задач; а организационную форму обучения как способ осуществления взаимодействия обучаемых и обучающего, в пределах которого реализуется содержание и методы обучения¹. По мнению Н.Д.Никандрова, в вузе нет единой организационной формы, такими являются лекции, практические занятия в их разновидностях (просеминар, семинар, спецсеминар, лабораторная работа), самостоятельная работа, учебно-исследовательская работа (курсовая, дипломная), производственная практика. В пределах этих организационных форм и через них реализуются методы обучения, причём каждой организационной форме соответствует метод обучения. Однако им учитывается лишь один признак – взаимодействие обучающего и обучаемого. В основе предложенной В.И.Загвязинским и Л.И.Грищенко классификации организационных форм обучения в вузе лежит характер учебно-познавательной деятельности студентов – коллективная учебная деятельность, направляемая педагогом (лекция, семинар), групповая работа (лабораторные и практические занятия, групповые консультации); индивидуальная работа (самостоятельная работа студентов, подготовка курсовых и диплом-

¹ Педагогика высшей школы / (Отв. ред. Н.Д.Никандров) – Л., 1974. – С. 28.

ных работ и др.)¹. Метод обучения рассматривается ими как способ взаимодействия сознания, мысли, чувства, воли (т.е. психики) педагога и студентов, позволяющий педагогу руководить познанием и развитием обучающего. Р.А.Низамов предлагает классифицировать организаторские формы по их функциональному назначению²:

- 1) формы организации усвоения знаний, умений;
- 2) формы организации контроля знаний, умений, навыков;
- 3) формы организации научной деятельности студентов.

В первую группу Р.А.Низамов включает лекцию, семинар, практическое и лабораторное занятия, консультацию, экскурсию, учебно-познавательную практику, курсовую и дипломную работы, самостоятельное занятие студентов. В группу форм организации контроля входят - коллеквиум, зачёт, экзамен, защита курсовой или дипломной работы. В группу форм организации научной деятельности студентов включаются кружки, конференции, СНО и др. Среди форм организации учебной работы в вузе определяющее место занимают лекция и самостоятельные занятия студентов.

Отмечая особое место лекции в вузовской дидактике Н.Д. Никадров указывает, что "лекция оказывает определенное воспитательное влияние на студенческую аудиторию, независимо от того, было ли это влияние запланировано в процессе подготовки лекции. Здесь мы имеем дело с осуществлением дидактического принципа воспитывающего обучения - лекция воспитывает и

¹ Загвязинский В.И., Грищенко Л.И. Основы дидактики высшей школы. - Тюмень, 1978. - С. 53-54.

² Низамов Р.А. Дидактические аспекты активизации учебной деятельности студентов. - Изд-во Казанского университета, 1975. - С. 83.

через само содержание и как организационная форма обучения вследствие того, что она является средством личного общения аудитории с лектором – учёным и педагогом"^I. Однако, лекция как воспитывающий фактор может оказать действенное влияние на становление личности будущего педагога, на его профессиональный рост при наличии следующих качеств – лекция должна отражать современные достижения науки, связь науки с практикой, она должна обладать ясной идейно-политической направленностью, читаться на должном теоретическом и методическом уровне. Современная лекция должна быть доказательна и убедительна, она призвана вызвать у студентов желание думать, размышлять и побуждать к самостоятельной работе и профессиональному самообразованию, которое является неотъемлемой частью профессионального самовоспитания. Культурой речи преподавателя, логичностью и интересной формой изложения материала лекция может выступать для будущих учителей примером творческого подхода и ответственности педагога за качество своей работы.

Важной проблемой высшей школы является соотношение и связь между лекциями и семинарскими занятиями. Использование преподавателем семинарских занятий, как формы организации обучения, имеет свои особенности. Основной целью семинара является определённый синтез материала лекций, проработанной студентами литературы, и, как следствие, формирование у студентов умения критически оценивать и использовать различные источники знаний. Основная задача преподавателя на семинарских занятиях – развитие у студентов самостоятельного логического мышления, профессионального умения отстаивать свою

^I Педагогика высшей школы. /Под ред. Н.Д.Никандрова. – Л., 1974. – С. 29.

точку зрения. В условиях вуза преподаватель лишь определенным образом организует учебно-познавательную деятельность студентов, самое познание осуществляется студентами. Роль преподавателя часто заключается в том, чтобы соотнести, столкнуть имеющуюся у студента познавательную потребность с источником, который может стать средством объективизации этой потребности, так как любая деятельность может быть реализована только при наличии объекта.

Следует отметить, что отличительной особенностью формирования личности студента в вузе являются гораздо большие индивидуальные различия. Если в средней школе обучение и воспитание опережают развитие учащихся, то в вузе чаще всего наблюдается иная картина, когда развитие студентов опережает обучение и воспитание. В связи с этим подход преподавателя к студентам должен быть ещё более дифференцированным и на лекциях, и на семинарских занятиях.

В педагогической литературе всё чаще ставится вопрос о таком подходе к подготовке учительских кадров, который бы не сводился лишь к накоплению и запоминанию материала учебных курсов, а познакомил и приобщил бы студентов к их будущей профессиональной деятельности уже в процессе обучения. Нам представляется обоснованным и целесообразным внедрение непрерывной педагогической практики, начиная с I курса как формы организации обучения со специально разработанной поэтапной программой. Это поможет уже с самого начала обучения студентов в университете определить содержание программы профессионального самовоспитания, объём работы по самосовершенствованию и с постепенным усложнением задач сделать процесс профессионального самовоспитания более ритмичным, непрерывным и легче контролируемым.

Среди форм организации учебно-познавательной деятельности студента важнейшей в формировании личности будущего специалиста является самостоятельная работа. Роль самостоятельной работы в овладении знаниями и опытом определена В.И. Ленин: "Без известного самостоятельного труда ни в одном серьёзном вопросе истины не найти, и кто боится труда, тот сам себя лишает возможности найти истину"¹.

Учебно-познавательная деятельность студентов имеет два основных вида – совместная и самостоятельная учебно-познавательная деятельность. В совместной учебно-познавательной деятельности студента выбор цели, средств и способов её достижения, оценка результатов проходит в тесном взаимодействии преподавателя и студента. В самостоятельной учебно-познавательной деятельности их взаимодействие проявляется в выборе цели и оценки результатов, выбор средств и способов достижения намеченной цели осуществляется самим студентом.

Самостоятельной работе, как одной из форм организации учебной работы студентов, следует уделить наибольшее внимание (Л.И.Грищенко, В.И.Загвязинский, М.Д.Никандров), так как она представляет собой сплав познания и творчества, независимо от видов учебных занятий и форм проявления – индивидуальная или групповая познавательная деятельность на аудиторных занятиях или внеаудиторное время.

В Проекте ЦК КПСС Основных направлений перестройки высшего и среднего специального образования в стране отмечается, что "для успешной реализации поставленной задачи следует уменьшить нагрузку студентов обязательными аудиторными занятиями, совершенствовать организацию самостоятельной работы, обеспечив методическую помощь и контроль преподавате-

¹ Ленин В.И. Полн. собр. соч. – Т.23. – С. 68.

лей"¹.

На сегодняшний день самостоятельная работа как форма организации учебно-познавательной деятельности студентов остаётся как бы в стороне, ещё не полностью используются все педагогические возможности этой формы организации обучения, хотя её необходимость в вузе бесспорна. Чаще всего самостоятельная работа студентов осуществляется неосознанно, по внешнему принуждению, а если и осуществляется сознательно, то часто носит хаотический, беспланный характер. Одной из причин неудовлетворяющей организации и низкой эффективности самостоятельной работы студентов является учебная перегрузка как студентов, так и преподавателей, на которые тоже указывается в Проекте ЦК КПСС о перестройке высшего образования в стране².

Самостоятельная учебно-познавательная деятельность по своей сути близка к самообразованию, но не следует отождествлять эти понятия. Самостоятельная работа шире и многозначней. Самообразование означает сознательную, планомерную, систематическую деятельность личности по расширению своего кругозора, пополнению знаний в какой-либо определенной области, которая контролируется самой личностью. В педагогических исследованиях самообразование рассматривается как отдельный вид самовоспитания – интеллектуальное и умственное самовоспитание, и особо выделяется его просветительная функция, оставляя в стороне воспитывающее влияние. Профессиональное самообразование сужает объём интересов и направлен-

¹ Проект ЦК КПСС. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране // "Советская Латвия". – 1986. – 3 июня. – С. 2.

² Там же.

ности работы личности к непосредственной профессиональной сфере и отличается ясностью и определенностью целей и задач выдвинутой программы. Высокий профессионализм немислим без начитанности и осведомленности человека о новейших достижениях в его профессии, и поэтому профессиональное самообразование следует рассматривать как составную часть профессионального самовоспитания специалиста в любой отрасли, не только педагогической.

На начальном этапе обучения студентов в вузе самостоятельная работа организуется под непосредственным руководством и наблюдением преподавателей, чтобы помочь студентам в более короткий срок овладеть методами и навыками самостоятельной работы. Этому способствует введение курсов самостоятельной работы, гигиены умственного труда и т.д. Эти вопросы целесообразно включить в курс "Введение в специальность". Помимо практической важности, самостоятельная работа студентов в вузе имеет большое воспитательное значение: воспитывается самостоятельность не только как совокупность определенных умений и навыков, но и как черта характера. Это особенно существенно, поскольку большинству молодых специалистов в будущем придётся руководить коллективом.

Эта задача чётко определена в Программе КПСС - "высшая школа должна обеспечивать потребности народного хозяйства в специалистах, сочетающих высокую профессиональную подготовку, идейно-политическую зрелость, навыки организаторской, управленческой деятельности"^I. Плановность самостоятельной работы, по мнению В.А.Лозового, является важным "эмпирическим индикатором продуманности, целенаправленности и целесо-

^I Программа Коммунистической партии Советского Союза. - М.: Политиздат. 1986. - С. 167.

образности самовоспитания студентов"¹.

В процессе обучения в университете следует создавать условия, требующие применения форм и методов самостоятельно-го, активного познания. Перед преподавателями стоит задача - выдвигать (с учётом индивидуальных особенностей и интересов) перед студентами посильные проблемы, которые могут решаться на лекциях, семинарах, практических занятиях, в процессе самостоятельной работы, при выполнении курсовых, дипломных работ. Преподавание должно сочетаться с вооружением студентов методами научного познания.

В Проекте ЦК КПСС Основных направлений перестройки высшего и среднего специального образования в стране сказано: "качество учебно-воспитательного процесса определяется прежде всего составом профессоров и преподавателей. Весь ход общественного развития выдвигает научно-педагогические кадры вузов на передний край борьбы за ускорение научно-технического прогресса"².

От деятельности профессорско-преподавательского состава, уровня их марксистско-ленинской идейной, профессиональной и методической подготовки зависит качество и идейная направленность обучения студентов. В педагогическом вузе от своих наставников будущие учителя усваивают не только знания, опыт, но и методы обучения, стиль и тон отношений с людьми.

В учебно-познавательной деятельности именно двусторон-

¹ Лозовой В.А. Роль самовоспитания в процессе подготовки советского специалиста: КД. - Харьков, 1976. - С. 68.

² Проект ЦК КПСС. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране// Советская Латвия. - 1986. - 3 июля. - С. 3.

нее взаимодействие преподавателя и студента оказывает сильнейшее влияние на все стороны формирующейся личности будущего педагога в непосредственной учебной работе, в исследовательской работе в СНО, руководя курсовой или дипломной работой.

Взаимодействие, осуществляемое в форме общения, является обязательным компонентом труда, учения, игры, всех видов человеческой деятельности. Особую важность для нашего исследования имеет положение В.Н.Мясищева об общении как процессе взаимодействия конкретных личностей, определённым образом отражающих друг друга, относящимися друг к другу и взаимодействующих друг на друга¹.

Важность общения как детерминанта развития психики личности подчеркнул Б.Г.Ананьев. Рассматривая особенности общения в ходе обучения, он показал зависимость результата воздействия от мотива, заставляющего учащихся участвовать в общении². Ведущим мотивом общения студентов и преподавателей в процессе учебно-познавательной деятельности является желание студентов овладеть необходимыми знаниями, умениями, навыками для успешного выполнения своих профессиональных обязанностей. Этот мотив порождается потребностью студентов в улучшении своей профессиональной подготовки и повышении своего уровня профессиональной компетентности. В общении присутствует момент познания человека человеком и одновременного познания самого себя, а также момент переживаний, вызываемых одним человеком у другого. Личность является объектом и результатом отношений, которые сложились в процессе общения, а

¹ Мясищев В.Н. Личность и неврозы. - М., 1960. - С. 216.

² Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: в 2-х томах. - М., 1980. - Т. 2. - С. 65-66.

также субъектом определённых отношений, так как сам человек в большей мере определяет характер поведения других людей по отношению к нему, окраску его переживаний от общения с ними, оценки, которые он этим людям даёт.

Проблема педагогического общения и взаимодействия рассматривается в работах психологов и педагогов – Б.Битинаса, А.Л.Бодалева, А.С.Золотняковой, А.В.Кап-Калика, Х.Й.Лийметса, А.А.Леонтьева, Б.Ф.Ломова, А.В.Мудрика, Н.В.Седовой, А.Ф.Яковлевой. Исходя из методологических и теоретических основ взаимодействия, советские учёные включают в её структуру когнитивный, эмоциональный и поведенческо-волевой компоненты, которые тесно взаимосвязаны.

Успешность взаимодействия преподавателей и студентов в ходе учебно-познавательной деятельности во многом определяется первым этапом – взаимопознанием и взаимопониманием. Когнитивный компонент предполагает осознание и обоюдное принятие субъектами взаимодействия целей и мотивов учебно-познавательной деятельности и вследствие установление особого уровня взаимоотношений и согласованности их действий в ходе учебно-познавательной деятельности.

Эмоциональный компонент взаимодействия определяет взаимную готовность субъектов к определенной степени взаимоотношений в учебно-познавательной деятельности и выражен эмоциональными переживаниями в форме положительного, отрицательного и индифферентного отношений. Преподаватель определяет для себя некоторые требования к личности студента, на основе которых у него формируется "представление – образ". По мере обогащения педагогического опыта преподавателя "представления – образы" углубляются, обогащаются, но по-прежнему остаются нормами, которыми соотносится поведение и

деятельность студентов в конкретных ситуациях. Формирование "представлений - образов" таит в себе опасность предвзятости, так как на основе этих норм могут проявиться и типичные несоответствия в оценках преподавателя - появление "оценочных стереотипов", приписывание студентам качеств и состояний самого человека, однозначное определенное отношение к человеку, сформированное в результате давнего общения.

В свою очередь студенты, впервые встречаясь с преподавателем, уже в значительной мере подготовлены информацией от старших курсов, которая часто носит субъективный, эмоционально окрашенный характер; первоначальное впечатление складывается также от внешнего вида преподавателя, манеры держаться в аудитории, тембра голоса, жестикуляции, мимики. Успех в преодолении этих трудностей зависит от преподавателя - его личностных качеств и педагогического мастерства. Сложность преподавательского труда заключается в том, что, работая со взрослыми людьми - будущими учителями, преподаватель вступает в специфические нравственные отношения со студентами и в определенной мере дает им образец социально-профессионального поведения. Наряду со специальной подготовкой особую роль играют личностные характеристики преподавателя.

Многоплановость и полифункциональность его деятельности ко многому обязывает самого преподавателя - он должен быть во всех отношениях примером, достойным подражания. О значении личности преподавателя вуза в воспитании будущего специалиста писал М.М.Калинин: "Влияние профессуры должно основываться не только на знаниях, но и моральном авторитете. Без этого мы не получим тех результатов, которые мы должны получить от студента"^I.

^I Калинин М.И. "Статьи и речи о коммунистическом воспитании.

Успешное взаимодействие преподавателя и студента возможно лишь в случае положительных взаимоотношений, основывающихся на адекватном взаимопонимании субъектов. Положительные эмоциональные отношения взаимодействующих сторон определяют степень взаимовлияния и успешность взаимных действий. В ходе учебно-познавательной деятельности взаимные действия студентов и преподавателей проявляются в форме содействия и взаимопомощи в непосредственной учебной работе, самостоятельной научно-исследовательской деятельности студентов. Взаимовлияния выступают как результат учебно-познавательной деятельности и предполагают совпадение или сходство целей и мотивов учебно-познавательной деятельности студентов и профессиональной деятельности преподавателей. Взаимные действия и взаимовлияния субъектов составляют третий поведенческо-волевой компонент взаимодействия студентов и преподавателей в учебно-познавательной деятельности. Чем теснее взаимодействие преподавателей и студентов в ходе учебно-познавательной деятельности, тем целенаправленней и ритмичней протекает процесс становления личности будущего специалиста.

В ходе учебно-познавательной деятельности преподаватель передаёт не только знания по своему предмету, но и по методике преподавания, культуре поведения педагога в аудитории, по профессиональной этике, тем самым усиливая педагогическую направленность учебно-познавательной деятельности студентов. В педагогической науке достаточно глубоко и обстоятельно изучены структура педагогической деятельности преподавателя вуза, его роль в организации учебно-познавательного процесса (В.К.Высоцкий, А.Ф.Добронравов, З.Ф.Есарева, И.Ф.Исаев, А.Г.Ковалев, Е.С.Ольховский), требования к педагогам вуза (Н.В.

1925-1945". - М.: Учпедгиз, 1951. - С. 15-17.

Кузмина, А.И.Уркин, Н.Р.Вдовина, Е.С.Кузьмин, Г.А.Воробьева). Также анализировалась деятельность преподавателей, ставших эталоном поведения для студентов (В.Г.Евстратов, А.В.Ососков, Е.С.Плашевский, В.М.Пронь, В.А.Чекирда и др.). Однако, недостаточно исследованы условия оптимального влияния личности преподавателя на формирование профессиональных качеств будущих учителей.

Организацию успешного общения преподавателей и студентов в процессе учебно-познавательной деятельности усложняет то обстоятельство, что основную массу студентов составляют взрослые люди в возрасте от 17-18 до 22-24 лет, с характерным для молодёжи максимализмом, категоричностью оценок и отрицательным отношением к мнению старших. Наибольшая часть из них - выпускники общеобразовательной школы, не участвующие в самостоятельной трудовой деятельности и не имеющие собственного профессионального опыта. Во многих случаях их выбор жизненного пути определяется стремлением занять определённое место в обществе и в конкретном профессионально-квалификационном слое. Многие молодые люди без чёткой социальной ориентации на перспективу вплоть до поступления в вуз не имеют устойчивых профессиональных интересов и рассматривают высшее образование как средство всеобщего развития личности. Формирование мотивов, профессиональных интересов, общественно значимых качеств личности выпадает на долю профессорско-преподавательского состава вуза. Нередко помощь и совет преподавателя требуются и для разрешения чисто бытовых проблем, так как к III, IV курсам многие студенты имеют семьи, воспитывают детей. Масштаб деятельности преподавателя огромен и охватывает ряд аспектов - воспитание, обучение, общественную деятельность, собственную научно-исследовательскую работу.

Личностные качества преподавателя являются одним из воспитывающих факторов обучения, влияющим на формирование личности будущего учителя, а следовательно, и на их профессиональное самовоспитание. Учитывая многосторонний характер деятельности преподавателя университета, включающей в себя и преподавание, и воспитание студентов, и общественно-политическую деятельность, и собственную научно-исследовательскую работу, мы считаем закономерной постановку вопроса – может ли один человек плодотворно и успешно трудиться и достичь общественно значимых результатов во всех видах деятельности одновременно.

При учебной нагрузке 18–20 часов в неделю (для преподавателей, ведущих практические занятия по языку), для организации успешного общения со студентами в ходе их учебно-познавательной деятельности, от преподавателей требуется постоянное проявление этих качеств.

Б.П.Зязин выделяет 5 условных стандартных типов вузовских преподавателей в зависимости от обладания их педагогической или научной деятельности^I – ИП – успешное сочетание научной и педагогической деятельности; И – преобладание научной деятельности в ущерб педагогической, П – преобладает педагогическая направленность личности преподавателя, научная деятельность ограничена; С – нет заметных успехов ни в научной, ни в педагогической деятельности; О – преподаватель с отрицательным статусом. По данным исследования Б.П.Зязина, наиболее успешно общение со студентами складывается у преподавателей III типа – с ярко выраженной педагогической направ-

^I Зязин Б.П. Педагогические основы профессионального самовоспитания студентов в педагогическом вузе: КД. – Целиноград, 1976. – С. 132.

ленностью деятельности и ограниченной педагогической деятельностью. Это можно объяснить тем, что успешное выполнение профессиональных обязанностей требует от преподавателя определённых педагогических способностей и педагогических умений и навыков. Общие способности, особенности памяти, внимания, мыслительной деятельности, силы воли приобретают у преподавателя специфический профессиональный характер, превращаясь тем самым в педагогические способности, которые связаны с естественными свойствами человека (анатомофизиологическими и психическими) и формируются в процессе практической деятельности на основе глубокого интереса к педагогической профессии.

Многие исследователи деятельности педагога (Э.Тонколин, А.И.Щербаков, Н.Кузьмина, Д.М.Гришин, В.Сластенин и др.) подчёркивают, что трудно, а порой даже невозможно отделить личностные качества педагога от чисто профессиональных, они взаимосвязаны и проявляются как неразделимое целое. На практике только педагогическое мастерство может помочь педагогу сориентироваться в конкретной сложной ситуации. И.Харламов считает, что педагогическое мастерство не что иное как умелое применение педагогической теории на практике и творчество в работе с учащимися, что обеспечивает высокую эффективность этой работы. В свою очередь развитие педагогического мастерства происходит под влиянием личностных качеств педагога. Структура педагогического мастерства включает в себя высокую культуру преподавания, глубокое знание предмета и соответствующей отрасли науки, практическое освоение педагогики и психологии, совершенное владение методикой обучения и воспитания.

Личность преподавателя, замкнутого только на науке и

неумеющего передать свой педагогический опыт и знания студентам, неспособна ощутимо влиять на процесс становления личности будущего учителя, так как преподаватели этого типа не относятся к своим кураторским обязанностям и к профессии учителя вообще с должным вниманием и уважением. Общность целей и интересов, склонность как преподавателей, так и студентов к педагогической деятельности усиливает педагогическую направленность всего учебно-воспитательного процесса, в том числе учебно-познавательной деятельности студентов и общения, возникающего в её процессе. Личность преподавателя с преобладающей педагогической направленностью можно выделить как объективное условие успешного профессионального самовоспитания будущих учителей в их учебно-познавательной деятельности в университете.

Итак, ведущим видом деятельности студентов, способствующему их профессиональному самовоспитанию, является учебно-познавательная деятельность, подготавливающая студентов к их будущей профессии. Учебно-познавательная деятельность есть совместная деятельность и форма сотрудничества преподавателя и студента, в которой совершаются как познавательные процессы, так и социализация будущих специалистов. Как ведущий вид деятельности студентов, она располагает объективными условиями перехода воспитания в самовоспитание.

Возможность профессионального самовоспитания обусловлена переходом внешних стимулов учебно-познавательной деятельности студентов во внутренние, а также умелым и целесообразным использованием воспитывающего и развивающего характера учебно-познавательной деятельности. Воспитывающие факторы учебно-познавательной деятельности – содержание обучения, методы обучения, формы организации обучения, личность препода-

давателя - одновременно являются объективными факторами, влияющими на профессиональное самовоспитание студентов.

Профессиональное самообразование следует рассматривать как составную часть профессионального самовоспитания будущего специалиста, ибо оно означает сознательную, планомерную, систематическую деятельность личности по расширению своего кругозора, пополнению знаний в избранной профессиональной сфере; отличается ясностью и определённой целью и задачей выдвинутой программы деятельности.

Сильнейшее влияние на становление личности будущего педагога оказывает двустороннее взаимодействие преподавателя и студента в учебно-познавательной деятельности. Успешное взаимодействие преподавателя и студента возможно лишь в случае положительных взаимоотношений, основывающихся на адекватном взаимопонимании субъектов.

Соотношение стихийного и организованного использования объективных условий профессионального самовоспитания в учебно-познавательной деятельности студентов определяется субъективными факторами, влияющими на процесс профессионального самовоспитания в ходе учебно-познавательной деятельности.

1.3. Субъективные факторы профессионального самовоспитания студентов университета в учебно-познавательной деятельности

Главную нагрузку в общественной и профессиональной подготовке учителей в университете несёт учебный процесс. Формирование личности студентов и их профессиональной направленности в частности происходит в учебно-познавательной деятельности. Субъективные факторы, влияющие на профессиональ-

ное самовоспитание будущих учителей в их учебно-познавательной деятельности, ранее мало изучены.

Нам представляется целесообразным изучить субъективные факторы общего самовоспитания, так как профессиональное самовоспитание наряду с другими видами самовоспитания вырастает из общего самовоспитания, и ему присущи основные характерные черты процесса самосовершенствования личности. По мере становления личности, её социализации и появления новых потребностей в самосовершенствовании и самовыражении, цели и задачи самовоспитания конкретизируются и усложняются, приобретают свои особенности и отличительные черты в каждом отдельном возрастном периоде, при этом методика работы над собой в целом остаётся неизменной.

А.И.Кочетов выделил следующие субъективные факторы, влияющие на самовоспитание подростков – самосознание, самоуправление, направленность личности подростков¹. Впоследствии с 1968 по 1978 год под его руководством на кафедре педагогики Рязанского государственного педагогического института была разработана Комплексная научная тема "Вопросы самовоспитания и самообразования" при содействии специалистов по самовоспитанию из других вузов страны. В завершающем сборнике, обобщающем результаты исследований, А.И.Кочетов выявил следующие внутренние факторы самовоспитания – направленность, самосознание, самоуправление поведением, потребность в развитии², с выделением направленности как ведущего фактора самовоспитания.

¹ Кочетов А.И. Взаимосвязь воспитания и самовоспитания: ДД – Л., 1967. - С. 317.

² Методология и методика исследования проблем самовоспитания. - Рязань, 1978. - С. 8.

В исследованиях В.И.Васильевой, Б.И.Додонова, А.Г.Ковалева, Т.Н.Мальковский, В.Н.Мясищева, К.К.Платонова, А.И.Щербакова доказано, что направленность является стержневым качеством личности как определенная система индивидуальных целей, мотивов, интересов, склонностей, мировоззрения в конечном итоге определяет направленность самовоспитания. Решающее значение профессиональной направленности личности как субъективного фактора самовоспитания студентов отмечается в исследованиях Б.П.Зязина, Н.И.Дуниной, З.К.Каргиевой, А.П.Черных и других.

Наряду с выявлением самосознания как фактора и предпосылки самовоспитания Л.К.Гребенкина, А.И.Кочетов, И.П.Михайлова¹ особо выделяют самоуправление как важный признак и фактор самовоспитания, один из компонентов действенно-волевой стороны самосознания – саморегуляции. Самооценка, "являясь важным инструментом самосознания"², рассматривается авторами лишь как "один из своеобразных методов, которые в совокупности помогают человеку дать себе объективную характеристику как личности"³.

В структурном отношении советские психологи условно выделяют три взаимосвязанных стороны самосознания – самопознание, самоотношение, саморегуляцию, каждая из которых в свою очередь включает в себя различные компоненты. Самоуправление является компонентом саморегуляции, а самооценка – компонентом самопознания. Личностное самоуправление, как важный признак любого вида самовоспитания, предполагает сознательное

¹ Методология и методика исследования проблем самовоспитания. – Рязань, 1978. – С. 67-76.

² Там же, с. 68.

³ Там же.

воздействие личности на себя с целью формирования определённого отношения к миру. Оно направлено на приведение результатов своей деятельности в соответствие с ожиданиями других и самого себя, и предполагает высокую степень контроля и коррекцию личностью своего поведения. Самооценка ориентирует человека самостоятельно направлять и контролировать свои действия и поступки, преодолеть недостатки.

Ряд советских учёных (Л.И.Божович, Г.В.Драгунова, А.Г.Ковалев, А.И.Кочетов и др.) указывает на взаимосвязь и взаимозависимость самосознания и самовоспитания. Осознанность и эффективность самовоспитания зависит от зрелости самосознания личности, от уровня развития всех его сторон. Самопознание в целом определяет содержание работы над собой, самоотношение обуславливает переход общественных требований в конкретные личные требования к себе, определяя качество самовоспитания личности. Коррекция выполнения намеченной программы самовоспитания осуществляется различными компонентами саморегуляции – самоуправлением, самоопределением, самоконтролем¹.

Поэтому нам представляется неправомерным обособление наряду с самим самосознанием личности отдельных его компонентов в качестве факторов, влияющих на самовоспитание. По нашему мнению, удельный вес отдельных компонентов самосознания как факторов самовоспитания различен, но на первый план выдвигается самооценка как важный показатель зрелости личности. Советские учёные рассматривают самооценку как продукт развития самосознания личности, порождённой всей её жизнедеятельностью (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, С.Л.Рубинштейн, П.Р.

¹ Методология и методика исследования проблем самовоспитания. – Рязань, 1978. – С. 68.

Чамата и др.). Мы согласны с мнением Л.И.Рувинского Соловьевой, что самооценка является движущим фактором началом самовоспитания¹.

В студенческом возрасте обогащение социального опыта личности, становление мировоззрения, дальнейшее умственное развитие, стремление к профессиональному самоопределению способствует формированию устойчивой и адекватной самооценки, которую мы рассматриваем как один из главных субъективных факторов, влияющих на профессиональное самовоспитание студентов. Самооценка тем более важна, что от её характера во многом зависит успешность общения, отношений личности с другими людьми, профессиональной деятельности, дальнейшее развитие личности молодого учителя. А.Е.Соловьева, подробно исследовавшая самооценку в юношеском возрасте, отмечает высокий уровень развития адекватной и устойчивой самооценки именно в этом возрасте, хотя при неблагоприятных условиях жизни и воспитания возможности, присущие каждому возрасту в самооценке могут не реализоваться полностью².

В ходе учебно-познавательной деятельности студент приобретает способность оценивать свои знания, умения и навыки, фиксировать оценку достигнутых им результатов преподавателями, другими студентами, которая помогает студентам разобраться в своих знаниях и способностях, избавиться от излишней самоуверенности и самоуспокоенности, яснее осознавать свои трудности.

Проверка и оценка знаний, умений и навыков рассматривается в советской педагогике как необходимая часть учебного

¹ Рувинский А.И., Соловьева А.Е. Психология самовоспитания. - М., 1982. - С. 64.

² Там же. с. 64-65.

процесса, как важный показатель его результативности (В.П. Есипов, Г.А.Ильина, Н.Д.Никандров, И.Т.Огородников и др.), также важен вопрос о соотношении оценки педагога с самооценкой учащихся, о мере адекватности общих оценок реальным фактам. Исследования З.И.Васильевой, В.Б.Ежеленко, Н.В.Седовой показывают, что правильное отношение к себе, к своим возможностям, результатам собственной деятельности является необходимым условием ориентации человека в своих силах, умениях, способностях, а также нормального психологического состояния¹. Неадекватная самооценка, неправильно отражающая реальные возможности человека, рождает состояние эмоционального неблагополучия, влечёт разлад в связи собой, конфликты с окружающими людьми, что препятствует гармоничному развитию личности. В условиях высшей школы особое значение приобретает воспитывающая и развивающая функция контроля. Учет успеваемости в вузе нацелен больше на стимулирование желания повысить уровень общей и профессиональной образованности, углубить познавательные интересы и увеличить самостоятельность студентов в работе при подготовке к ответу на семинаре, зачёте, экзамене. Практика высшей школы показывает, что систематическая работа, дисциплинированность в выполнении заданий учебно-познавательной деятельности способствует у студентов волевым усилиям и формированию общественно значимых качеств личности молодого специалиста. В условиях высшей школы формирование адекватной самооценки и оценки не происходит стихийно. Наилучшие результаты в этом процессе достигаются в случае взаимодействия преподавателей и студен-

¹ Васильева В.И., Ежеленко В.Б., Седова Н.В. Воспитание дисциплинированности и ответственности у школьников в учебном процессе. — М., 1982.

тов на уровне содействия в учебно-познавательной деятельности, при наличии осознанной общей цели их совместной деятельности, обоедно приемлемых средств обучения и активном сознании и оценке положительных результатов совместной учебно-познавательной деятельности преподавателей и студентов. Следовательно, самооценка выступает как продукт объективного влияния на личность оценки различных видов её деятельности и как один из субъективных факторов профессионального самовоспитания в учебно-познавательной деятельности студентов университета.

Самооценка как фактор профессионального самовоспитания выражает определённый уровень притязаний, указывающий на перспективы дальнейшего профессионального развития личности и на масштаб планов, которые человек решил осуществить в своей профессиональной деятельности в будущем. Уровень притязаний человека выявляется в различных ситуациях выбора (выбор профессии, вуза), в различных видах деятельности (выполнение общественного поручения, выбор темы научной работы, подготовка к сессии). Как подтверждают Л.И.Рувинский и А.Е. Соловьева¹, неудачи или успех наиболее остро переживаются в той деятельности, которую человек считает для себя основной, где у него есть высокие притязания. Данные нашего исследования показывают, что для подавляющего большинства студентов такой деятельностью является учебно-познавательная деятельность, подготавливающая к профессиональной деятельности.

Низкая самооценка снижает уровень притязаний человека, порождает неуверенность в собственные силы и обычно сопровождается тяжёлыми эмоциональными конфликтами. Человек не в

¹ Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. Психология самовоспитания.

полной мере реализует свои силы и возможности. Переоценка своих сил свидетельствует о завышенной самооценке и высоком уровне притязаний, но при многократном столкновении завышенной самооценки с оценкой его коллективом или другими людьми может наступить конфликт в отношениях личности с другими членами коллектива. Ивная переоценка может повлечь за собой частые неудачи, что обычно сопровождается тяжёлыми эмоциональными переживаниями, неуверенностью в себе. Опыт показывает, что как в первом, так и во втором случаях роль самооценки как субъективного фактора профессионального самовоспитания невелика, и она не оказывает плодотворного влияния на процесс самосовершенствования личности, так как личность не располагает чётким представлением о своих возможностях и не может построить обоснованный, продуманный план действий на будущее. Для развития адекватной самооценки необходима такая организация учебно-познавательной деятельности, которая выявила бы несоответствия между уровнем притязаний и реальными возможностями студента и основывалась бы на взаимодействии оценки и самооценки студентов.

Рассматривая остальные субъективные факторы самовоспитания, важно уяснить содержание этих понятий. В Кратком психологическом словаре направленность личности определяется как "совокупность устойчивых методов, ориентирующих деятельность личности, и относительно независимых от наличных ситуаций"¹. Содержание направленности личности определяется характером мотивов, а направленность личности в конечном итоге определяет направленность самовоспитания.

В исследованиях, посвящённых подготовке учительских кадров (Б.П.Зязин, Д.И.Дунина, С.К.Корсаков, Д.Я.Блума и др.)

¹ Краткий психологический словарь. М., 1985. - С. 199.

говорится о необходимости формирования педагогической направленности личности студентов. Профессиональная направленность - одна из сторон общей направленности личности, отражающая профессиональные интересы, склонности, взгляды и убеждения. В настоящее время формирование педагогической направленности личности студентов университета является самым слабым звеном в процессе их профессиональной подготовки.

Опыт показывает, что наиболее эффективно формирование педагогической направленности личности студентов осуществляется в тщательно продуманном учебном процессе. Органическая связь изучаемого материала с жизнью, с практикой школы, чувство причастности к происходящим в общественной жизни процессам создает у студентов потребность в самовыражении и профессиональном самоутверждении. Современные педагогические исследования выделяют ряд признаков, по которым можно судить о наличии и уровню сформированности педагогической направленности личности учителя:¹

- устойчивый интерес к педагогической работе,
- понимание педагогического долга и ответственное отношение к своим педагогическим обязанностям,
- владение педагогическими и психологическими знаниями, умениями и навыками.

Все составные части педагогической направленности личности студента являются одновременно мотивами деятельности по достижению намеченной профессионально значимой цели, ход которой контролируется и корректируется самой личностью пос-

¹ Спирин Ф.Ф. Профессиограмма как модель личности будущего педагога // Пути совершенствования системы профессионально-педагогической направленности. - Саратов, 1977. - Вып. 15. - С. 57.

редством самоуправления. Следовательно, рассматривая возможные субъективные факторы, влияющие на профессиональное самовоспитание студентов в ходе учебно-познавательной деятельности, важно выявить ведущие мотивы учебно-познавательной деятельности студентов, которые кроме побуждения и направления деятельности придают ей субъективный личностный смысл.

Основополагающее значение в нашем исследовании имеет положение А.Н.Леонтьева о структуре личности как "относительно устойчивой конфигурации главных внутри себя иерархизованных, мотивационных линий"¹. Внутреннее соотношение этих линий в совокупности деятельностей человека образуют как бы общий "психологический" профиль личности, и которая, по замечанию А.Н.Леонтьева, неполно описывается как "направленность личности"². Учебно-познавательная деятельность как любой другой вид деятельности необходимо становится полимотивированным, одновременно отвечающим двум или несколькими группам мотивов – как смыслообразующих мотивов, побуждающих деятельность и придающих ей личностный смысл, так и мотивов-стимулов, выполняющих роль побудительных факторов. Для профессионального самовоспитания важен мотив, побуждающий студентов к учебно-познавательной деятельности в целях более качественной подготовки к их будущей профессиональной деятельности, мотив-цель, к которой человек как бы примеривает все свои действия. Только в случае совпадения ведущего мотива учебно-познавательной деятельности и её цели профессиональное самовоспитание студентов реализуется в действительности.

Мотивы учебно-познавательной деятельности, косвенно или

¹ Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. – М., 1983. – Т.2. – С. 224.

² Там же.

вообще не связанные с будущей профессиональной деятельностью тормозят процесс становления будущего специалиста и препятствуют возникновению потребности в профессиональном самовоспитании.

В ходе констатирующего эксперимента в 1980-1981 гг. были опрошены 562 студента ЛГУ имени П. Стучки, 7 факультетов, готовящих учительские кадры. Целью массового опроса было выявление мотивов поступления в университет, отношение к профессии учителя и их представлений о профессиональном самовоспитании как необходимом условии более эффективной подготовки к будущей профессиональной деятельности. Результаты показали, что подавляющее большинство опрошенных (51,96%) поступило в университет, руководствуясь желанием углубить свои знания в данной области науки. 12,10% - желанием получить высшее образование и вместе с этим приобрести определенный, социальный статус, 5,87% - имели свои лично-значимые мотивы поступления, лишь 30,43% поступили в вуз с целью приобрести определенную специальность для дальнейшей профессиональной деятельности.

Из числа опрошенных 24,38% выражали отрицательное отношение к профессии учителя, ответы 13,10% свидетельствовали об индифферентном отношении к избранной профессии, 87,46% высказались положительно о профессии учителя, подчёркивая её общественную значимость, ответственность и творческий характер, но следует заметить, что 46,86% из них сразу же высказались о своём несоответствии и неспособности к этому труду. Также чётко прослеживалась тенденция готовиться к работе в высших и средних специальных учебных заведениях или в научно-исследовательских учреждениях. В ходе констатирующего эксперимента были обнаружены ярко выраженная связь между мотивами

вами учебно-познавательной деятельности, профессиональными намерениями и профессиональным самовоспитанием. В шкале рангов профессий, предлагаемых специальностью "иностранные языки" на первом месте находится профессия вузовского преподавателя, на последнем – профессия учителя общеобразовательной школы. Профессиональные намерения как планируемое личностное вхождение в общественную жизнь посредством определенной сферы трудовой деятельности свидетельствует об уровне притязаний. Студенты, которые намереваются в будущем преподавать иностранные языки в высших учебных заведениях, работать научными сотрудниками или переводчиками, чаще всего высказываются о необходимости постоянного самосовершенствования и раньше чем другие студенты начинают заниматься профессиональным самовоспитанием. В большинстве случаев этим студентам характерна адекватная самооценка, что способствует определению осознанных, ясных целей учебно-познавательной деятельности и профессионального самовоспитания уже на начальных этапах их обучения в вузе. Их профессиональные намерения выполняют роль мотива в учебно-познавательной деятельности, которая является средством для их реализации. Е.Г.Буланова выделяет четыре функции профессиональных намерений – когнитивно-оценочную, эмоционально-потребностную, мотивационно-волевою и функцию самосовершенствования, которая основывается на противоречии между реальным уровнем развития личности и профессионально-нравственным эталоном специалиста^I.

В организации своей учебно-познавательной деятельности эта группа студентов руководствуется желанием углубить свои

^I Буланова А.Г. Профессиональные намерения студентов и их роль в формировании личности учителя: АКД. – М., 1983. – С. 10.

знания в избранной области науки в целях лучшей профессиональной подготовки, тем самым подчёркивая ответственность за результаты своего труда и необходимость высокого профессионализма. В свою очередь, студенты, готовящиеся к работе в школе, чаще всего принимают это как неизбежность и доказательство их бесталанности. Многие из студентов этой группы характеризуют заниженная самооценка и большое разнообразие мотивов учебно-познавательной деятельности. Подавляющее большинство этих студентов считает приемлемым и достаточным объём знаний, получаемых непосредственно на лекциях, практических занятиях, семинарах, и, хотя на словах признаёт важность профессионального самовоспитания, на практике потребности в нём не считают необходимой частью своего профессионального роста. Думается, что такое убеждение будущих учителей – результат бытующего до недавнего времени общественного мнения об учительском труде как непрестижном, постепенном, о низком качестве преподавания в школе, о какой-то определённой закономерности. Это также отражает сдвиг ценностных ориентаций, происшедших в середине 70-х годов и получивший нарастающий характер в начале 80-х годов.

Мотивация деятельности личности невозможна без изучения ценностей, которые она признает. В.П.Тугаринов отметил, что "ценности жизни отдельного человека в основе своей сути ценности окружающей его общественной жизни"¹. Направленность личности на те или иные ценности отражает аксиологическую систему общества, в котором человек живёт, и составляет её ценностные ориентации. Вершину ценностных ориентаций составляет "жизненный идеал" – социально-политический и нравствен-

¹ Тугаринов В.П. Личность и общество. – М.: Мысль", 1965. –

ный образ желаемого будущего. Ценностные ориентации согласуются с идеалом, формируя собственную иерархию жизненных целей, более отдаленных, относительно близких и ближайших, а также ценностей-средств, или представлений о нормах поведения, которые человек рассматривает как эталон¹. В ходе констатирующего эксперимента по адаптированному варианту методики М.Рокича² были выявлены основные ценности по критерию жизни (терминальные ценности) и по критерию средств для достижения выдвинутых целей (инструментальные ценности). На первом месте оказались следующие ценности - цели: активная, деятельная жизнь, на втором - счастливая семейная жизнь, далее - общественное признание, творчество, познание, материально обеспеченная жизнь. Из инструментальных ценностей - честность, твёрдая воля, ответственность, образованность, самоконтроль. При анализе результатов мы учитывали то обстоятельство, что большинство студентов, обучающихся в ЛГУ имени П.Стучки, женщины (78% из всего количества студентов), чем и можно объяснить выход семьи как терминальной ценности на второе место. Ценностные ориентации студентов в целом согласуются с ведущими мотивами учебно-познавательной деятельности студентов университета в целях лучшей подготовки и их будущей профессиональной деятельности и наряду с мотивами являются одним из субъективных факторов профессионального самовоспитания в учебно-познавательной деятельности студентов университета.

Надо заметить, что определение уровня самооценки и осознание пробелов в своей профессиональной подготовке и воз-

¹ Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. - Л.: Наука, 1979. - С. 47.

² Там же, с. 208-209.

возможностей их устранения, несоответствия качества личности профессиональному эталону, выявление ведущих мотивов учебно-познавательной деятельности не гарантирует объективацию профессионального самовоспитания в поступке, если студент не знаком с основными методами самовоспитания, не имеет чёткого представления о структуре и особенностях процесса самовоспитания.

Эффективность профессионального самовоспитания студентов во многом определяется уже имеющимся опытом самовоспитания, приобретенным за годы учёбы в общеобразовательной школе. Формирование в учениках стремления к самовоспитанию включено в программы воспитательной работы школы, но на практике систематическая работа по организации самовоспитания не ведётся, в сфере внимания учителей в лучшем случае оказывается лишь самообразование учеников. Большинство первокурсников имеет представление о самовоспитании, но не знакомы со структурой процесса, методами и приёмами работы над собой. Из опрошенных 562 студентов ЛГУ имени П.Стучки лишь 23 регулярно занимаются самовоспитанием по самостоятельно разработанной программе с чётко сформулированной целью. Исследования Б.П.Зязина, Н.И.Дуниной, С.В.Кабановой, В.А.Лозового, Х.Ибрагимова и др. по вопросу самовоспитания студентов, проведенные с 1976 по 1984 год дают аналогичные результаты и подтверждают наше предположение о том, что средняя общеобразовательная и профессионально-техническая школа ещё недостаточно формирует и прививает учащимся потребность в самовоспитании.

Опыт показывает, что студенты, владеющие умениями и навыками самостоятельной работы, методами и приёмами самовоспитания, быстрее привыкают к ритму и особенностям учебной

работы вуза, лучше справляются с трудностями и проблемами, возникающими в процессе адаптации. Отсутствие ранее приобретенного, пусть незначительного, опыта по самовоспитанию, отрицательно сказывается на эффективности учебно-познавательной деятельности студентов – неумение планировать своё время, отсутствие умений и навыков самостоятельной работы, планомерной обработки учебного материала порождают перегрузки и снижают работоспособность студентов уже на первом курсе. Учебно-познавательная деятельность осуществляется частично, беспланово, по внешнему принуждению, теряя свой творческий характер. Всё это сказывается на успеваемости студентов уже во время первой сессии. Переживание неудачи сопровождается серьёзными эмоциональными срывами, сомнениями о правильности своего выбора. Преувеличение трудностей адаптационного процесса мешает студентам разработать свой индивидуальный стиль работы, познать себя, быстрее определить своё направление профессиональных интересов. Ссылаясь на большой объём учебной работы, многие первокурсники отказываются участвовать в работе студенческого научного общества и начинают заниматься научно-исследовательской работой лишь на третьем курсе, когда их программа профессионального самосовершенствования должна быть уже чётко определена и ясна. Имеющийся у студентов опыт по самовоспитанию следует рассматривать как один из субъективных факторов профессионального самовоспитания в учебно-познавательной деятельности студентов университета.

Итак, профессиональное самовоспитание наряду с другими видами самовоспитания вырастает из общего самовоспитания, и ему присущи основные характерные черты процесса самосовершенствования личности. По мере становления личности, ее социализации и появления новых потребностей в самосовершенст-

вовании и самовыражении, меняется содержание самовоспитания, цели и задачи конкретизируются и усложняются, приобретают свои особенности и отличительные черты в каждом отдельном возрастном периоде, при этом методика работы над собой в целом остаётся неизменной.

Движущим фактором и началом профессионального самовоспитания студентов является самооценка как продукт объективного влияния на личность оценки различных видов её деятельности. В условиях высшей школы формирование адекватной самооценки и оценки не происходит стихийно. Наилучшие результаты в этом процессе достигаются в случае взаимодействия преподавателей и студентов на уровне содействия в учебно-познавательной деятельности при единстве целей, их деятельности, согласованности в выборе обоюдно приемлемых средств и способов обучения, активном сознании и оценке положительных результатов их совместной учебно-познавательной деятельности.

Важным субъективным фактором, влияющим на профессиональное самовоспитание студентов в ходе учебно-познавательной деятельности, являются ведущие мотивы учебно-познавательной деятельности студентов, которые кроме побуждения и направления деятельности придают ей субъективный личностный смысл. Для профессионального самовоспитания важен мотив, побуждающий студентов к учебно-познавательной деятельности в целях более качественной подготовки к их будущей профессиональной деятельности, мотив-цель, к которой человек как бы примеривает все свои действия. Реализация профессионального самовоспитания студентов в действии возможно лишь в случае совпадения ведущего мотива их учебно-познавательной деятельности и её цели.

Эффективность профессионального самовоспитания студентов определяется уже имеющимся у них опытом самовоспитания, который является третьим ведущим субъективным фактором, влияющим на профессиональное самовоспитание студентов в учебно-познавательной деятельности.

2. СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОВОСПИТАНИЯ В УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ УНИВЕРСИТЕТА

С целью повышения эффективности профессионального самовоспитания студентов как важного фактора успешной подготовки педагогических кадров диссертантом исследовались особенности самовоспитания студентов, возможности учебно-познавательной деятельности по формированию у студентов потребности в профессиональном самовоспитании, удельный вес профессионального самовоспитания в становлении личности молодого специалиста.

Самосовершенствование личности будущего учителя – это диалектический процесс, протекающий одновременно с накоплением знаний и опыта в избранной профессии при осознании мотивов деятельности.

С целью выявления состояния вопроса профессионального самовоспитания в учебно-познавательной деятельности студентов университета с 1980 по 1981 год проводился констатирующий эксперимент. Для достижения поставленной цели были выдвинуты следующие задачи:

- изучить особенности учебно-познавательной деятельности студентов университета как основы их профессионального самовоспитания;
- исследовать мотивы их поступления в университет, отношение к избранной профессии;
- уровень осведомлённости студентов о самовоспитании вообще;
- выявить объективные условия и субъективные факторы, влияющие на профессиональное самовоспитание будущих учителей в процессе учебно-познавательной деятельности.

Велись анкетирование, групповые и индивидуальные беседы

со студентами и профессорско-преподавательским составом, проводился цикл творческих работ, велись длительные педагогические наблюдения.

2.1. Выявление педагогических возможностей учебно-познавательной деятельности по совершенствованию профессионального самовоспитания студентов

Базой констатирующего эксперимента явились 7 факультетов ЛГУ имени П.Стучки, готовящие педагогические кадры. В ходе констатирующего эксперимента массовому опросу было подвергнуто 562 студента:

Филологический факультет	- 142
Историко-философский факультет	- 53
Факультет географии	- 26
Физико-математический факультет	- 63
Химический факультет	- 24
Биологический факультет	- 14
Факультет иностранных языков	- 240

Всего: 562

Опрос большого количества студентов факультетов филологии и иностранных языков был обусловлен тем, что факультет иностранных языков является также базой формирующего эксперимента.

Массовый опрос студентов показал, что большинство студентов осознаёт важность учебно-познавательной деятельности в их профессиональной подготовке, из 562 студентов 463 (82,39%) признали её ведущим видом деятельности. При повторном опросе в 1982 году на факультете иностранных языков 387 студентов (85%) из 438 опрошенных также признали учебно-познавательную деятельность, подготавливающую к будущей профес-

сиональной деятельности, ведущим видом деятельности. Полученные данные позволили нам сделать вывод, что учебно-познавательную деятельность следует рассматривать как основу профессионального самовоспитания студентов университета.

В ходе исследования в целях выявления особенностей учебно-познавательной деятельности студентов нами были изучены учебные планы и программы факультета иностранных языков, учебные пособия, содержание спецкурсов, исследовательские темы 10 секций СНО факультета, темы курсовых и дипломных работ. Посещались лекции, семинары, практические занятия как по общественно-политическим, психолого-педагогическим дисциплинам, так и по специальности, велись наблюдения и стенографические записи лекций, семинаров и занятий, анализировалась работа студентов во время педагогических практик, а также аттестационные документы выпускников факультета после первого года работы в школе, велись опросы и беседы со студентами и преподавателями.

Опрос студентов и преподавателей показал их сознательное и критическое отношение к содержанию учебно-познавательной деятельности студентов и ещё раз подчеркнул назревшую необходимость пересмотреть учебные планы и программы на факультетах, готовящих педагогические кадры.

307 студентов факультета иностранных языков (70%) указали на то, что многое из лекционного материала по теоретической фонетике, грамматике, истории языка, по их мнению, им никогда не понадобится в школьной практике, отметили необходимость увеличить объём предметов психолого-педагогического цикла, разработать разнообразные спецкурсы по педагогике, психологии, методике. Также студенты указали на необходимость установить более тесные связи со школой, лучше подго-

товиться к педагогической практике, вести педагогическую практику раньше нежели на У курсе. Почти во всех ответах прослеживается мысль об усилении профессионально-педагогической направленности учебно-познавательной деятельности студентов университета в виду их будущей профессиональной деятельности. Анализ аттестационных документов 103 выпускников факультетов, готовящих учителей, свидетельствует о том, что в течение 5 лет руководители школ повторяют одну и ту же просьбу – улучшить подготовку будущих учителей к воспитательной работе, воспитывать у студентов чувство ответственности, инициативность, усердие, тактичность и т.д. Уровень профессиональной подготовки специалистов соответствующего профиля, по признанию руководства школ, возражений не вызывает, в школу приходят специалисты, знающие свой предмет, но неумевшие передать свои знания ученикам и беспомощные в организации воспитательной работы.

Проблема профессионально-педагогической направленности обучения студентов конкретным специальным дисциплинам становится всё более актуальной, но в большинстве случаев такая направленность в условиях университета понимается узко – в основном она сводится к контактам с соответствующим школьным курсом, введению наряду с основными, спецкурсов по педагогике, психологии и методике.

Процесс обучения может успешно осуществляться и оптимизироваться только тогда, если чётко выделены и обоснованы его цели. На современном этапе развития в связи с насущными задачами проведения в жизнь школьной реформы эти цели предельно ясны и конкретны – подготовка высококвалифицированных учительских кадров, которым свойственны диалектико-материалистическое мировоззрение, высокий уровень профессиональной

компетентности и эрудиции, общественно значимые нравственные качества советского человека и характерно стремление к постоянному совершенствованию своей личности.

Следовательно, необходимо искать пути, не снижая уровня теоретической научной подготовки по специальности, как улучшить профессионально-педагогическую подготовку будущих учителей. Возможные пути решения этого вопроса лежат в интенсификации обучения психолого-педагогическим дисциплинам, в оптимизации проведения педагогической практики, в создании ярко выраженной педагогической атмосферы на факультетах, готовящих учителей и в усилении педагогической направленности преподавания всех учебных дисциплин на этих факультетах.

Поэтому в ходе констатирующего эксперимента мы поставили себе задачу исследовать особенности учебно-познавательной деятельности будущих учителей, выявить возможности усиления педагогической направленности в преподавании специальных дисциплин, ведущие методы обучения, применяемые преподавателями. В ходе исследования нами было посещено и записано 50 лекций и 33 семинара, проводимых на факультете иностранных языков. Выбор факультета был обусловлен тем, что факультет иностранных языков ЛГУ имени П.Стучки являлся базой исследования для формирующего эксперимента.

Анализ посещенных лекций показал, что преподаватели еще мало работают над формированием педагогической направленности процесса обучения, ограничиваясь изложением определенного объема научной информации по предмету. Особенно ярко это проявляется на лекциях по специальности – содержание лекций редко показывает связь между вопросами соответствующей дисциплины и курсом английского языка средней школы, нет сопоставления в наиболее существенных случаях школьного и вузов-

ского вариантов изложения определенного раздела; методических замечаний о роли каждого раздела вузовской дисциплины для школьного предмета.

Так, например, на лекциях по теоретической фонетике при сопоставительном анализе фонетических особенностей английского, латышского и русского языков отмечались особенности и различия в формировании звуков. Однако преподаватель не использовал возможные пути устранения ошибок в произношении у обучающихся этому языку, хотя интерференция разных языков в значительной мере влияет на произношение слов на чужом языке и устранима, если преподаватель обладает основательной теоретической подготовкой по фонетике, анатомии речевых органов и акустике.

		Кол-во посещ.		Объем лекцион. курса	
		лекций	семинаров		семинаров
Германская филология	I к.	5	5	18	18
История языка	III к.	4	4	40	30
Теоретическая фонетика	IУ к.	2	2	20	16
Теоретическая грамматика	IУ к.	2	2	18	18
Литературоведение	II к.	6	6	76	12
Научный коммунизм	У к.	4	2	20	20
История КПСС	I к.	10	4	53	70
Политэкономика	III к.	10	4	34	34
Диалектический материализм	II к.	3	2	34	34
Исторический материализм	III к.	4	2	36	36
		50	33		

Теоретические курсы по германской филологии и истории языка доставляет много забот студентам факультета иностран-

ных языков своим большим объёмом, сложной историей развития языка. На лекциях преподаватель даёт теоретическое рассмотрение вопроса, впоследствии на семинарах, используя приобретенные теоретические знания, студенты разбирают фрагменты древних текстов, изучая развитие слов до их современной формы. Однако на лекциях и семинарах почти не рассматриваются возможности использования теоретических знаний по истории языка и германской филологии при объяснении ученикам сложностей правописания и произношения в английском языке.

Студенты в своих ответах отмечают также и положительные стороны лекции по специальным предметам. Так как они ведутся на иностранных языках, это способствует увеличению словарного запаса, развитию чувства языка, а также развивает память, логическое мышление, помогает тренировать внимание в условиях длительной, напряжённой деятельности. Только 24% опрошенных студентов факультета иностранных языков признали, что специальные предметы доставляют трудности, все остальные указали на трудности в изучении общественно-политических предметов. Результаты экзаменационных сессий за 5 лет также показывают резкое отличие в успеваемости по специальности и по общественно-политическим предметам.

После первой сессии, когда первокурсники сдают историю КПСС, процент неуспеваемости по этому предмету 12-15% из года в год, по специальности - 4-6%, к тому же это наблюдается лишь в первых двух учебных годах. На третьем и четвертом курсах почти то же самое наблюдается при сдаче политэкономии, в то же время процент неуспеваемости по специальности ниже.

Каковы же причины затруднений и неудач студентов по этим предметам? Более детальное ознакомление с этим вопро-

сом привело нас к следующим выводам. Во-первых, на I курсе резко и кардинально меняется темп и ритм учебно-познавательной деятельности, возрастает объём учебного материала, подготовка к занятиям (особенно по общественно-политическим предметам) требует нового, творческого подхода, наличия определенных навыков умственного труда (правильный распорядок трудового дня, умение составлять библиографию, конспектировать работы большого объёма, подготовить тезисы по пройденному материалу, отделить главное от второстепенного и т.д.), которых у первокурсников ещё нет, но которые можно развить в кратчайшие сроки при непосредственной оперативной помощи преподавателей. Однако отрицательно сказывается то, что преподаватели-общественники общаются со студентами чаще всего на поточных лекциях и семинарах, и возможности внеаудиторного общения незначительны. В главных чертах зная трудности адаптационного процесса, они не проникают в их сущность и, следовательно, не оказывают весомую помощь в их преодолении.

Чаще всего преподаватели-общественники ограничиваются весьма поверхностным объяснением — как следует писать конспект, составлять тезисы. В дальнейшем эти умения и навыки не совершенствуются, каждый студент сам, подчас с трудом и неграмотно пишет конспекты и тезисы, которые никем не контролируются и не анализируются. Работа по конспектам, тезисам, записям должна способствовать разработке индивидуальных, рациональных приёмов умственного труда, развитию творческого познания, тяге к знаниям, что, несомненно, будет важно для успешного профессионального самообразования учителей. На данный момент 1) перегрузка и 2) неумелая организация лекций по общественно-политическим предметам способствуют появлению отвращения к умственному труду и отождествлению формирования

целостного диалектико-материалистического мировоззрения с грудой книг, которые ещё предстоит конспектировать.

Наблюдения во время посещения лекций и семинаров, а также личный опыт преподавателя помогли выявить наиболее распространённые методы обучения. Такими являются: метод проблемного изложения, эвристический метод, объяснительно-иллюстративный метод. Каждый из названных методов по своему ценен и плодотворен, но абсолютизация того или другого метода неизбежно ведёт к односторонности и монотонности в процессе обучения. Ведущим методом в лекционном преподавании можно считать метод проблемного изучения, делающий студента активным участником научного поиска. Вместе с преподавателем студенты формируют познавательные задачи с последующими логически доказанными путями разрешения проблемы. Этот метод способствует развитию творческого подхода к решению различных проблем логического мышления, но метод даёт успех при наличии определённых условий – определённого уровня научной подготовленности и эрудиции студентов, высокой степени заинтересованности в предмете, гибкости мышления, положительного настроения в общении студентов с преподавателями. Второй, наиболее часто применяемый – объяснительно-иллюстративный метод – позволяет в концентрированном виде в сжатые сроки вооружить студентов знаниями основ наук и образцами способов действия. Хотя этот метод развивает восприятие, осмысление и память, студенты могут остаться в рамках репродуктивного мышления. Этот метод наряду с репродуктивным методом употребляется в процессе обучения лишь в отдельных случаях, когда его применение целесообразно и обосновано (тренировка определенных навыков, речевых оборотов на занятиях, чтение вводных, итоговых, обзорных лекций). В повседневной лекционной прак-

тике в ЛГУ имени П. Стучки они употребляются в комплексе методов, как подспорье метода проблемного изложения.

Так как целью нашего исследования является анализ педагогических условий успешного профессионального самовоспитания студентов в учебно-познавательной деятельности, мы не будем подробно рассматривать особенности преподавания иностранных языков на соответствующих факультетах университета, но ограничимся анализом некоторых форм организации обучения.

Опрос студентов и преподавателей выявил ряд трудностей в успешном проведении семинаров и коллоквиумов. После ознакомления с фактическим материалом на лекциях по общественно-политическим предметам и по специальности перед студентами ставится поисковая познавательная задача, которую им предстоит решить. Далее должен бы следовать активный самостоятельный поиск с переходом к творческому, продуктивному мышлению, которое поэтапно контролируется и корректируется преподавателем. На деле результаты этого поиска нередко сводятся к механической, до конца не осознанной репродукцией прочитанного материала, который скоро забывается. Наблюдения на лекциях и семинарах помогли выявить две крайности — выдвижение непосильных познавательных задач без учёта специальности студентов (в большинстве случаев по политэкономии), или же выдвижение задачи без последующего контроля результатов работы. В обоих случаях это свидетельствует о пренебрежительном отношении преподавателей к своим непосредственным обязанностям и к студентам, что не может послужить молодым учителям примером для подражания.

Все опрошенные 562 студента университета без исключения жалуются на дефицит времени и неспособность уделить должное внимание всем видам деятельности, приходится выбирать и, ча-

ше всего, в ущерб профессиональному самовоспитанию и самообразованию. Мало времени остаётся для самостоятельной работы, что влияет на качество семинарских занятий, курсовых работ, индивидуальных работ в рамках СНО факультетов. На факультете иностранных языков ЛГУ имени П.Стучки учебная нагрузка в неделю в среднем составляет 36-38 часов (3-4 лекции в день). Специфика обучения на факультете не допускает "штурмовки" в конце семестра. Для успешного учебного процесса необходима ритмичная, регулярная, кропотливая работа. Это, по мнению самих студентов, плодотворно влияет на развитие силы воли, настойчивости, терпеливости, но оставляет минимум возможностей заняться чем-то другим помимо непосредственной учебно-познавательной деятельности. Невозможность смены видов деятельности, даже в рамках своих профессиональных интересов, неизбежно влечет за собой усталость, раздражение и отвращение к учёбе, к самообразованию и, в конце концов, к будущей профессии. Из опрошенных 438 студентов I-III курсов факультета иностранных языков 148 студентов в определенный момент обучения в университете начали серьёзно думать о смене специальности вообще.

Важной составной частью учебно-познавательной деятельности студентов ЛГУ имени П.Стучки является самостоятельная исследовательская работа в различных секциях СНО. На факультете иностранных языков существует 10 секций на отделении английского языка и литературы, 8 секций на отделении немецкого и 1 секция на отделении французского языков (1 секция потому, что отделение самое малочисленное из всех и не имеет ни заочного, ни вечернего отделений). В 1983/84 учебном году секции СНО насчитывали 288 студентов всех специальностей вместе взятых, в 1984/85 учебном году - 294, в 1985/86 учеб-

ном году – 278 студентов, процентуально от числа студентов дневного отделения. Спад числа участников СНО в 1985/86 учебном году объясняется сокращением приёма студентов в связи с открытием педагогического факультета в 1984 году. Самыми активными и многочисленными секциями на факультете иностранных языков являются секции по методике преподавания иностранных языков (82 студента). Секция поддерживает тесные контакты с базовыми школами, студенты регулярно посещают уроки и знакомятся с опытом учителей. Положительно то, что в работу секции методики включаются также студенты вечернего и заочного отделений, работающие учителями в школе. Темы исследований секций СНО связаны с комплексными темами профилирующих кафедр, и часто студенты продолжают более подробно разработку своей исследовательской темы в курсовых и дипломных работах. К сожалению, в ЛГУ имени П.Стучки нет технических возможностей опубликования тезисов докладов научных конференций СНО, но на факультете иностранных языков уже третий год продолжается сбор и оформление материалов исследовательской работы секции методики, с которыми можно ознакомиться в методическом кабинете факультета.

Работа в секции СНО способствует расширению кругозора студентов, повышению их культурного уровня. Постепенно студенты вникают в процесс научного познания, овладевают умениями и навыками самостоятельного умственного труда, формируется их потребность в постоянном профессиональном самосовершенствовании.

Особенности учебно-познавательной деятельности студентов факультета иностранных языков создают благоприятные условия для успешного взаимодействия преподавателей и студентов – небольшое количество студентов в академических группах

(не больше 12 человек), непрерывное общение в ходе обучения (преподаватели читают лекции и ведут практические занятия по нескольким аспектам, руководят работой над курсовыми и дипломными работами). Секции СНО курируют академические группы, вместе со студентами участвуют в общественной жизни факультета. Это создаёт благоприятные условия и большие возможности установить регулярные контакты со студентами, лучше их узнать, следить за их академическим успехом. По мнению студентов, преподавателей факультета иностранных языков объединяет чувство ответственности за качество своего труда и глубокая заинтересованность в успехах студентов. Отрицательно оценивается чрезмерная требовательность, порой "мешающая душевному покою студентов" (цитата из ответа студента IV курса). Наблюдения подтверждают наличие стандартных типов вузовских преподавателей, выделенных Б.П.Зязиным, однако, в нашем исследовании мы выявили лишь первые три - ИП - преподаватели, успешно сочетающие научную и педагогическую деятельность, И - преподаватели - учёные, П - преподаватели - педагоги с ограниченной научной деятельностью. Наибольшую группу представляют преподаватели первого типа (ИП) - 48 из 66 преподавателей, работающих на факультете иностранных языков, так как научная и педагогическая деятельность в силу специфики факультета иностранных языков является необходимым условием и составной частью их работы, и разграничивание этих двух сторон преподавательского труда немыслимо. К двум остальным группам принадлежат преимущественно преподаватели старшего поколения, которые в силу различных субъективных причин не могут совмещать как научную, так и педагогическую деятельность, но которые пользуются заслуженным авторитетом на факультете и имеют огромный опыт, который передают сту-

дентам и своим младшим коллегам. Опрос студентов выявил, что важнейшими качествами личности преподавателей является требовательность, профессиональная честность, оратория, тактичность. На втором месте находятся чувство юмора, сдержанность, реалистичность восприятия и суждений.

Констатирующий эксперимент выявил огромное значение психологического климата, возникающего в межличностном общении с профессорско-преподавательским составом и непосредственно в самой академической группе студентов. Психологический климат оказывает влияние на результат деятельности как студентов, так и преподавателей. Главными показателями психологического климата выступают: 1) ценностные ориентации в группе, 2) настроения и 3) самочувствие членов группы. В группе с преобладающим безразличием или отрицательным отношением к профессии учителя, трудно ломать уже сложившийся стереотип представлений и формировать педагогическую направленность личности студента. Отсутствие единой цели профессионального образования отрицательно сказывается на организации педагогических практик, на качество занятий по психолого-педагогическим дисциплинам и на результаты учебно-познавательной деятельности вообще. В таких академических группах часто отсутствует сотрудничество в учебной работе, взаимопомощь, появляются такие настораживающие признаки, как насмешательство над сокурсниками, проявляющими интерес к профессии педагога, отказ от выполнения учебных заданий по педагогическим дисциплинам и т.д. Разрешение таких конфликтов целиком возлагается на преподавательский состав, кураторов, администрацию факультета, но целесообразно было бы ознакомить с назревшими проблемами в подготовке учительских кадров руководителей общеобразовательных школ, коллективов

учителей, которые иногда сами косвенно способствуют формированию подобного отношения к учительству в своих учениках.

Успешность учебно-познавательной деятельности самым тесным образом связана с мотивами учебно-познавательной деятельности студентов, мотивами, побуждающими молодёжь продолжить своё образование в высших учебных заведениях. В ходе констатирующего эксперимента при массовом опросе студентов в 1982 году было выявлено, что лишь 30,43% из 562 студентов связывают учёбу в университете с подготовкой к профессиональной деятельности, в избранной области, 50,19% при поступлении руководствуются желанием расширить свой кругозор, углубить знания в той или иной области науки, остальные 19,38% (101 студент из числа опрошенных), руководствовались своими личными мотивами, из них 22 студента поступили в университет потому, что "ещё не хотелось начинать самостоятельную трудовую жизнь; хотелось ещё просто учиться".

Мы также попытались выявить отношение студентов к избранной профессии учителя. Из 562 опрошенных 137 студентов (24,38%) выразили отрицательное отношение к профессии учителя, ответы 74 студентов (13,17%) отличались безразличием и отсутствием интереса к избранной профессии, 351 студент (62,46%) высказались положительно о профессии учителя, подчёркивая её общественную значимость, ответственность и творческий характер, но следует заметить, что 263 (46,83%) из них также высказались о своём несоответствии и неспособности к этому труду.

Выявленное отрицательное и безразличное отношение к профессии учителя, а также положительное отношение студентов

наряду с их решением не работать в школе отражает влияние пренебрежительного отношения и недооценки учительского труда обществом. Опрос студентов выявил одну из сложнейших проблем учебно-воспитательной работы университета. Процесс подготовки учителей в университете имеет свои особенности. Так как университеты – ведущие центры научных исследований, то до недавнего времени выпускники университетов получили широкий объём и высокий уровень научно-теоретических знаний, широкую подготовку (на факультете иностранных языков – филолог, преподаватель, переводчик), хотя 80% выпускников университета получили направления в школы республики. Это противоречие порождало ряд трудностей в учебной работе университета. Студенты чаще всего нацеливались на другие профессии и пренебрегали психолого-педагогическими дисциплинами или наоборот, разочаровавшись в своих профессиональных перспективах, высказывались против ряда теоретических курсов по специальности, как второстепенных и ненужных для успешной работы в школе. Это осложняло организацию учебно-познавательной деятельности студентов и их профессиональное самоопределение.

Констатирующий эксперимент выдвинул ряд задач, осуществление которых предстояло в ходе формирующего эксперимента. Важнейшими из них явились – формирование мотивов учебно-познавательной деятельности, нацеленных на лучшую подготовку к своей будущей профессиональной деятельности, формирование положительного отношения к профессии педагога, усиление педагогической направленности учебно-познавательной деятельности как основы формирования потребности в профессиональном самовоспитании.

2.2. Выявление уровня профессионального самовоспитания студентов университета

Одной из задач констатирующего эксперимента явилось исследование уровня осведомлённости студентов о самовоспитании, а также выявление возможных объективных условий и субъективных факторов, влияющих на профессиональное самовоспитание будущих учителей в процессе учебно-познавательной деятельности.

Результаты опроса показали, что большинство студентов имеет только приблизительное представление о самовоспитании. В ответах 153 студентов самовоспитание отождествлялось с самообразованием.

Чтобы удостовериться в правоте наших выводов, мы сочли необходимым познакомиться с состоянием вопроса самовоспитания в старших классах средней общеобразовательной школы. В 1982 году мы провели опрос 183 учеников II классов, 3, 7 и 50 средних школ г.Риги. В анкету, предложенную ученикам, были включены вопросы об их планах на будущее, мотивы поступления в вуз, а также вопросы, касающиеся самовоспитания. Результаты опроса показали, что большинство учеников не имеет ясного представления о сущности процесса самовоспитания, о методах самовоспитания, регулярно самовоспитанием не занимаются. Из числа опрошенных лишь 5 человек ответили, что занимаются самовоспитанием, но нерегулярно и только по отдельным направлениям. Данные опросов и наши наблюдения привели нас к выводу о том, что школа пока ещё не уделяет должного внимания формированию потребности в самовоспитанию учащейся молодёжи, что отрицательно сказывается на дальнейшем развитии личности в профессиональном плане. Это подтвердил и опрос студентов первых курсов в течение ряда лет:

из 263 первокурсников в 1982 г. самовоспитанием в школьные годы занималось 17 человек, из 215 студентов в 1983 году - 9 человек, из 189, опрошенных в 1984 году - 6 человек.

В ходе констатирующего эксперимента была сделана попытка выявить степень осведомленности студентов о самовоспитании вообще и о профессиональном самовоспитании в частности. Полученные данные показали, что большинство студентов (68-70%) имеют поверхностное представление о самовоспитании как факторе формирования личности, затрудняясь определить содержание самовоспитания, встречались такие толкования, как "работа над собой", "самовоспитание значит делать то, что не нравится, тогда когда не хочется", "составление списка самых неотложных дел и их выполнение" и т.п. Несмотря на то, что в беседах с администрацией вуза, отдельных факультетов до вступительных экзаменов, в самом начале первого семестра студенты были ознакомлены с особенностями избранной специальности, с квалификацией, которую студенты получают после окончания учёбы, лишь некоторые могли определить в общих чертах сущность и содержание их профессионального самовоспитания.

Полученные данные констатирующего эксперимента на факультете иностранных языков не позволили распределить студентов по уровням подготовленности к самовоспитанию по методике А.И.Кочетова, так как из 220 студентов факультета иностранных языков лишь 5 человек (или 2,3%), по собственному признанию, занимаются или занимались самовоспитанием в отдельный период своей жизни. Во всех случаях это был прерывистый, неравномерный процесс, вызванный потребностью момента заставить себя сделать неотложную работу, пережить кризисные моменты или перелом в жизни, неудачи, победить соперника по

учёбе, спорту, утвердить свой авторитет в какой-то области и т.д.

В силу неосведомлённости студентов о сущности и особенностях самовоспитания и учитывая то, что самовоспитание возникает как необходимое явление в процессе взаимодействия человека с внешним миром, и неосознанность самовоспитания ещё не свидетельствует о его отсутствии, мы сделали следующие выводы:

1) средняя общеобразовательная школа ещё недостаточно формирует и прививает учащимся потребность в самовоспитании;

2) пока для большинства студентов характерен ситуативный уровень самовоспитания;

3) самовоспитание студентов на устойчивом уровне происходит вне связи с их будущей профессиональной деятельностью, без ориентации на модель современного педагога и носит просветительный характер;

4) профессиональное самовоспитание как действенный фактор развития личности молодого специалиста не удостоилось должного внимания в практике учебно-воспитательной работы в вузе.

В ходе констатирующего эксперимента нами были разработаны основные критерии уровней профессионального самовоспитания студентов.

Таковыми являются – отношение к профессии педагога, мотивация учебно-познавательной деятельности студентов и самооценка личности студента. Основные показатели характеризуются по трём уровням – высокому, среднему и низкому.

Критерии выявления уровней профессионального
самовоспитания студентов

	высокий	средний	низкий
I. Отношение к профессии педагога			
I.1. Систематическая познавательная деятельность по овладению педагогическими знаниями и умениями	работает творчески по самостоятельно составленной программе	работает систематически	работает несистематически
I.2. Сознательное и целенаправленное формирование профессионально необходимых качеств личности	занимается по специальной программе самовоспитания	работает несистематически	не работает
I.3. Желание заниматься педагогической деятельностью во время обучения в вузе	работает увлечённо	работает по необходимости	не желает работать
2. Мотивация учебно-познавательной деятельности			
2.1. Интересы к данной области науки	работает творчески и самостоятельно	доволен полученной суммой знаний	интерес к специальности ничтожен
2.2. Цель профессиональной подготовки	готовится к определенной профессиональной деятельности	не имеет чёткого представления о своей специальности	к определенной профессиональной деятельности не готовится
2.3. Долг перед обществом	высокое чувство ответственности	чувство ответственности мало развито	долга перед обществом не чувствует

	высокий	средний	низкий
3. Самооценка			
3.1. Оценка своей профессиональной пригодности и возможностей	имеет ясное представление о себе как о будущем педагоге	имеет неясное представление о себе	считает себя не пригодным к работе педагога
3.2. Профессиональные намерения после окончания вуза	педагогическая деятельность	собирается после трёх лет педагогической деятельности сменить работу	педагогической деятельностью заниматься не будет
3.3. Отношение и оценка достигнутых результатов	трезво и критично анализирует достигнутое, не довольствуется достигнутым	переживает неудачи, старается их устранить	остро переживает неудачи, но не старается их устранить

2.3. Повышение эффективности педагогических условий учебно-познавательной деятельности по совершенствованию профессионального самовоспитания студентов

На основе теоретических исследований, а также результатов констатирующего эксперимента, мы выдвинули следующие задачи формирующего эксперимента:

- формирование положительного отношения к профессии педагога;

- формирование устойчивой и адекватной самооценки студентов как ведущего фактора их профессионального самовоспи-

тания;

- формирование мотивов учебно-познавательной деятельности, нацеленной на лучшую подготовку студентов к их будущей профессиональной деятельности;

- ознакомление студентов с особенностями и методикой самовоспитания; формирование умений и навыков профессионального самовоспитания в учебно-познавательной деятельности.

Формирующий эксперимент проводился с 1981 по 1985 год при участии пяти преподавателей кафедр английского языка и английской филологии, работающих с экспериментальными и контрольными группами. Стаж педагогической работы в вузе у двух преподавателей свыше 20 лет, у остальных - от трёх до семи лет. Этапы эксперимента совпадали во времени с курсами срока обучения студентов в университете.

Программа формирующего эксперимента предусматривала осуществление поставленных задач путём учебно-познавательной деятельности студентов по следующим направлениям и формам:

- учебные занятия (лекции, семинары и практические занятия);
- руководство курсовыми и дипломными работами;
- студенческая научно-исследовательская работа в рамках СНО факультета;
- педагогические и переводческие практики.

Программа составлялась с учётом учебных планов и программ учебной деятельности студентов на I-У курсах.

Программа формирующего эксперимента на первом курсе предусматривала:

- ознакомление студентов экспериментальных и контрольных групп с сущностью, методами самовоспитания;
- постепенное ознакомление студентов с особенностями

специальности;

– выработку на практических занятиях по языку таких профессионально необходимых качеств как наблюдательность, внимательность, выдержка.

Базой формирующего эксперимента явилось дневное отделение английского языка и литературы факультета Иностранных языков Латвийского государственного университета имени П.Стучки, на котором диссертант работал преподавателем английского языка в течение пяти лет.

Выбор дневного отделения как базы исследования обусловлен тем, что наибольшее число студентов этого отделения после окончания учёбы в университете работают учителями и преподавателями иностранного языка в средних и специальных общеобразовательных школах. После первого года работы они проходят аттестацию молодых специалистов. Документы аттестации поступают обратно на факультет, где они анализируются преподавательским коллективом. Это даёт возможность в дальнейшей учебно-воспитательной работе на факультете учитывать замечания и пожелания руководства школы, а также проследить дальнейшее развитие молодых специалистов, первые успехи и неудачи на их рабочем месте.

В качестве экспериментальных групп мы выбрали три группы дневного отделения I курса специальности "английский язык и литературы", в общем количестве 26 человек. Контрольных групп было выбрано две того же курса и отделения в общем количестве 16 человек. В эти группы входили студенты в возрасте от 17 до 19 лет. Из них 36 человек поступило в университет сразу после окончания средней общеобразовательной школы, 2 человека – после двух лет трудовой деятельности, 4 человека имели годичный разрыв в обучении. Только в одной экспери-

ментальной группе было 4 студента, окончившие среднюю общеобразовательную школу со специализацией по иностранному языку.

Специфика учебно-познавательной деятельности студентов факультета иностранных языков позволила хорошо узнать студентов экспериментальных групп, так как диссертант являлся также и куратором этих групп в течение последних трёх лет их обучения в университете. Факультету иностранных языков характерны малочисленные группы (8-12 человек), большинство студентов - женщины. Успех студентов в учебно-познавательной деятельности возможен лишь при условии их регулярной, систематической работы по специальности. В течение пяти лет мы вели преимущественно практические занятия по различным аспектам языковой дисциплины, читали спецкурс лекций "Современное положение Великобритании и США", вели педагогическую и переводческую практику, руководили курсовыми работами, а также научно-исследовательской работой студентов в рамках СНО факультета на секции "История, география и культура США". Это позволило нам вести длительные педагогические наблюдения, узнать студентов в совместной учебно-познавательной деятельности, следить за их профессиональным ростом. Во многих случаях было налажено хорошее коллективное и индивидуальное сотрудничество со студентами.

С контрольными группами диссертант не работал длительное время, и за время их обучения в университете работал лишь один или два семестра в разные годы их обучения.

Формирующий эксперимент начался уже в конце первого семестра 1980/81 учебного года. В спецкурс "Введение в специальность" были включены две лекции по вопросам самовоспитания. Цель этих лекций - раскрыть сущность процесса само-

воспитания, его особенности на разных этапах развития личности, познакомить студентов с методами самовоспитания, определить уровни самооценки. В ходе лекций мы познакомились со студентами экспериментальных и контрольных групп. В беседах со студентами было выявлено, что из 26 студентов экспериментальных групп 4 человека занимались самовоспитанием, из 16 студентов контрольных групп — лишь 2 человека.

Также была обнаружена важная особенность — эти студенты за годы обучения в средней школе являлись хорошими учениками и активистами общественно-политической работы. Уже в первом семестре они проявили инициативу и самостоятельность, быстрее и легче адаптировались к новым непривычным условиям университета, были одними из первых, кто вступил в СНС факультета из всего курса. Позднее более близкое знакомство с группами позволило в индивидуальных беседах выявить мотивы самовоспитания этих студентов — из шести студентов четыре человека намеревались работать преподавателями иностранного языка в вузе, и, уже на первом курсе чётко осознавая дальнейшие возможности профессионального роста после окончания университета, а также требования, выдвигаемые к преподавателю вуза, начали сознательно и целенаправленно готовиться к своей будущей профессиональной деятельности.

Мы имели возможность познакомиться с программами самовоспитания этих студентов. В них была учтена специфика специальности, особое внимание уделялось повышению уровня общей эрудиции — хорошее знание общественно-политической ситуации в мире, изучение марксистско-ленинской философии и ознакомление с течениями буржуазной философии, планировалось изучение третьего иностранного языка, помимо языка специальности

и обязательного второго иностранного языка, уже на первом курсе эти студенты старались определить перспективные направления науки для их научно-исследовательской работы.

Практически ни в одной из 6 программ самовоспитания не было раздела, посвящённого формированию и развитию педагогического мастерства, умений и навыков методической работы, также не предусматривалось формирование и совершенствование профессионально значимых качеств личности. Это можно объяснить тем, что в новых условиях университета студент в первую очередь ощущает пробелы в своём образовании, разницу в постановке учебно-познавательных задач в школе и вузе, и в самой организации учебно-познавательной деятельности. В время адаптационного периода студенту важно вникнуть в структуру учебно-познавательной деятельности, привыкнуть к ритму и темпу работы университета, усвоить большой объём информации.

На первом курсе преобладают практические занятия по языку, читается курс по истории КПСС и 3 курса по специальности, поэтому основная экспериментальная работа велась на практических занятиях. В самом начале формирующего эксперимента мы провели опрос студентов экспериментальных и контрольных групп с целью выявления мотивов поступления в университет, уровня самооценки и имеющегося у студентов опыта по самовоспитанию.

Опрос студентов экспериментальных и контрольных групп в начале формирующего эксперимента позволил выявить ведущие мотивы поступления в университет (см. сл. с).

Результаты опроса подтвердили достоверность многолетних наблюдений преподавателей о том, что студенты, поступающие на факультет Иностранных языков ЛГУ имени П.Стучки, нацелены больше на изучение языка нежели на приобретение определенной

Таблица I

	Количество студентов в экспериментальных группах (в %)	Количество студентов в контрольных группах (в %)
Желание расши- рить свои зна- ния в данной области	50,0	68,75
Желание приоб- рести профессию педагога	15,39	18,75
Другие	34,61	12,5

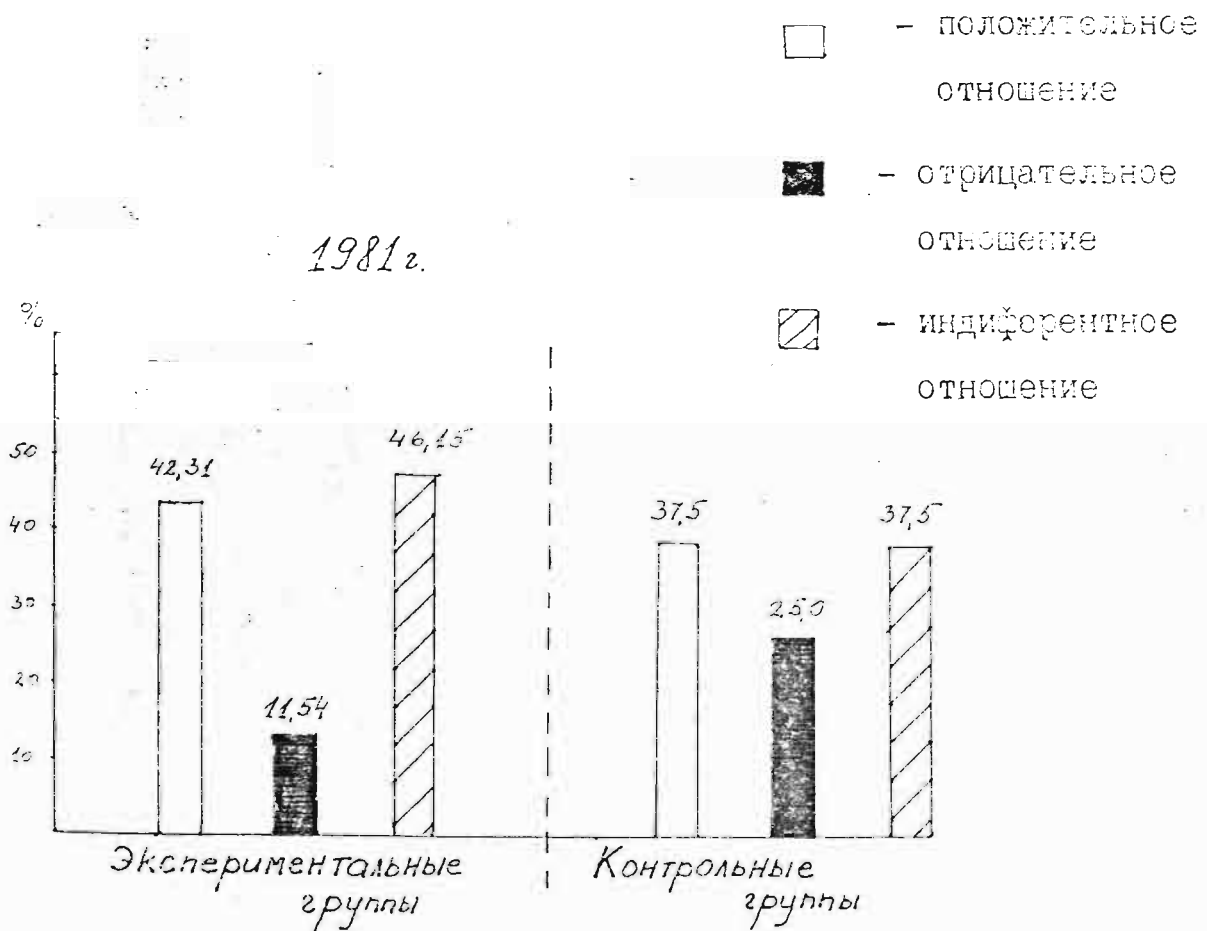
профессии, и поэтому педагогическая направленность учебно-познавательной деятельности на факультете часто вызывает возражения и недовольство со стороны студентов.

Данные нашего исследования мотивов поступления в вуз схожи с данными, полученными Э.А.Гришиным, Н.В.Кузьминой, В.А.Сластениным, Е.Н.Шияновым, указывающие на психологическую неподготовленность к педагогической профессии почти одной трети абитуриентов педагогических вузов. Ведущими мотивами выбора педагогического вуза также являются мотивы, не имеющими профессионального значения по своему содержанию — интерес к предмету, желание получить высшее образование, случайные обстоятельства.

Нормальный ход профессиональной подготовки учительских кадров в университете во многом усложняется существующим мнением о второстепенном характере профессии учителя в республике. Это мешает также успешной организации учебно-познавательной деятельности студентов и более раннему приобщению их к профессиональному самовоспитанию. Поэтому в ходе формирующего эксперимента выдвинулась задача формирования у студентов положительного отношения к своей будущей профессии.

Настораживает тот факт, что издержки в работе школьных учителей оставляют неизгладимый след в понятии их учеников и это способствует развитию недоброжелательного, отрицательного отношения к труду учителя, к людям педагогической профессии вообще. Это подтвердили и результаты опроса, показывающие отношение студентов к профессии учителя.

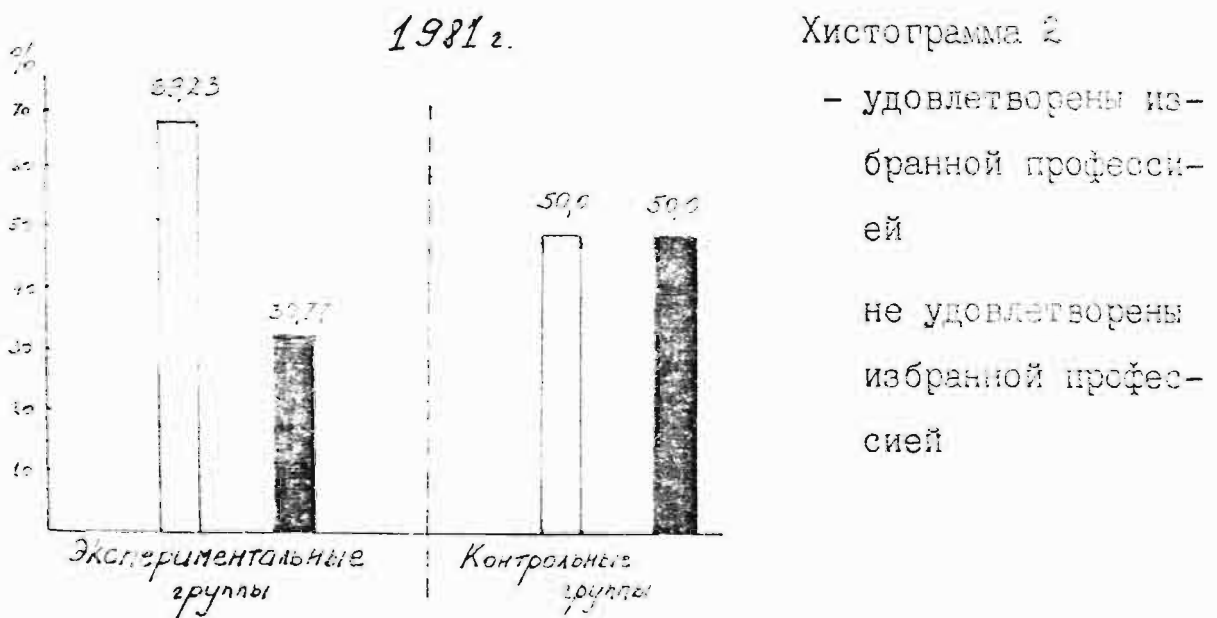
Гистограмма I



Опрос также выявил неудовлетворение и разочарование первокурсников избранной ими профессией.

61,54 процента студентов контрольных групп признались, что не имеют примера для подражания, лишь 11,54 процента студентов экспериментальных групп и 18,75 процента студентов контрольных групп в качестве профессионального эталона на-

звали своего школьного учителя. В силу сложившихся обстоятельств слово "учитель" приобрело отрицательную коннотацию, оказывающее сильное психологическое воздействие на студентов, на окружающих их людей – родных, друзей, знакомых. В ходе формирующего эксперимента нам предстояла задача постараться формировать положительное отношение к труду учителя. Чтобы уменьшить силу отрицательной коннотации слова "учитель", мы сознательно употребили слова "педагог", включая в это понятие и преподавателей вуза, средних специальных учебных заведений, учителей школы, руководителей языковых курсов, тем самым расширяя круг профессий, которые требуют психолого-педагогических знаний, умений и навыков. Рассматривая профессию учителя как один из возможных выборов профессиональной деятельности после окончания университета с большими возможностями творческой работы, профессионального роста (включая поступление в аспирантуру и научно-исследовательскую работу), на наш взгляд, помогли бы убедить студентов в необходимости приобретения знаний по психолого-педагогическим дисциплинам, формирования и развития педагогических умений и навыков.



Это мы учитывали при организации формирующего эксперимента, так как среди 26 студентов экспериментальных групп было 8 студентов, хорошо владеющих иностранным языком и обладающих необходимыми личностными качествами для педагогической деятельности, но с отрицательным отношением к труду учителя. При поступлении на факультет ими руководило желание углубить свои знания иностранного языка, расширить свой кругозор, приобрести высшее образование. После окончания университета 4 студента намеревались работать переводчиками-референтами, научными сотрудниками исследовательских институтов, 4 студента думали о преподавании иностранного языка в высших учебных заведениях.

В самом начале формирующего эксперимента мы также выявили уровень самооценок студентов экспериментальных и контрольных групп. При определении самооценки мы пользовались методикой, предложенной С.Л.Рубинштейном, и методикой самооценок-характеристик, разработанной Л.И.Рувинским. Результаты исследования показали, что большинство студентов как экспериментальных, так и контрольных групп имеют устойчивые, адекватные самооценки.

Таблица С2

Самооценка	Экспериментальная	Контрольная
Адекватная	14	11
Пониженная	8	3
Повышенная	4	2

Достоверность полученных данных проверялась также с помощью экспертных судей – кураторов групп, преподавателей, работающих с этими группами.

С целью развития у студентов оценочное умение было вы-

двинуто требование внимательно следить и оценивать ответы своих сокурсников, а также оценить свой собственный ответ на занятии. Студенты должны были оценить содержание ответа, отмечать ошибки лексического, фонетического, грамматического и стилистического характера. Малочисленность групп и большое количество практических занятий позволяли обсуждать в группе ответы студентов регулярно. Также выдвигалось требование высказать наряду с критическими замечаниями советы и пожелания. Сообща студенты учились найти причины неудач и возможности их устранения, приемлемую форму и манеру высказывания критических замечаний. Так как обсуждение ответов велось на иностранном языке, студенты одновременно тренировали такие профессионально необходимые качества, как внимательность, чёткость и ясность речи, логичность и последовательность высказывания на иностранном языке. Допущенные в ответах ошибки исправлялись самими студентами, если же они их не заметили, то рассматривали эти ошибки как свои собственные. На занятиях по таким аспектам специальности, как "Аудирование", "Английский язык в классе", "Грамматический курс в школе" студенты тренировали слуховое восприятие, чувство языка, разыгрывали ситуации в классе и старались найти разрешение возникающих проблем. Также уделялось внимание выработке ясной, чёткой дикции, языковой культуры и манере поведения перед аудиторией. В ходе этих занятий студенты старались найти собственный оптимальный вариант манеры поведения перед аудиторией.

Чтобы удостовериться в правоте своих предложений о работе учителя иностранного языка в классе студенты экспериментальных групп посетили 45 уроков в школе в 5-10 классах. Так как изучение предметов психолого-педагогического цикла

предусмотрено на старших курсах, студентам было дано задание наблюдать за поведением учителя в классе, лексикой, употребляемой им в разговоре с классом, также отмечать самые характерные ошибки учеников. Мы старались спланировать посещение уроков так, чтобы на уроках студенты смогли увидеть как обсуждаемый ими раздел школьной грамматики рассматривается на уроке. При анализе посещенных уроков обнаружилось явное расхождение между практикой школы и предположениями студентов, и хотя анализ урока работы учителя без предварительной теоретической подготовки во многом проводился на основе сравнения и воспоминаний студентов о своих школьных учителях, студенты проявили глубокий интерес к психолого-педагогическим, дидактическим и методическим проблемам средней школы и в силу своей подготовленности старались высказать свои соображения и предложения.

Первая попытка уже с самого начала обучения в университете приблизить студентов к школе оказалась успешной, на последующих курсах мы продолжали посещение уроков в школе, так как пионерская практика предусмотрена после третьего курса, а педагогическая практика — лишь на пятом курсе.

Мы считали, что отдалённость возможности общения с учениками, запоздалое и поспешное знакомство со школой и особенностями работы учителей отрицательно влияет на успешную подготовку учительских кадров и на формирование профессионально-значимых мотивов учебно-познавательной деятельности студентов как субъективного фактора их профессионального самовоспитания.

В конце первого курса студентам экспериментальной группы было предложено составить индивидуальный перспективный план учебно-познавательной деятельности на будущий учебный

год. В этот план входили следующие разделы: учебная работа, научно-исследовательская работа, план самообразования, но студенты могли включить и разделы собственного выбора по интересующим их вопросам. Составление такого плана работы явилось попыткой разрешить возникшие во время первого года обучения проблемы рационального использования времени, организации самостоятельной работы, а также помочь студентам подготовиться к первой курсовой работе. По первым трём разделам индивидуальных планов студентов наблюдалась тенденция устранить пробелы в своих знаниях, расширить свой кругозор и усвоить большой массив информации и одновременно сознательное стремление найти пути достижения выдвинутых целей. Поэтому во многие планы были включены разделы, посвящённые развитию умения рационально планировать и использовать своё время, выработке умений и навыков умственного труда, воспитанию воли, целеустремлённости, усидчивости, дисциплинированности. В разделе самобразования много внимания уделялось повышению общего культурного уровня (особенно в искусстве, литературе) во многие планы были включены мероприятия по общественно-политическому самобразованию, но мало внимания уделялось профессиональному самобразованию по психолого-педагогическим дисциплинам, по методике преподавания иностранного языка. Было решено обсудить выполнение этих планов в конце второго курса на собраниях групп.

Преподаватели, участвующие в формирующем эксперименте, выступали в роли консультантов по выбору тем курсовых работ студентов. Многолетний опыт показывает, что студенты часто не знают, как начать работу над курсовиком, пропускают сроки их сдачи, не знают, как их оформить. Поэтому по совету своих преподавателей студенты экспериментальных групп выбрали темы

курсовых работ уже в конце первого курса и получили задания во время летних каникул прочитать книги данного автора (курсовая по литературоведению), составить библиографию по теме, ознакомиться с имеющимися исследованиями. Студенты были ознакомлены со структурой курсовой работы и требованиями к их оформлению. В начале второго курса они приступили к непосредственной работе над темой. В целях формирования самоконтроля студентов и воспитания силы воли, чувства ответственности за свою работу перед группой по предложению преподавателей проводились краткие сообщения по темам курсовых работ.

Обсуждение хода работы происходило через определённые промежутки времени – в начале учебного года, в конце первого семестра, в середине второго семестра. Студенты ознакомились с планами курсовых работ, основными положениями. Так как нередко темы по литературоведению соприкасаются, во время работы у студентов экспериментальных групп появилась возможность сотрудничества. Это улучшило психологический климат в группах, приучало студентов к коллективному исследовательскому труду. Обсуждение хода работы над курсовой работой являлось своего рода отчётом студента за проделанную работу перед группой, основанном на самоотчёте. Систематичность обсуждения помогла студентам выработать умение и навыки рационального планирования и использования своего времени, индивидуально-приемлемого стиля работы, воспитывало чувство ответственности за результаты своего труда.

В практике факультета иностранных языков разработка курсовых и дипломных работ тесно связана с работой студенческого научного общества. За исключением нескольких секций (история, география и культура США и Великобритании, восточной культуры) студенты работают над своими курсовыми работа-

ми в рамках СНО факультета, являются членами различных секций. Это обусловлено рядом объективных условий – преподаватели различных теоретических дисциплин являются руководителями соответствующих секций СНО и студенты, работающие над курсовиками под их руководством, включаются в их секции СНО. Во многих случаях студенты, разрабатывающие одну тему в течение ряда лет, обобщают результаты своих исследований в дипломных работах. Во-вторых, следует учесть то, что курсовые и дипломные работы пишутся на иностранном языке, что уменьшает возможности исследований сразу в нескольких, хотя близко стоящих, направлениях. В-третьих, специфика обучения иностранным языкам требует постоянных упражнений в речевых навыках и умениях, пополнения словарного запаса, что при добросовестном труде занимает много времени. На первых курсах студенты чаще всего знакомятся с работой разных секций и активно включаются в работу СНО, начиная со второго курса.

Работа студентов над курсовыми и дипломными работами так же, как выполнение повседневных задач учебно-познавательной деятельности отражает меру их ответственности за результат своего труда. Участие студентов в ежегодных олимпиадах по специальности на факультете, в конкурсах научных работ, в конференциях СНО ЛГУ имени П.Стучки стимулирует их активность в учебно-познавательной деятельности, а оценка результатов их научно-исследовательской работы преподавателями, остальными студентами способствует формированию устойчивой, адекватной самооценки как субъективного фактора профессионального самовоспитания.

На втором курсе программа формирующего эксперимента предусматривала дальнейшее ознакомление студентов с особенностями работы преподавателя английского языка, поэтому во

время второго курса студентам были поручены задания с учётом имеющихся возможностей анализировать работу учителя — чистота речи и дикции, возможные ошибки по грамматике и по фонетике, словарный запас учителя в общении с учениками и т.д. Мы старались направить внимание студентов на те стороны работы учителя иностранного языка, где мастерство, знание, умение и навыки можно приобрести тщательным, усердным трудом в течение длительного периода времени и их отсутствие замечается мгновенно. Это ярко продемонстрировало студентам необходимость постоянных упражнений по языку, занятий в лингафонных кабинетах, чтение печатных материалов, что порой вызывает возражения со стороны студентов как о бесполезной трате времени. Мы умышленно привлекли внимание студентов к внешней форме работы учителя иностранного языка, так как это согласовывалось с их занятиями по практической фонетике, на которых корректировалось произношение, характерный перенос интонаций родного языка на иностранный, отработывался семантико-конический анализ построения повествования. На факультете иностранных языков существует традиция — преподаватели и студенты общаются между собой на иностранном языке. Это одна из редких для студентов возможностей непосредственного общения на иностранном языке, которое способствует укреплению речевых умений и навыков, использованию бытовой лексики, тренировки самоконтроля. Эта традиция соблюдается преподавателями, но её пренебрегают студенты. Начиная со второго курса, мы выдвинули требование к студентам экспериментальной группы в пределах факультета общаться только на иностранном языке. Сначала это требование не выполнялось, так как студенты считали его претензиозным, неразумным и непрактичным, и преподаватели не настаивали на соблюдении этого требова-

ния. После посещения занятий в школе во мнении студентов, по-видимому, произошёл перелом, так как преподаватели стали чаще замечать, что студенты стараются разговаривать между собой на английском языке, на занятиях, слушая ответы сокурсников, отмечали их ошибки, разбирали их, в случае необходимости обращались за консультацией к преподавателям.

На втором курсе студенты ознакомились с учебниками по английскому языку, что позволило наблюдать за ходом уроков уже со знанием усвоенного учениками материала. В рамках курса "Школьная грамматика" студенты сами анализировали учебники, разрабатывали и проводили уроки в своих группах, которые изображали класс. При анализе урока студента-учителя учитывались и его поведение перед аудиторией, способность разрешить проблемные ситуации, возникшие во время урока, изложение учебного материала.

В конце второго курса студентам разрешили провести урок английского языка с учениками 6-7 классов в школе. Учитывая неопытность молодых учителей, урок делился на три части, каждый студент подготовил и провел один из них. Работа студентов по подготовке к урокам проходила в тесном сотрудничестве с учителями-предметниками и преподавателями-методистами.

В целях лучшего самопознания в ходе формирующего эксперимента был разработан цикл творческих письменных работ для всех курсов на следующие темы: "Я и моё время", "Мои недостатки и преимущества", "Мой современник", "Моё отношение к труду учителя", "Человеческая совесть", "Нравственность на словах и в поступках", "Профессионализм в моём понимании", "Честь гражданина". Преподаватели, участвующие в эксперименте, имели право выбора и модификации тем с учётом возрастных

особенностей, личностных качеств студентов экспериментальных групп. Анализ творческих работ показал настроение и мироощущение студентов, степень зрелости личности, отношение к себе, к обществу, к труду.

Аналогичными целями преподаватели руководствовались также на занятиях по разговорной речи (конверсации), где на втором курсе рассматриваются две темы: "Человек и его характер", "Труд, занятие и профессия". На занятиях особое внимание уделялось роли учителя в воспитании подрастающего поколения, пониманию таких понятий, как "профессионализм", "профессиональная ответственность, честь и долг", нравственно-этическом облике советского человека. Студенты охотно участвовали в этих дискуссиях, сами предлагали темы обсуждений, раскрывали проблемы воспитания и обучения на современном этапе развития, при этом показывая глубокое понимание, заинтересованность и озабоченность за процессы, происходящие в современной школе. Они также указывали на недооценку важности учительского труда обществом как одну из основных причин непопулярности этой профессии в республике, несмотря на сложившееся ещё в 19-м веке уважительное отношение к учителю, как носителю просвещения и блага народу. Это позволило нам использовать богатый материал об учителях-просветителях в Латвии в 19 и в начале 20 века для организации отдельного занятия, посвящённого теме "Святая миссия — быть учителем", где студенты в самостоятельно подготовленных сообщениях раскрыли связь учительства с историко-политическими условиями своего времени, его роль в просвещении народных масс и высокую ответственность перед подрастающим поколением. Занятие было целиком подготовлено и проведено студентами и имело положительные отклики в группах. По признанию самих студентов

особенностей, личностных качеств студентов экспериментальных групп. Анализ творческих работ показал настроение и мироощущение студентов, степень зрелости личности, отношение к себе, к обществу, к труду.

Аналогичными целями преподаватели руководствовались также на занятиях по разговорной речи (конверсации), где на втором курсе рассматриваются две темы: "Человек и его характер", "Труд, занятие и профессия". На занятиях особое внимание уделялось роли учителя в воспитании подрастающего поколения, пониманию таких понятий, как "профессионализм", "профессиональная ответственность, честь и долг", нравственно-этическом облике советского человека. Студенты охотно участвовали в этих дискуссиях, сами предлагали темы обсуждений, раскрывали проблемы воспитания и обучения на современном этапе развития, при этом показывая глубокое понимание, заинтересованность и озабоченность за процессы, происходящие в современной школе. Они также указывали на недооценку важности учительского труда обществом как одну из основных причин непопулярности этой профессии в республике, несмотря на сложившееся ещё в 19-м веке уважительное отношение к учителю, как носителю просвещения и блага народу. Это позволило нам использовать богатый материал об учителях-просветителях в Латвии в 19 и в начале 20 века для организации отдельного занятия, посвящённого теме "Святая миссия - быть учителем", где студенты в самостоятельно подготовленных сообщениях раскрыли связь учительства с историко-политическими условиями своего времени, его роль в просвещении народных масс и высокую ответственность перед подрастающим поколением. Занятие было целиком подготовлено и проведено студентами и имело положительные отклики в группах. По признанию самих студентов

такие занятия необходимы "чтобы в буднях среди зачётов и контрольных вдруг ощутить важность и ценность того, что будешь делать в будущем. И понять, что ты не вправе работать хуже, чем твои предшественники в гораздо более сложных условиях" (Марина М., II курс).

На занятиях по теме "Человек и его характер" студентам было предложено написать свои характеристики. Они были закодированы и потом прочтены студентам, которые должны были опознать лицо, написавшее самохарактеристику. В качестве судьи выступал преподаватель. После прочтения самохарактеристик он проверял опознание автором и сообщал результаты группе.

Эксперимент преследовал две цели - проследить, насколько самохарактеристика отвечает представлениям преподавателей и студентов об этом человеке. Надо сказать, что ни в экспериментальных, ни в контрольных группах не было случая ошибочного опознания авторов характеристик. Это свидетельствует о том, что самооценка студента и оценка других членов группы схожа, и что студенты в совместной деятельности хорошо познали друг друга.

Во время второго курса студенты активно вовлекались в работу СНО факультета. Из 26 студентов экспериментальных групп 6 - поступило в секцию методики, 5 человек - в секцию литературоведения, 4 человека - в секцию истории, культуры и географии Великобритании, 1 человек - в секцию фонетики, 3 человека - в секцию истории, культуры и географии США. Из 16 студентов контрольных групп в работе СНО участвовали 4 студента в секциях страноведения. На ежегодной конференции СНО с докладами выступало 5 студентов экспериментальных групп: 1 - в секции фонетики, 4 - в секции методики.

В конце учебного года в экспериментальных группах были организованы собрания, на которых студенты сами подводили итоги учебно-воспитательной работы, отмечали успехи, достижения и недостатки в учебно-познавательной и общественной деятельности, обсуждали и дисциплину группы. В ходе этих обсуждений студенты выявляли слабые стороны в своей учебной и общественной работе, высказывали конкретные предложения по её укреплению, ознакомились с учебной программой следующего года. Эти собрания также являлись отчётом студентов о выполнении индивидуальных планов, так как ход профессиональной подготовки студентов к их будущей профессии оценивался группой и самим студентом.

По признанию самих студентов экспериментальных групп уже после окончания университета, такие собрания сплотили группу, помогли создать в них атмосферу доброжелательности, взаимной помощи и дух товарищеского соперничества в повышении своей профессиональной компетентности. На этих собраниях обсуждались также программы профессионального самосовершенствования на III курсе, в которые были включены разделы по учебной, научно-исследовательской работе, самообразования, а также раздел по самовоспитанию. Планы обсуждались на собраниях групп, и группы иногда вносили в них ощутимые коррективы, особенно в разделе по самовоспитанию, с учётом имеющихся недостатков в работе группы. Групповое обсуждение планов выявило тенденцию студентов принять заниженный план, несоответствующий их возможностям.

Другие члены группы требовали и добились принятия такого плана, который бы способствовал развитию личности их товарища. По этому поводу возникли оживлённые дискуссии и споры, но студенты проявили педагогический такт, разрешая эти

конфликтные ситуации, которые порой напоминали сцены из школьной жизни. На собраниях присутствовали также кураторы, но они больше наблюдали за ходом собраний, оставляя проведение их треугольникам групп (старосте, комсоргу и профоргу).

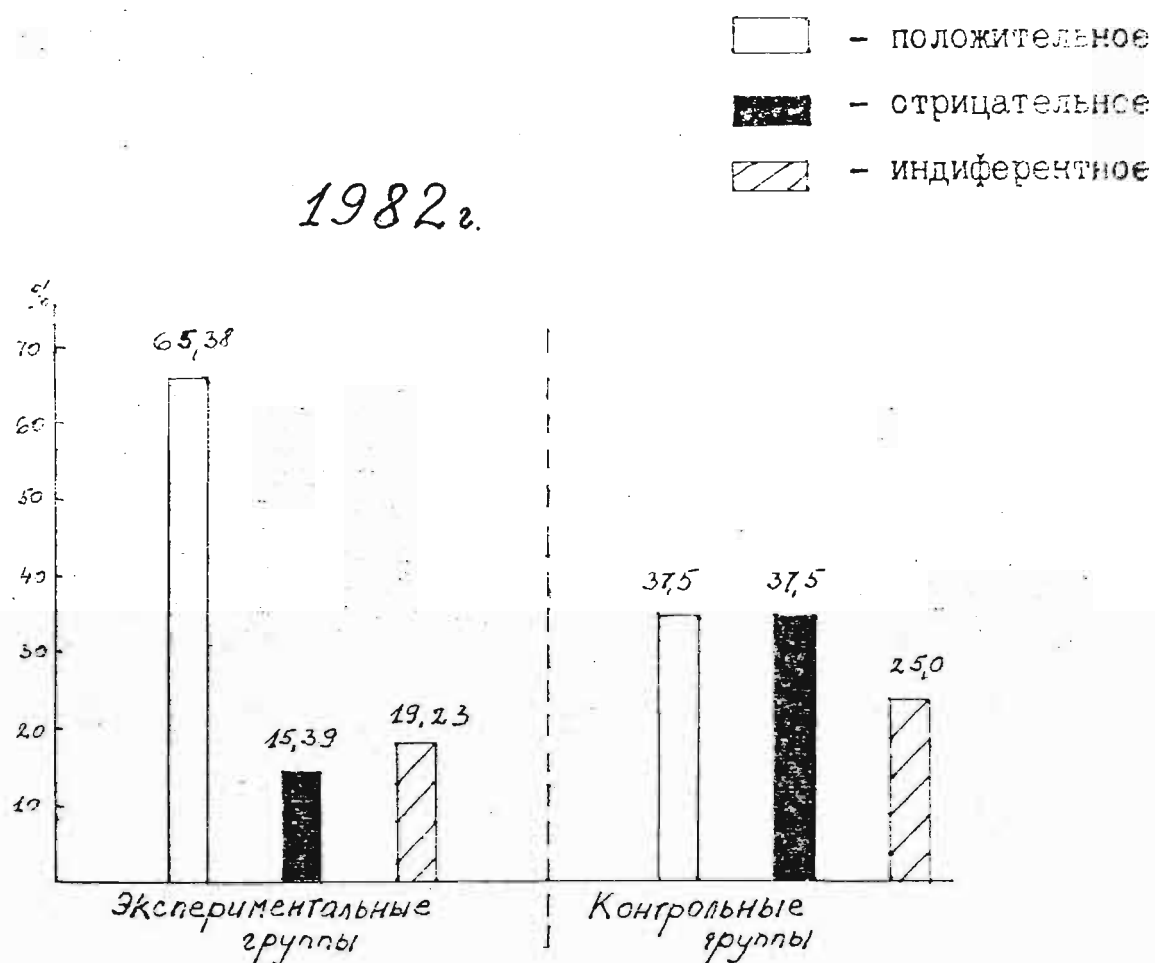
Важность проделанной работы на этом этапе мы рассматривали в формировании потребности студентов в постоянном самостоятельном совершенствовании своих организаторских умений и навыков, опыта общения с педагогическим коллективом школы, усиления самоконтроля и роста чувства профессиональной ответственности за качество своего труда. В силу неразработанности программы и плана занятий студентов в школе мы ещё не смогли добиться перехода профессионального самовоспитания от ситуативного и промежуточного к устойчивому уровню.

Выполнение программы эксперимента на I и II курсах помогло создать основу профессионального самовоспитания студентов на старших курсах, так как с третьего курса заметно сокращаются практические занятия по языку и увеличивается удельный вес теоретических предметов по специальности, которые читаются на иностранном языке. В силу этих обстоятельств преподаватели не имеют практических возможностей уделять большое внимание развитию речевых умений и навыков студентов, коррекции произношения, интонации, исправлению ошибок. Многолетние наблюдения показывают, что, не занимаясь самостоятельно и не контролируя себя, студенты на старших курсах говорят на иностранном языке хуже чем на младших курсах, а, начиная самостоятельную работу в школе и теряя даже возможность общения на иностранном языке с преподавателями, очень быстро теряют свои речевые умения и навыки, обедняется их словарный запас. Порою, встречаясь со своими преподавателями, выпускники факультета стесняются говорить на иностранном

языке или делают это с большим трудом.

В начале третьего курса мы провели повторный опрос студентов с целью выявления их отношения к профессии педагога. Результаты опроса графически отразились следующим образом:

Гистограмма 3



Опрос выявил также ведущие мотивы учебно-познавательной деятельности студентов:

Таблица 3

	Экспериментальная группа	Контрольная группа
Стремление расширить свои знания по языку	8	8
Улучшение своей профессиональной подготовки	14	6
Другие	4	2

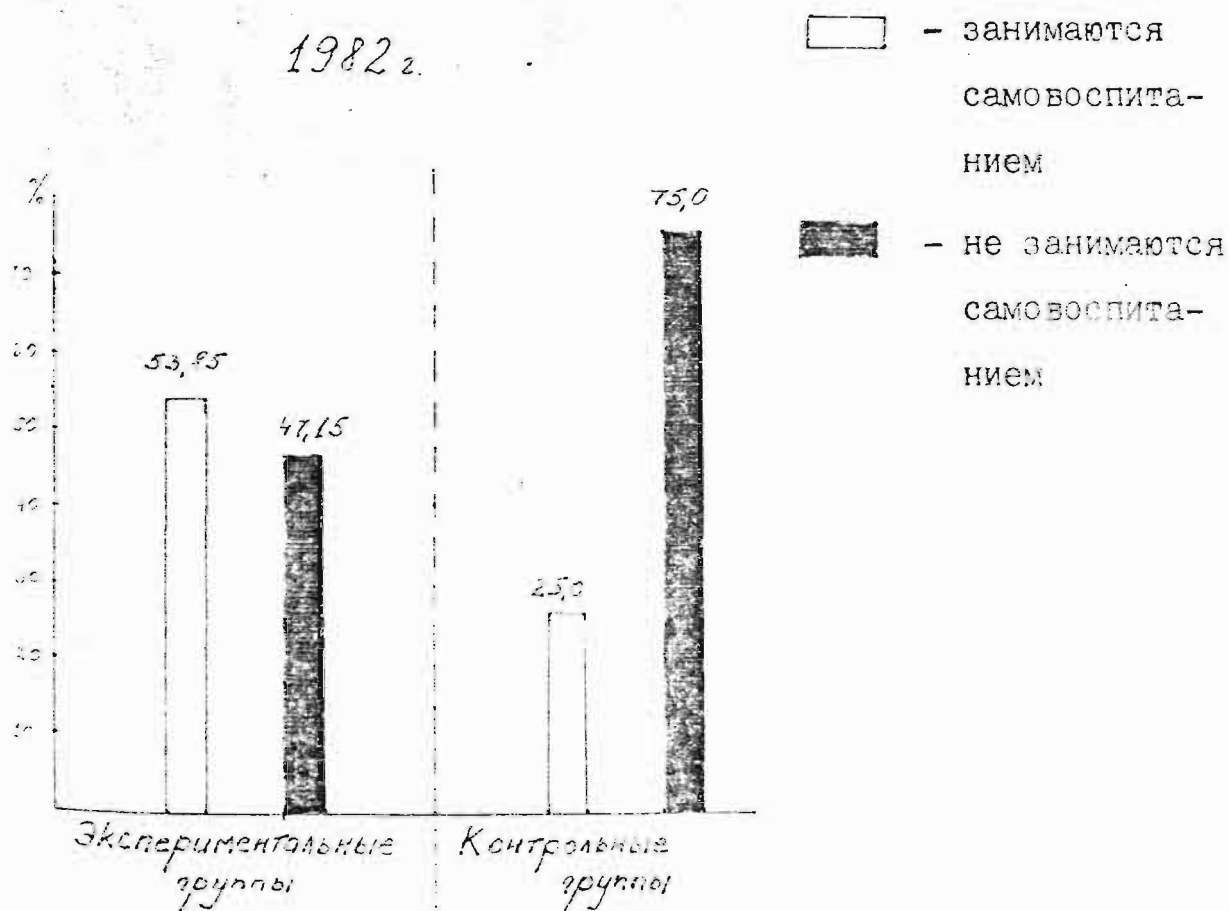
Также был выявлен уровень самооценки личности студентов экспериментальных и контрольных групп. Результаты свидетельствовали о тенденции самооценки к устойчивости и адекватности:

Таблица 4

Самооценка	Экспериментальные группы	Контрольные группы
Адекватная	20	11
Пониженная	4	3
Повышенная	2	2

14 студентов экспериментальных групп (53,85%) в своих ответах указали, что занимаются самовоспитанием. В контрольных группах самовоспитанием занимались 4 студента (25%).

Гистограмма 4



При математической обработке полученных данных методом парного сравнения была оценена степень связи между следующими переменными:

$X_9; Y_1$ - отношение к профессии педагога,

$X_{10}; Y_8$ - занятие студентов самовоспитанием в двух средах со сдвигом во времени $t_1 = 2$ года.

Был вычислен коэффициент φ и его критические значения $\varphi_{\alpha} (\alpha = 0,50; 0,35; 0,99)$. Надёжность проверялась при статистической надёжности $X = 0,95$, или на 5-процентном уровне достоверности.

Так как коэффициент связи $\varphi = 0,7890 > 0,6288 = \varphi_{0,90}$ в экспериментальных группах и $\varphi = 0,7862 > 0,7702 = \varphi_{0,95}$ то на 5-процентном уровне достоверности переменные X_9 и Y_1 не независимые, гипотеза о их зависимости отклоняется. В процессе формирующего эксперимента у респондентов произошли существенные изменения в их отношении к профессии педагога.

Также на основе математических расчётов отклоняется гипотеза о зависимости переменных X_{10} и Y_8 . Так как коэффициент связи $\varphi = 0,7045 > 0,3843 = \varphi_{0,95}$ в экспериментальных группах и $\varphi = 0,6547 > 0,4890 = \varphi_{0,95}$ в контрольных группах, то на 5-процентном уровне достоверности переменные X_{10} и Y_8 не независимые, что свидетельствует о наличии у респондентов существенных перемен.

(Математические расчёты, таблицы сопряжённости см. в приложении).

Полученные результаты позволили нам сделать вывод, что к третьему году обучения в университете самовоспитание стало фактором формирования личности будущего специалиста. Это позволило нам определить программу формирующего эксперимента на старших курсах.

В последующих 3 этапах формирующего эксперимента мы продолжили работу, начатую на первых двух курсах. Программа формирующего эксперимента на III-У курсах дополнилась следующими задачами:

- формирование и развитие знаний и умений общественно-политической деятельности;
- формирование и развитие умений и навыков интеллектуального труда;
- формирование и развитие педагогических знаний, умений и навыков;
- формирование и развитие профессионально необходимых личностных качеств.

В дальнейшие период обучения студентов в университете их учебно-познавательная деятельность приобрела более выраженную педагогическую направленность. Начиная с третьего курса по учебной программе предусмотрены общественно-политические предметы, психолого-педагогические дисциплины и теоретические предметы по специальности. Особое внимание уделялось совершенствованию умений и навыков самостоятельной познавательной деятельности студентов. На лекциях и семинарах использовался метод проблемного изложения, выдвигались проблемные задачи. Поощрялась самостоятельная исследовательская работа студентов по различным теоретическим курсам, практиковались доклады студентов на семинарах по специальным предметам. Увеличилось также количество студентов, участвующих в работе СНО (24 студента экспериментальных групп, II студентов контрольных групп).

В ходе формирующего эксперимента мы уделили особое внимание повышению уровня идейно-политической образованности, искоренению националистических проявлений и мелкобуржуазных

устремлений, что, по нашему мнению, составляет особенность профессионального самовоспитания будущих учителей иностранных языков.

В современный период международной напряжённости важно — глубокое и правильное понимание происходящих в мире процессов. В условиях существования двух социально-экономических систем в мире идёт острая идеологическая борьба. Вместе с разнообразной информацией, которая доступна студентам факультета иностранных языков, распространяется и буржуазная идеология, направленная на молодёжь, неимеющую ещё достаточного жизненного опыта и теоретической подготовки. Одна из задач, стоящих перед будущими учителями иностранных языков — это уметь разобраться в сложных событиях современного мира, противостоять и вести активную борьбу с враждебными идеями. Задачи повседневного коммунистического воспитания студентов должны постоянно присутствовать на всех занятиях как по общественным наукам, так и по языковым дисциплинам. Иностранные языки заключают в себе огромные возможности для формирования и воспитания у студентов коммунистического мировоззрения. Содержание текстового материала, большой объём информации о социально-экономическом строе, бытие, культуре, истории и т.д. позволяет преподавателю языка вести плодотворную работу по идейно-политическому воспитанию будущих учителей.

В целях лучшего ознакомления студентов со странами изучаемых языков учебной программой предусмотрены курсы и спецкурсы по страноведению. На отделении английского языка и литературы такими являются "География, история и культура Великобритании" и "Современное положение США и Великобритании" на третьем курсе, которые читались диссертантом на отделении в течение шести лет. Изучение этого материала пред-

полагает хорошее знание текущих событий в мире. На каждом занятии по спецкурсу "Современное положение США и Великобритании" проводится краткий обзор политических событий за предыдущую неделю. Это дисциплинирует студентов, они привыкают к регулярному чтению прессы. Нами также практиковались доклады студентов. В ходе работы над ними студенты знакомились с различными источниками, в том числе и зарубежными, и это ставило их перед двойной задачей – проявить политическую грамотность в интерпретации материала перед аудиторией и хорошее владение иностранным языком, чтобы раскрыть стилистические окраски и особенности повествования, выявить подтекст, текстовую интонацию и идейные акценты. Наименование тем показывает разнообразие интересов студентов: "Особенности американской неоколониальной политики в 70–80 годы нашего века", "Новый порядок Рузвельта и рейганомика", "США и Латиноамериканский кризис". Студенты привыкают к самостоятельному познавательному труду, к постоянному повышению уровня политического образования, необходимых учителю иностранного языка.

В течение всего периода обучения в университете проводятся занятия по чтению периодики, отдельным пунктом комментариев политической статьи включён в государственный экзамен по специальности. В наши дни лексика периодики наряду с научной лексикой представляют те области языка, где наибольшие возможности появления лексических инноваций, в процессе работы с текстами студенты приобретают умения и навыки самостоятельной работы с незнакомым текстом, со словарями и справочниками. Для педагога вообще языка важна мировоззренческая зрелость, политическая грамотность, начитанность и осведомлённость приобретают исключительную значимость. Студенты

убедились в этом на пионерской практике после третьего курса. По выражению самих студентов, осознание важности своего статуса "носителя знаний и авторитета" заставило их критически оценить свои возможности на данный момент и, следовательно, заметить пробелы в своей профессиональной подготовке.

К сожалению, учебная программа III курса не позволила продолжить регулярное посещение уроков в общеобразовательной школе, студенты бывали в школе редко, и мы старались использовать при анализе уроков приобретенные студентами знания по психологии и педагогике. Студенты наблюдали за особенностями общения учителя с классом, за разрешением проблемных ситуаций. Однако, из-за малочисленности посещений, их нерегулярности работа со студентами в школе не имела таких ощутимых результатов, как на первых двух курсах. Курсовые работы на четвёртом курсе писались по методике под руководством преподавателей-методистов. Учитывая весомость и качество научно-исследовательской работы некоторым студентам было позволено продолжить работу над темами, уже начатых в предыдущие годы по языковедению и литературоведению, результаты которой впоследствии в обобщённом виде легли в основу их дипломных работ. Но такие случаи были крайне редки и составляли скорее исключение.

На четвёртом курсе количество студентов, участвующих в работе секции СНО по методике увеличилось (14 человек из экспериментальных групп, 6 человек из контрольных групп). Это можно частично объяснить тем, что при сокращении уроков иностранного языка в программе средней общеобразовательной и специальной школы работы по специальности с непосредственной языковой практикой стало ценностью для молодого специалиста

и повышает чувство ответственности за качество своего труда.

Обсуждение и принятие положения о реформе средней общеобразовательной и специальной школы в 1984 году облегчило дальнейший ход формирующего эксперимента. Внимание, уделенное школе и учительству обществом и правительством, улучшением материального состояния и бытовых условий учителей, кардинальный пересмотр практики школы ощутимо повлияли на отношение студентов к профессии учителя, как показали беседы со студентами и выпускниками университета, работающими в школах республики. Наметился ясный перевес в сторону формирования положительного отношения к этой профессии.

Важнейшими условиями успешного формирования у студентов потребности в профессиональном самовоспитании в ходе учебно-познавательной деятельности мы рассматривали усиление педагогической направленности учебно-познавательной деятельности будущих учителей иностранных языков и формирование положительного отношения к профессии учителя. Этому способствовало установление тесных связей между средней общеобразовательной школой и университетом уже на начальном этапе обучения в вузе. Студенты на практике наблюдали за работой учителей своей специальности, постепенно знакомились с особенностями их работы, вникали в суть проблем среднего образования.

На педагогической практике У курса студенты экспериментальных групп чувствовали себя уверенней и успешнее справлялись с возникающими трудностями учебно-воспитательной работы средней общеобразовательной школы.

В ходе формирующего эксперимента в экспериментальных группах нам удалось разрешить проблему соотношения профессионально-педагогической и научно-теоретической подготовки учителей иностранных языков. Посещения школьных уроков, наб-

людения за работой учителей убедили студентов в необходимости творческого подхода к преподаванию иностранных языков в школе. Студенты отмечали монотонность уроков, традиционное изложение учебного материала, неспособность учителей объяснить ученикам появление того или иного языкового явления, оборота, особенностей произношения. Недостаточная профессиональная компетентность учителей отрицательно сказывалась на качестве их труда – ученики не проявляли особого интереса к непонятному и для них сложному учебному материалу, открыто ставили под сомнение необходимость изучения иностранных языков. Поэтому на педагогической практике У курса студенты экспериментальных групп приняли попытку применить в уроках в старших классах при объяснении различных языковых явлений свои знания по теоретическим дисциплинам. Результаты оказались обнадеживающими.

Оказалось, что введение научно обоснованных объяснений при рассмотрении нового материала способствует увеличению интереса учащихся к предмету, а также росту их и познавательной активности. Так, при коррекции произношения хорошие результаты дало применение элементов сопоставительной фонетики иностранного и родного языка, что помогло ученикам ощутить различия в артикуляции звуков.

Особой популярностью у учеников пользовался такой, на первый взгляд, отдалённый от школьной практики предмет, как история иностранного языка. Ученикам нравился разбор истории возникновения самых привычных слов английского языка. Рассмотрение развития различных слоёв помогло объяснить ученикам особенности их правописания, произношения и показать язык в непрерывном развитии. Также учеников старших классов заинтересовали различные стилистические уровни языка – от

возвышенного литературного стиля до сленга. Особый интерес к стилистике иностранного языка можно объяснить увлечением современной молодёжи эстрадной музыкой. В эстрадных песнях на английском языке чаще всего употребляется разговорная речь, которую очень трудно понять непросвещённому слушателю. Очень часто ученики обращались к студентам с просьбой помочь расшифровать значение языкового оборота, фразеологической единицы.

Тесное общение студентов с учениками во время практики оказалось благотворным для обеих сторон – учителя школы отмечали рост интереса учеников к иностранному языку, студенты удостоверились в необходимости теоретических знаний для успешной профессиональной деятельности.

Во время педагогической практики студенты работали в тесном сотрудничестве с преподавателями и учителями. Общность интересов и целей, отношение педагогов к студентам как к своим младшим коллегам создало благоприятный психологический климат в экспериментальных группах. На заключительной конференции по педагогической практике выступления студентов экспериментальных групп отмечались серьёзностью, самокритичностью и осознанием меры ответственности за качество труда учителя.

Наряду с этим в их выступлениях прозвучала мысль о прямой зависимости качества профессиональной деятельности учителей от качества учебно-познавательной деятельности студентов. Зрелость суждений, деловой подход к рассмотрению проблем школьного образования свидетельствовали о зрелости личности будущих учителей.

Опрос студентов У курсов весной 1985 года показал, что ведущими мотивами учебно-познавательной деятельности студен-

тов является:

Таблица 5

	Экспериментальные группы	Контрольные группы
Улучшение своей профессиональной подготовки, повышение профессиональной компетентности	20	6
Стремление углубить свои знания в данной области науки	4	6
Другие	2	4

Было выявлено также отношение студентов У курса к профессии педагога накануне окончания университета и начала самостоятельной профессиональной деятельности. По решению комиссии по Государственному распределению молодых специалистов большинство студентов было распределено работать учителями иностранного языка.

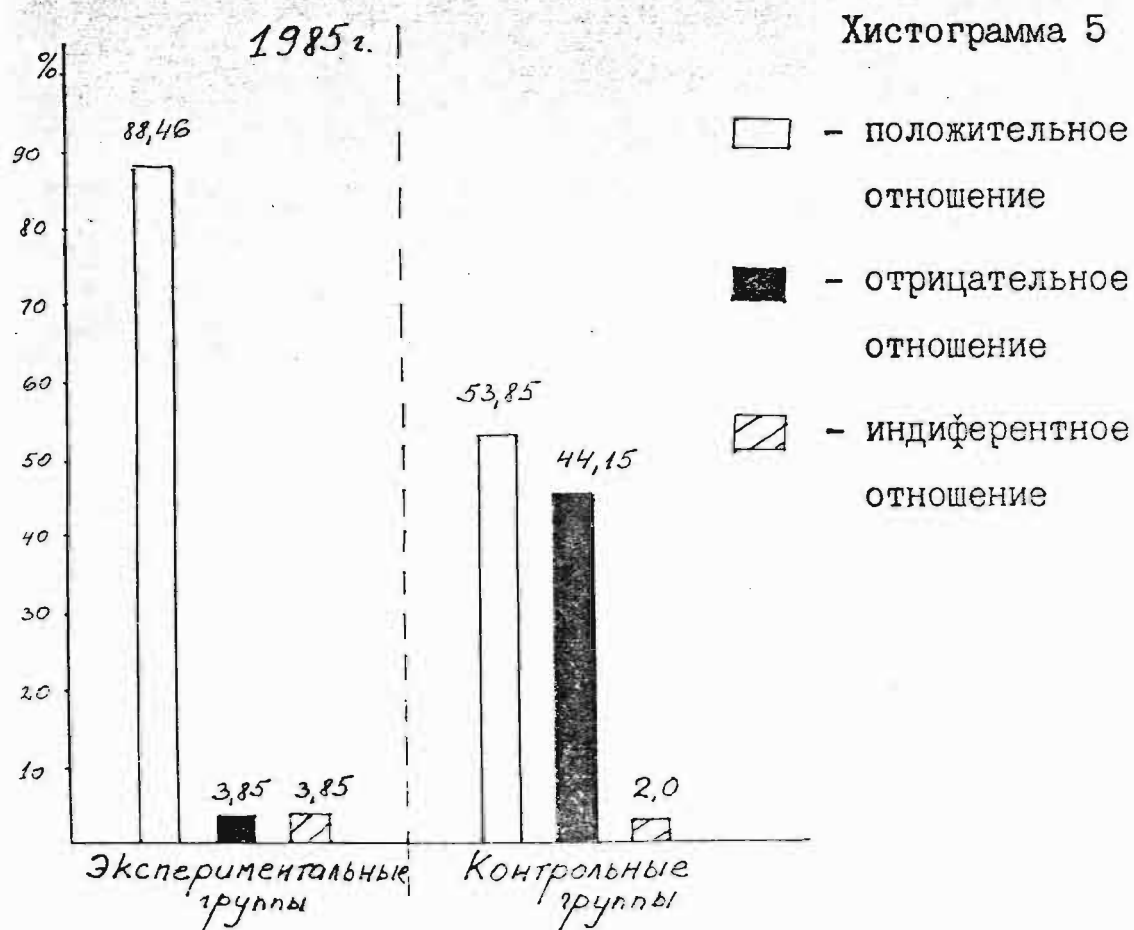
Таблица 6

	Экспериментальные группы	Контрольные группы
Средние общеобразовательные и специальные школы	20	9
Высшие учебные заведения	4	1
Научно-исследовательские институты	1	1
Другие	1	5

Результаты опроса показаны в гистограмме 5 (см. сл.с.).

Также был выявлен уровень самооценки студентов (табл. 7).

При математической обработке данных экспериментальных групп было выявлено следующее: коэффициент связи



(Математические расчёты в приложении)

Таблица 7

	Экспериментальные группы	Контрольные группы
Адекватная	24	14
Пониженная	2	2
Повышенная	-	-

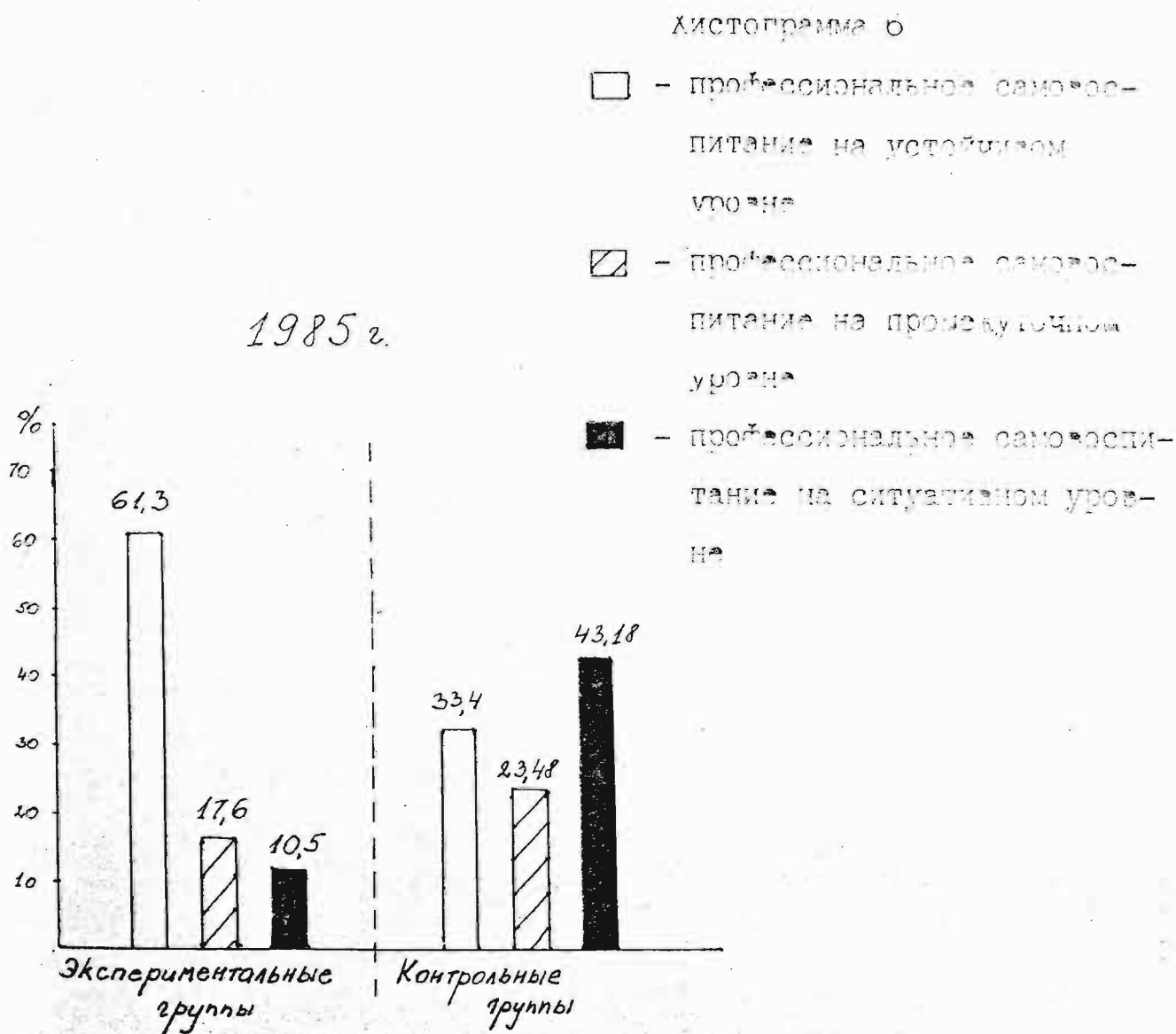
меньше критического значения коэффициента $\varphi_{0,25} = 0,4036$ что свидетельствует о слабой связи между самооценками в двух средах (1981 г. и 1985 г.). В процессе эксперимента у респондентов произошли существенные изменения.

Математические расчёты учёных контрольных групп ($\varphi = 0,3492 > \varphi_{0,35} = 0,4036$ на 5-процентном уровне достоверности)

позволяет отклонить гипотезу о зависимости переменных.

В конце формирующего эксперимента мы постарались выявить уровни профессионального самовоспитания по следующим критериям – уровню самооценки, отношению к профессии педагога, мотивации учебно-познавательной деятельности.

В качестве экспертных судей выступали кураторы групп, преподаватели, руководители секций СНО факультета.



ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В соответствии с требованиями современного социалистического общества, предъявляемыми к молодым специалистам, наше исследование было посвящено анализу профессионального самовоспитания будущих педагогических кадров. Теоретическое и экспериментальное исследование вопроса позволило нам сделать следующие выводы:

- успешное осуществление задач по воспитанию гармоничной, общественно активной личности невозможно без участия сознательной, целенаправленной деятельности личности учащегося. Оптимальным условием формирования личности является тесная взаимосвязь воспитания и самовоспитания. Самовоспитание зарождается в воспитании и, развиваясь, становится его высшей формой. Оно выступает как ускоритель развития в решающий момент и на главном направлении движения личности;

- категория деятельности по отношению к проблеме профессионального самовоспитания выполняет основополагающую функцию, так как деятельность является важнейшим условием и средством развития личности человека.

Профессиональное самовоспитание - сознательная, целенаправленная, систематическая деятельность личности по развитию и совершенствованию своих качеств, соответствующих общественному нравственному идеалу, способностей, знаний, умений и навыков, требуемых избранной

человеком профессией.

Потребность в профессиональном самовоспитании является показателем определенной социальной зрелости личности студента, её источником выступают несоответствия, возникающие между требованиями общества и реальным уровнем развития личности.

С точки зрения функционирования и глубины воздействия на личность следует выделить три уровня профессионального самовоспитания – ситуативный, промежуточный и устойчивый уровень. Первый уровень порождается ближайшими потребностями, характеризуется стихийностью, бесплановостью и эпизодичностью процесса профессионального самовоспитания студентов. На промежуточном уровне при осознанности и целенаправленности профессионального самовоспитания процесс имеет прерывистый, ситуативный характер из-за недостатка силы воли и отсутствия опыта практической деятельности. Устойчивый уровень является высшим этапом профессионального самовоспитания и характеризуется глубоким осознанием своих задач, целей, идеалов, чётким представлением идеальной модели личности будущего специалиста. На этом уровне проводится планомерная, систематическая работа личности над собой по определенной программе.

Ведущим видом деятельности студентов, способствующему их профессиональному самовоспитанию, является учебно-познавательная деятельность, подготавливающая студентов к их будущей профессии. Учебно-познавательная деятельность есть совместная деятельность и форма сотрудничества преподавателя и студента, в которой совершаются как познавательные процессы, так и социализация будущих специалистов. Воспитывающие факторы учебно-познавательной деятельности – содержание и

методы обучения, формы организации обучения, личность преподавателя – одновременно являются объективными факторами, влияющими на профессиональное самовоспитание студентов.

Профессиональное самообразование следует рассматривать как составную часть профессионального самовоспитания будущего специалиста, ибо оно означает сознательную, планомерную, систематическую деятельность личности по расширению своего кругозора, пополнению знаний в избранной профессиональной сфере: отличается ясностью и определенностью целей и задач выдвинутой программы деятельности.

Соотношение стихийного и организованного использования объективных условий профессионального самовоспитания в учебно-познавательной деятельности студентов определяется субъективными факторами, влияющими на процесс профессионального самовоспитания в ходе учебно-познавательной деятельности. Движущим фактором и началом профессионального самовоспитания студентов университета является самооценка как продукт объективного влияния на личность оценки различных видов деятельности. Формирование адекватной самооценки личности студента проходит наиболее успешно в случае взаимодействия преподавателей и студентов в процессе содействия в учебно-познавательной деятельности при единстве цели их совместной деятельности, согласованности в выборе обоюдно приемлимых средств и способов обучения, активном сознании и оценке положительных результатов их совместной учебно-познавательной деятельности.

Важным субъективным фактором, влияющим на профессиональное самовоспитание студентов в ходе учебно-познавательной деятельности, являются ведущие мотивы учебно-познавательной деятельности студентов, которые кроме побуждения и

направления деятельности придадут ей субъективный личностный смысл. Реализация профессионального самовоспитания студентов в действии возможна лишь в случае совпадения ведущего мотива их учебно-познавательной деятельности и её цели.

Третьим ведущим субъективным фактором, влияющим на профессиональное самовоспитание студентов в учебно-познавательной деятельности, является уже имеющийся у них опыт самовоспитания, однако констатирующий эксперимент показал, что средняя общеобразовательная школа недостаточно формирует в учениках потребность в самовоспитании, самовоспитанию не уделяется должного внимания и в практике учебно-воспитательной работы в высшей школе.

В ходе формирующего эксперимента были выявлены основные условия успешного формирования личности будущего специалиста – положительное отношение к избранной профессии, мотивация учебно-познавательной деятельности, адекватная и устойчивая самооценка личности студента.

На основе теоретического и экспериментального исследования мы рекомендуем:

1. Выявить мотивы поступления в вуз рефлектантов, их отношение к профессии педагога и профессиональную пригодность.

2. Усилить педагогическую направленность учебно-познавательной деятельности студентов университета, готовящихся к профессии педагога, особое внимание уделяя научному анализу деятельности педагога и усвоению передового педагогического опыта.

3. В содержание учебной деятельности и общественно-политической практики включить вопросы профессионального самовоспитания студентов.

Дальнейшее исследование проблемы может иметь следующие направления – влияние взаимодействия преподавателей и студентов в учебном процессе на становление личности будущего специалиста; позиция преподавателя в учебно-познавательной деятельности и внеучебной работе; педагогическое руководство профессионального самовоспитания студентов.

БИБЛИОГРАФИЯ

I. ПРОИЗВЕДЕНИЯ КЛАССИКОВ МАРКСИЗМА-ЛЕНИНИЗМА

1. Маркс К. Из ранних произведений: Экономико-философские рукописи 1844. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. - 2-е изд. т. 12. с. 517-642.
2. Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. - 2-е изд. т. 3. - с. 1-4.
3. Энгельс Ф. Анти-Дюринг // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. - 2-е изд. т. 20. - с. 1-338.
4. Маркс К. Экономико-философские рукописи 1844 г. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. - 2-е изд. т. 42. - с. 41-174.
5. Маркс К. Капитал: Критика политической экономии // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. - 2-е изд. т. 23 - 907 с.
6. Ленин В.И. Задачи союзов: Речь на III Всероссийском съезде Российского Коммунистического Союза Молодежи 2 октября 1920 г. // Полн. собр. соч. т. 41. - с. 298-318.
7. Ленин В.И. К вопросу о диалектике // Полн. собр. соч. т. 29. - с. 316-322.
8. Ленин В.И. Философские тетради // Полн. собр. соч. т. 29. - с. 77-174.
9. Ленин В.И. Три источника и три основных части марксизма // Полн. собр. соч. т. 23. - с. 40-48.
10. Ленин В.И. Крах II Интернационала // Полн. собр. соч. т. 26. - с. 218-219.

БИБЛИОГРАФИЯ

I. ПРОИЗВЕДЕНИЯ КЛАССИКОВ МАРКСИЗМА-ЛЕНИНИЗМА

1. Маркс К. Из ранних произведений: Экономико-философские рукописи 1844. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. - 2-е изд. т. 12. с. 517-642.
2. Маркс К. Тезисы о Фейербахе // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. - 2-е изд. т. 3. - с. 1-4.
3. Энгельс Ф. Анти-Дюринг // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. - 2-е изд. т. 20. - с. 1-338.
4. Маркс К. Экономико-философские рукописи 1844 г. // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. - 2-е изд. т. 42. - с. 41-174.
5. Маркс К. Капитал: Критика политической экономии // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. - 2-е изд. т. 23 - 907 с.
6. Ленин В.И. Задачи союзов: Речь на III Всероссийском съезде Российского Коммунистического Союза Молодежи 2 октября 1920 г. // Полн. собр. соч. т. 41. - с. 298-318.
7. Ленин В.И. К вопросу о диалектике // Полн. собр. соч. т. 29. - с. 316-322.
8. Ленин В.И. Философские тетради // Полн. собр. соч. т. 29. - с. 77-174.
9. Ленин В.И. Три источника и три основных части марксизма // Полн. собр. соч. т. 23. - с. 40-48.
10. Ленин В.И. Крах II Интернационала // Полн. собр. соч. т. 26. - с. 218-219.

II. ДОКУМЕНТЫ И ПОСТАНОВЛЕНИЯ ЦК КПСС, СОВЕТСКОГО ПРАВИТЕЛЬСТВА

1. Материалы XXV съезда КПСС. – М.: Политиздат, 1976. – 256 с.
2. Материалы XXVI съезда КПСС. – М.: Политиздат, 1981. – 223 с.
3. Материалы XXVII съезда КПСС. – М.: Политиздат, 1986. – 352 с.
4. Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС, 14–15 мая 1983 г. – М.: Политиздат, 1983. – 18 с.
5. Основные направления реформы общеобразовательной и профессиональной школы: Материалы первой сессии Верховного Совета СССР одиннадцатого созыва, 11–12 апреля 1984. – М., 1984. – 80 с.
6. Проект ЦК КПСС. Основные направления перестройки высшего и среднего специального образования в стране // Советская Латвия, Р. 3 июня 1986. – 2 с.

III. ФИЛОСОФСКАЯ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования. – М.: Просвещение, 1984. – 207 с.
2. Абдульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М.: Наука, 1980. – 335 с.
3. Абдульханова-Славская К.А. О субъекте психической деятельности. Методол. проблемы психологии. – М.: Наука, 1973. – 288 с.
4. Актуальные проблемы педагогики высшей школы и высшего

педагогического образования. - Воронеж, 1974. - 94 с.

5. Актуальные проблемы педагогики и психологии высшей школы. - Воронеж, 1974. - 160 с.
6. Актуальные проблемы формирования социалистического облика будущего учителя. - Ростов-на-Дону, 1979. - 123 с.
7. Алексюк А.Н. Развитие теории общих методов обучения в советской педагогике. (1917-1971): АДД - Киев, 1973. - 23 с.
8. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. - М.: Педагогика, 1980. - 287 с.
9. Ананьев Б.Г. Некоторые проблемы психологии взрослых. - М.: Знание, 1972. - 32 с.
10. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977
11. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л., изд. Ленингр. ун-та, 1968. - 340 с.
12. Андреева Т.М. Социальная психология. - М., 1980. - 415с.
13. Анцыферова Л.И. К психологии личности как развивающейся системе // Психология формирования и развития личности. - М.: Наука, 1981. - 365 с.
14. Анцыферова Л.И. Принципы связи сознания и деятельности и методологии психологии // Методические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1969. - 376 с.
15. Арет А.Я. Очерки по теории самовоспитания. - Фрунзе, 1961. - 124 с.
16. Архангельский Л.М. Социально-этические проблемы теории личности. - М.: Мысль, 1974. - 218 с.
- Бабанский Ю.К. Как оптимизировать процесс обучения. - М.:

Знание, 1978. - 13 с.

18. Бабанский Ю.К., Потапов В.М. "Оптимизация педагогического процесса" (В востр. и ответах). - 2-е изд., перераб. и доп. - Киев: Рад.шк., 1984. - 287 с.
19. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. - М.: Педагогика, 1982. - 192 с.
20. Бабанский Ю.К. Рациональная организация учебной деятельности. - М.: Знание, 1981. - 96 с.
21. Бабанский Ю.К. Теоретическое и методологическое значение основных направлений реформы в высшем образовании // Сов. Педагогика. - 1984. - №10. - с. 11-12.
22. Белова М.К. Самовоспитание старшеклассников в классном коллективе. АКД, - Л., 1973. - 16 с.
23. Березкина Н.К. Формирование нравственной ответственности у студентов первого курса: АКД - М., 1980. - 18с.
24. Битинас Б.П. Воспитательная функция лекции. - М.: Знание, 1981 - 64 с.
25. Битинас Б.П. Структура процесса воспитания (Методологический аспект). - Каунас: Швиеса, 1981 - 180 с.
26. Блехина Р.А. Развитие у студентов опыта самостоятельной деятельности на основе межпредметных связей: АКД - М., 1983 - 20 с.
27. Блума Д.П. Педагогическая направленность учебного процесса в университете в подготовке учителей иностранных языков.: КД - Рига, 1981. - 164 с.
28. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. - М.: Изд-во МГУ, 1982. - 199 с.
29. Бодалев А.А. Личность и общение: М.бр. стр. - М.: Педа-

гогика, 1983. - 271 с.

30. Бондаренко Н.П. Педагогические основы воспитания студенческого коллектива.: АҚД - Киев, 1975. - 18 с.
31. Брунер Дж. Психология познания. - М.: Прогресс, 1977. - 412 с.
32. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности. - М.: Изд. Моск. ун-та, 1968. - 268 с.
33. Буева Л.П. Социальная среда и формирование гармонической личности. - М.; 1971. - 48 с.
34. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. - М.: Мысль, 1978. - 216 с.
35. Буланова Е.Т. Профессиональные намерения студентов и их роль в формировании личности учителя.: АҚД - М., 1983. - 20 с.
36. Васильева З.И. Воспитание убеждений у школьников в процессе обучения. - Л., 1981. - 82 с.
37. Васильева З.И., Ежиленко В.Б., Селова Н.В. Воспитание дисциплинированности и ответственности школьников в учебном процессе. - М., 1983. - 73 с.
38. Васильева З.И. Единство воспитания и обучения школьников. - Л., 1980. - 35 с.
39. Васильева З.И. Учебная деятельность - источник нравственного воспитания учащихся // Нравственное формирование личности школьника в коллективе. - Л., 1977. - Вып. 4. - с. 15-25.
40. Воеводская Т.К. Целенаправленность в деятельности преподавателя высшей школы.: АҚД - Л., 1974. - 18 с.
41. Возрастные особенности познавательной деятельности школьников и студентов. - М., 1979. - 104 с.
42. Вопросы воспитания и обучения студентов вуза. - Чебоксары, 1975. - 129 с.

43. Вопросы вузовской педагогики и психологии. - Казань, 1973. - 47 с.
44. Вопросы вузовской педагогики, психологии и дидактики. - Воронеж, 1972. - 134 с.
45. Вопросы высшего педагогического образования. - Томск, 1971. - 277 с.
46. Вопросы обучения и воспитания студентов. - Куйбышев, 1974. - 151 с.
47. Вопросы организации познавательной деятельности учащихся. - Томск, 1977. - 155 с.
48. Вопросы самообразования и самовоспитания. - Рязань, 1974. - Вып. I. - 155 с.
49. Вопросы самообразования и самовоспитания. - Рязань, 1975. - Вып. II. - 193 с.
50. Вопросы самообразования и самовоспитания. - Рязань, 1976. - Вып. IV. - 159 с.
51. Вопросы теории и методики развития познавательной деятельности учащихся. - Томск, 1981. - 118 с.
52. Вопросы формирования личности учителя. - Рязань, 1978. - 199 с.
53. Вопросы формирования педагогического мастерства в процессе обучения студентов. - Куйбышев, 1976. - 76 с.
54. Вуз и вопросы воспитания студенческой молодежи. - Алма-Ата, 1972. - 70 с.
55. Гальперин П.Я. Актуальные проблемы возрастной психологии, - М.: Изд-во МГУ, 1978. - 118 с.
56. Гарифьянов Р.С. Психолого-педагогические основы руководства самовоспитанием студентов. - Казань, 1978. - 181 с.

57. Герасимова Р.М. Идеино-политическое воспитание студентов педагогического вуза.: АКД - М., 1972. - 20 с.
58. Горбунов Г.Д. Учитесь управлять собой. - Л., 1972. - 32 с.
59. Грачев С.В. Познай себя. - Л.: Лениздат. - 160 с.
60. Гришин Д.М., Колдунов Я.И. Руководство самовоспитанием школьников. - М.: Просвещение, 1975. - 176 с.
61. Деркач Г.С. Формирование профессиональной направленности студентов во внеучебной работе.: АКД - М., 1972. - 18 с.
62. Донцов И.А. Личное самосовершенствование и мораль. - М.: Знание, 1975. - 64 с.
63. Донцов И.А. Самовоспитание личности. - М.: Политиздат, 1984. - 285 с.
64. Дунина Н.И. Профессионально-педагогическое самовоспитание студентов.: КД - Рязань, 1975. - 168 с.
- 65, Дурай-Новикова К.Н. Формирование профессиональной готовности студентов к педагогической деятельности.: КД - М., 1983. - 183 с.
66. Дьяченко Н.Ч.
67. Евстратов В.Г.
68. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. - Л., 1974. - 112 с.
69. Журавлев В.И. Педагогические проблемы жизненного самоопределения выпускников средней школы.: НКД - Л., 1973. - 19 с.

70. Загвязинский В.И. Методология и методика педагогических исследований. - Тюмень, 1976. - 85 с.
71. Загвязинский В.И., Грищенко Л.И. Основы дидактики высшей школы. - Тюмень, 1978. - 91 с.
72. Зарукина А.М. Деятельность куратора студенческой академической группы по подготовке будущих специалистов.: КД - Иркутск, 1981. - 191 с.
73. Злотников Ю.Я. Философские вопросы теории самовоспитания.: НКД - М., 1970. - 23 с.
74. Золотнякова А.С. Личность в структуре педагогического общения. - Ростов-на-Дону, РПТИ, 1979. - 80 с.
75. Зязин Б.П. Педагогические основы профессионального самовоспитания студентов в педагогическом вузе.: КД - Алма-Ата, 1978. - 186 с.
76. Игнатовский Л.И. Нравственное самовоспитание личности в условиях развитого социализма.: АКД - М., 1979. - 21 с.
77. Иноземцева Л.Д. Особенности педагогического руководства самовоспитанием учащихся школ взрослых.: АКД - Одесса, 1975. - 22 с.
78. Исаев И.Ф. Особенности воспитательной деятельности со студентами в профессиональной деятельности преподавателя педвуза.: КД - М., 1982. - 186 с.
79. Йовайша Л.А. Проблемы профессиональной ориентации школьников. - М.: Педагогика, 1983. - 129 с.
80. Кабанова-Меллер Е.Н. Учебная деятельность и развивающее обучение. - М.: Знание, 1981. - 96 с.
81. Кабанова С.В. Самовоспитание в системе воспитательной работы со студентами педагогического вуза: КД - М., 1979. - 168 с.

82. Каган М.С. Человеческая деятельность (Опыт системного анализа). - М., 1974. - 328 с.
83. Кадырова М. Реализация развивающей функции обучения в процессе самостоятельной учебной работы младших школьников.: АКД. - М., 1982. - 24 с.
84. Казакина М.Т. Самооценка личности школьника и педагогические условия ее формирования. - Л.: ЛГПИ им. Герцена, 1981. - 70 с.
85. Калинин М.И. Статьи и речи о коммунистическом воспитании (1925-1945). - М.: Учпедгиз, 1951. - 207 с.
86. Кветной М.Е. Человеческая деятельность: сущность, структура, типы. - Саратов, 1974. - 224 с.
87. Кичатинов Л.П. Деятельность как педагогическое явление //Сов.Педагогика. - 1984. - §2 - с. 52-56.
88. Ковалев А.Г. Воспитание ума, воли и чувств у детей. - Минск; "Нар.асвета", 1974. - 143 с.
89. Ковалев А.Г. Воспитание характера. - Минск: "Нар асвета", 1977. - 126 с.
90. Ковалев А.Г. Курс лекций по социальной психологии. - М.: Высш. школа, 1972. - 176 с.
91. Ковалев А.Г. Личность воспитывает себя. - М.: Политиздат, 1983. - 256 с.
92. Ковалев А.Г., Бодалев А.А. Психология и педагогика самовоспитания. - М.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1953, - 90 с.
93. Ковалев А.Г. Самовоспитание школьников. - М.: Просвещение, 1967. - 159 с.
94. Коммунистические идеалы и становление личности студента. - Харьков, 1977
95. Комплексный подход к формированию личности будущего педагога. - ДГУ, 1980. - 179 с.

96. Кон И.С. В поисках себя: Личность и самосознание. - М., 1984. - 335 с.
97. Коротов В.М. Воспитывающее обучение. - М.: Просвещение, 1980. - 192 с.
98. Кочетов А.И. Взаимосвязь воспитания и самовоспитания.: ДД - Л., 1967. - 527 с.
99. Кочетов А.И. Воспита́й себя. - Минск.: Нар.асвета, 1982. - 48 с.
100. Кочетов А.И. Мастерство перевоспитания. - Минск.: Нар.асвета, 1981. - 159 с.
101. Кочетов А.И. Педагогические основы перевоспитания. - М.: Знание, 1974. - 64 с.
102. Краминя И.Э. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов в процессе проблемного обучения иностранному языку.: КД - Вильнюс, 1982. - 168 с.
103. Крамскова И.П. Исследование некоторых аспектов самостоятельной работы студентов педвуза.: АКД - Алма-Ата, 1973. - 19 с.
104. Кузьмин Е.С. Роль и значение психологического фактора в управленческой деятельности. - Л., 1973. - 19 с.
105. Куценко В.Г. Управление самовоспитанием учащихся. - Л., 1973. - 70 с.
106. Кучуашвили В.К. Педагогические основы организации процесса самовоспитания учащихся старших классов: АКД - Тбилиси, 1980. - 22 с.
107. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. - Л.: ЛГУ, 1970. - 114 с.
108. Кузьмина Н.В. Педагогическая структура деятельности учителя. - Гомель: ГГУ, 1976. - 57 с.

109. Лалтеева Г.М. Проблемное обучение в университете как средство формирования педагогических умений студентов.: КД - М., 1982. - 191 с.
110. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание. Личность. - М., Политиздат, 1975. - 304 с.
111. Леонтьев А.Н. Проблемы деятельности в психологии // Вопросы философии. - 1972. - №9. - с. 96-104.
112. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: Мысль, 1972. - 572 с.
113. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. - М.: Изд. Моск.ун-та, 1981. - 584 с.
114. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. - М., 1971 - 40 с.
115. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М., 1981. - 185 с.
116. Лийнетс Х.Й. Как воспитывает процесс обучения? - М.: Знание, 1982. - 96 с.
117. Лисовский В.П., Дмитриев . . Личность студента. - Л., 1974. -
118. Лихачев Б.Т. Воспитывающие аспекты обучения. - М., 1982. - 191 с.
119. Лихачев Б.Т. Теория коммунистического воспитания - Л., 1974. - 496 с.
120. Личность и деятельность: Межвузовский сб. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1982. - 198 с.
121. Личность и коллектив. - М., 1973. - 199 с.
122. Личность и труд. - М.: Мысль, 1965. - 365 с.
123. Личность. Проблемы формирования и личного самосовершенствования. - Таганрог, 1972. - 207 с.
124. Лозовой В.А. Роль самовоспитания в процессе подготовки

- советских специалистов. КД - Харьков, 1976. - 185 с.
125. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. - М.: Наука, 1984. - 444 с.
126. Макаренко А.С. Социализм: В 7-ми т. (Ред. коллегия: И.А.Каиров (глав.ред.) и др. - 2-е изд. т.5. - М.: Изд-во Акад.пед.наук РСФСР, 1957. - 558 с.
127. Мамашев А.С. Проблемы приобщения учащихся к процессу самовоспитания.: АКД - Алма-Ата, 1979. - 23 с.
128. Менделевич Э.З. Психическая саморегуляция в учебном процессе.: АКД - Казань, 1980. - 21 с.
129. Методология и методика исследования проблем самовоспитания. - Рязань, 1978. - 144 с.
130. Методологические и теоретические проблемы психологии.: /Сб. статей/ Отв.ред. Е.В.Шорохова/. - М.: Наука, 1969. - 376 с.
131. Методология, методика и техника социологических исследований. - Рига: Звайгзне, 1981. - 242 с. - На латыш.яз.
132. Методы изучения профессиональной направленности личности учителя. - Л., 1980. - 81 с.
133. Методы педагогических исследований 3/Под ред. А.Н.Пискунова, Г.В.Воробьева/. - М.: Педагогика, 1979. - 256 с.
134. Монахов Н.И. Изучение эффективности воспитания: теория и методика: (Опыт экспериментального исследования). - М.: Педагогика, 1981. - 144 с.
135. Моносзан Э.И. Теоретические основы коммунистического воспитания школьников. - М.: Педагогика, 1983. - 320 с.

- I36. Мотивация познавательной деятельности. - Л., 1972. - II7 с.
- I37. Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. - М., Педагогика, 1984. - III с.
- I38. Мясищев В.Н. Личность и неврозы. - М., 1960. - 426 с.
- I39. Натанзон Э.Ш. Психологический анализ поступков и способы педагогического воздействия на личность. - М.: Просвещение, 1968. - 207 с.
- I40. Наумченко И.Л. Самообразование будущего учителя. - Саранск, 1974. - 261 с.
- I41. Научные основы учебно-воспитательного процесса в педвузах. - Алма-Ата, 1981. - 164 с.
- I42. Некоторые проблемы обучения, воспитания Горький, 1979. - 94 с.
- I43. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. - Казань, 1975. - 302 с.
- I44. Никандров Н.Д., Гершунский Б.С. Актуальные проблемы методологии педагогики. - М.: НИИОП АПН СССР, 1984. - 43 с.
- I45. Никандров Н.Д., Алова Т.Н. Педагогические основы лекции в массовой аудитории. - Л.: Знание, 1979. - 16 с.
- I46. Нусимова Ж.Н. Подготовка учащихся к послешкольному самообразованию.: АКД - М., 1974. - 20 с.
- I47. Общая психология /Под.ред.проф. А.В.Петровского. - 2-е изд. доп. и перераб. - М.: Просвещение, 1979. - 478 с.
- I48. Общение как педагогическая проблема. - М., 1974. - 95с.
- I49. Оптимизация процесса обучения в высшей и средней школе. - Душанбе, 1970. - 340 с.
- I50. Оптимизация процесса формирования личности студента. -

Куйбышев, 1980. - 140 с.

- I51. Основы вузовской педагогики /Под ред. Н.В.Кузьминой/. - Л.: ЛГУ, 1972. - 311 с.
- I52. Педагогика высшей школы (Под ред. Н.Д.Никандрова). - Л., 1974. - 116 с.
- I53. Возрастная и педагогическая психология. - М.: Просвещение, 1973. - 288 с.
- I54. Пидкасистый П.И. Самостоятельная деятельность учащихся в обучении. - М., 1980. - 77 с.
- I55. Платонов К.К., Голубев Г.Г. Психология. - М., 1977. - 247 с.
- I56. Погосян Э.А. Пути формирования профессионально-педагогической направленности будущего учителя-воспитателя: АКД - Ереван, 1982. -
- I57. Попов А.Е. Роль художественной литературы в самовоспитании учащихся.: АКД - М., 1981. - 23 с.
- I58. Профессиональная деятельность молодого учителя. - М.: Педагогика, 1982. - 145 с.
- I59. Профессионально-педагогическая направленность обучения иностранным языком в вузе. - Горький, 1974. - Вып. П. - 138 с.
- I60. Профессионально-педагогическая подготовка учителей иностранных языков. - Ярославль, 1976. - 79 с.
- I61. Психологические исследования интеллектуальной деятельности. - М., 1979. - 232 с.
- I62. Психологические основы формирования личности в педагогическом процессе /Под ред. А.Коссаковского и др.; Пер. с нем./. - М.: Педагогика, 1981. - 244 с.
- I63. Психология межличностного познания. - М., 1981. - 223с.
- I64. Психология формирования и развития личности: /Сб.статей/ / АН СССР Ин-т психологии; отв.ред. Л.Н.Анцыферов-

ва/ - М.: Наука, 1981. - 365 с.

165. При совершенствовании системы профессионально-педагогической направленности. - Саратов, 1977. - Вып. 5. - 112 с.
166. Ронецкий Н.Н. Деятельный подход в дидактике // Сов. педагогика. №5. - 1983. - С. 79-81.
167. Рубакин Н.А. Практика самообразования. - М., 1914. - 258 с.
168. Рубина Л.Я. Советское студенчество. - М., 1981
169. Рубинштейн С.Л. Бытие и создание. - М.: АПН СССР, 1957. - 328 с.
170. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - М.: Учпедгиз, 1946. - 704 с.
171. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. - М.: Педагогика, 1973, - 424 с.
172. Рувинский Л.И., Соловьева А.Е. Психология самовоспитания. - М.: 1982. - 144 с.
173. Рувинский Л.И. Самовоспитание личности. - М.: Мысль, 1984. - 140 с.
174. Рувинский Л.И. Самовоспитание чувств, интеллекта, воли. - М.: Знание, 1983. - 159 с.
175. Сагаатовский В.М. Деятельность как философская категория // Философские науки. - 1978. - №2. - с. 47-54.
176. Самарин Ю.А. Воспитание воли и характера. - Л., 1952, - 36 с.
177. Самарин Ю.А. Самовоспитание характера. - Л.: Лениздат, 1958. - 55 с.
178. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности. - Л.:Наука, 1979. - 264 с.
179. Симонова С.В. Роль самовоспитания в формировании лич-

ности. - Л.: Знание, 1980. - 23 с.

180. Системный подход к управлению учебно-воспитательным процессом вуза. - Томск, 1976. - 167 с.
181. Скаткин М.Н. Проблемы современной дидактики. - Л.: Педагогика, 1980. - 96 с.
182. Сластенин В.А. Формирование личности социалистического типа. - М.: Знание, 1981. - 40 с.
183. Смирнов Г.Л. Советский человек: формирование социального типа личности. - 3-е изд. доп. - М.: Политиздат, 1980. - 463 с.
184. Социальная психология личности. - М.: Наука, 1979. - 344 с.
185. Спиркин А.Г. Сознание и самосознание. - М.: Изд. полит. изд., 1972. - 303 с.
186. Столин В.В. Самосознание личности. - М., 1983. - 284 с.
187. Структуры познавательной деятельности. - Владимир, 1977. - 131 с.
188. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3-х т., т. I /Сост. О.С.Богданова, В.З.Смаль. - М.: Педагогика, 1979. - 560 с.
189. Сухомлинский В.А. Нравственный идеал молодого человека. - М., 1963. - 150 с.
190. Талызина Н.Ф. Теоретические основы контроля в учебном процессе. - М.: Знание, 1983. - 96 с.
191. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М.: Изд. МГУ, 1984. - 344 с.
192. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. - М.: Знание, 1983. - 96 с.
193. Тайминов М.Г. Воспитание и самовоспитание школьников. - М., 1982. - 159 с.

194. Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. - М., 1975. - 214 с.
195. Теоретические проблемы управления познавательной деятельностью человека. - М., 1978. - 62 с.
196. Физиологические и психологические основы научной организации труда. - М., 1970. - 316 с.
197. Филонов Г.Н. Проблемы эффективности воспитания личности в условиях развитого социализма. - М.: Педагогика, 1978. - 224 с.
198. Философский словарь /Под ред. И.Т.Фролова. - 4-е изд. - М.: Политиздат, 1980. - 444 с.
199. Философско-социологические вопросы совершенствования народного образования. - Горький, 1983. - 158 с.
200. Философско-социологические проблемы воспитания. - Свердловск, 1980. - 88 с.
201. Формирование познавательной деятельности личности. - Свердловск, 1976. - 95 с.
202. Формирование познавательной деятельности школьников и студентов. - Тюмень, 1982. - 159 с.
203. Фролова И.С. Исследование организаторской деятельности куратора по формированию у студентов профессионально-педагогической направленности: АКД - М., 1981. - 21 с.
204. Хмель Н.Д., Иванова Н.Д. Организация самообразовательной работы студентов. - Алма-Ата, 1971. - 48 с.
205. Черткова А.Е. Общение в академической группе как фактор формирования профессионально-педагогической направленности личности студента.: КД - Киев, 1984. - 184 с.
206. Чумаев А.А. Динамика профессионально-педагогической

мотивации студентов в процессе ее формирования.:
КД - Ульяновск, 1982. - 193 с.

207. Шиянов Е.Н. Формирование мотивационно-ценностного отношения студентов к педагогической деятельности.:
КД - М., 1982. - 178 с.
208. Щербань Ю.Ю. Обучение как процесс управления познавательной деятельностью учащихся. - М., 1973. - 143 с.
209. Шукина Г.И. Активизация познавательной деятельности учащихся в учебном процессе. - М., 1979. - 160 с.
210. Шукина Г.И. Познавательный интерес в учебной деятельности школьников. - М., 1972. - 32 с.
211. Шукина Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике. - М., 1971. - 351 с.
212. Шукина Г.И. Психолого-педагогические основы формирования познавательных интересов учащихся. - Л., 1967. - 20 с.
213. Шукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1986. - 142 с.
214. Элих К.Н. Идеино-нравственное самовоспитание студенческой молодежи.: АД - Фрунзе, 1976. - 20 с.
215. Эсаулов А.Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. - М.: Высшая школа, 1982. - 223 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ № I.

Индивидуальный перспективный план
учебно-познавательной деятельности
на II курс (1981/82 уч.г.)

(Марина Е. I к.)

А. Учебная работа:

- I. Выбрать тему курсовой работы II курса по литературоведению.
 - Ознакомиться с исследованиями по данной проблеме.
 - Составить библиографию по теме.
 - Составить рабочий план курсовой работы.
- II. Работать над устранением ошибок в произношении (слушать лингафонные записи, делать фонетические упражнения, слушать передачи ББС для обучающихся английскому языку);
 - Повторить пройденный материал по германской филологии;
 - Прочитать обязательную литературу по литературоведению, подготовить небольшие тезисы по прочитанным работам.

Б. Научно-исследовательская работа:

- Ознакомиться с исследованиями преподавателей-бенгалистов кафедры зарубежной литературы;
- Сформулировать возможную тему исследования на секции восточной культуры.

В. Самообразование:

- Ознакомиться с главными течениями восточной философии.
- Суггестопедия и метод Лозанова в обучении иностранным языкам.

План профессионального самосовершенствования
на III курс
(1982 - 1983 уч.г.)

(Инга К., П.к.)

А. Учебная работа:

- Работа с обязательной литературой по литературоведению (19 век);
- Составление конспектов по пройденному материалу;
- Сбор и обработка материала для курсовой работы "Фразеологизмы в драматургии Дж.Б.Шоу".

(июль - август)

Б. Научно-исследовательская работа:

- Работа над темой "Греческий миф в современной зарубежной драматургии"; (сентябрь- февраль)
- Работа над теоретической частью курсовой работы; (июль - декабрь)

В. Самобразование:

- Возрастная периодизация в психологии (сентябрь)
- История возникновения Византийской империи (февраль - май);
- История разрядки в мире в 70-80-х годах (октябрь).

Программа профессионального самовоспитания
студентов старших курсов

А. Профессиональное самообразование:

- Изучение психолого-педагогической литературы о разных возрастных группах и составление кратких конспектов по пройденному материалу.
- Ознакомление с направлениями научно-исследовательской работой кафедр факультета и кафедры педагогики и психологии.
- Участие в работе СНО факультета выступления на ежегодных конференциях.

Б. Формирование профессионально необходимых качества личности.

- Воспитание воли, решительности, выдержки, самообладания, терпения, деловитости.
- Воспитание чувства ответственности, требовательности к себе и другим, справедливости.
- Формирование педагогического такта, чуткости, искренности, честного и непредвзятого расположения ко всем.

В. Формирования необходимых педагогических умений и навыков.

- Общепедагогические умения;
- Обеспечить идейно-нравственную направленность своей деятельности, а также деятельности учащихся;
- Учитывать индивидуальные особенности учащихся;
- Планировать и проводить воспитательную работу (по разным направлениям);

- руководитель внеклассной познавательной деятельностью учащихся;
- совершенствовать умения самостоятельной работы по самовоспитанию и самообразованию учащихся.

Организаторско-педагогические умения

- проектировать свою деятельность и деятельность учащихся (определить цель, задачи, выбрать соответствующее цели, содержание, формы, методы, создать обстоятельства для успешной деятельности, оценить результат),
- организовать коллективную деятельность учащихся (помочь в распределении обязанностей, давать советы, организовать взаимопомощь, контроль и оценку результатов),
- помочь классному активу организовать деятельность учащихся,
- выдвигать обоснованные педагогические требования и добиваться их выполнения,
- побуждать учеников к деятельности и ответственному поощряемому поведению,
- помочь в организации сбора пионеров, собрания комсомольцев, учеников,
- использовать элементы игры, соревнования, творческие задания, что помогло бы возбудить в учениках интерес и желание действовать.

Коммуникативные умения

- формировать демократический стиль отношений с учениками, занимать четкую идейно-нравственную позицию.

- организовать общение среди учеников, формировать взаимоотношения,
- оценить собственные качества, способствующие и мешающие общению с учениками,
- находить мотивы деятельности и поведения учеников, причины успеха или неуспеха,
- владеть собственным поведением, поступками и настроением,
- создать благоприятный эмоциональный климат в коллективе учащихся.

Гностические умения

- наблюдать, анализировать и оценивать педагогическую деятельность,
- вести самонаблюдение, самоанализ и самооценивание,
- изучать педагогический опыт,
- изучать личность ученика и коллектив и научиться их охарактеризовать.

ПРИЛОЖЕНИЕ № 2.

Таблица сопряженности 3×3 № I
для переменных X_9 и Y_1

		Y_1			Σ
		Y_{11}	Y_{12}	Y_{13}	
X_9	X_{91}	11	0	0	11
	X_{92}	1	2	0	3
	X_{93}	5	2	5	12
Σ		17	4	5	26

Экспериментальная группа

$$\chi^2 = 16,1869$$

$$V = 4$$

$$\varphi = 0,7890$$

$$\varphi_{0,95} = 0,6288$$

Переменные - не независимые

Контрольная группа

		Y_1			Σ
		Y_{11}	Y_{12}	Y_{13}	
X_9	X_{91}	5	0	1	6
	X_{92}	0	3	1	4
	X_{93}	1	3	2	6
Σ		6	6	4	16

$$\chi^2 = 9,8888$$

$$V = 4$$

$$\varphi = 0,7862$$

$$\varphi_{0,95} = 0,7702$$

Переменные - не независимые

Таблица сопряженности
для переменных

 Y_1 3×3

№ 2

и Z_2

Экспериментальная группа

		Z_2			Σ
		Z_{21}	Z_{22}	Z_{23}	
Y_1	Y_{11}	16	0	1	17
	Y_{12}	2	1	1	4
	Y_{13}	5	0	0	5
Σ		23	1	2	26

$$\chi^2 = 8,3181$$

$$v = 4$$

$$p = 0,5656$$

$$p_{0,95} = 6,0415$$

Переменные - независимые

Контрольная группа

		Z_2			Σ
		Z_{21}	Z_{22}	Z_{23}	
Y_1	Y_{11}	6	0	0	6
	Y_{12}	1	3	0	4
	Y_{13}	0	3	0	3
Σ		7	6	0	13

$$\chi^2 = 9,9820$$

$$v = 2$$

$$p = 0,8763$$

$$p_{0,95} = 0,6788$$

Переменные - не независимые

Таблица сопряженности

3 × 3

№ 3

для переменных

 X_9 и I_2

Экспериментальная группа

		I_2			Σ
		I_{21}	I_{22}	I_{23}	
X_9	X_{91}	11	0	0	11
	X_{92}	1	1	1	3
	X_{93}	11	0	1	12
Σ		23	1	2	26

$$\chi^2 = 12,2919$$

$$\nu = 4$$

$$\varphi = 0,6876$$

$$\varphi_{0,95} = 0,6288$$

Переменные – не независимые

Контрольная группа

		I_2			Σ
		I_{21}	I_{22}	I_{23}	
X_9	X_{91}	5	1	0	6
	X_{92}	0	3	3	6
	X_{93}	2	2	0	4
Σ		7	6	3	16

$$\chi^2 = 7,0325$$

$$\nu = 2$$

$$\varphi = 0,7355$$

$$\varphi_{0,95} = 0,6788$$

Переменные – не независимые

Таблица сопряженности 2×2 № 4
 для переменных X_{10} и Y_8

Экспериментальная группа

		Y_8		Σ
		Y_{81}	Y_{82}	
X_{10}	X_{101}	4	0	4
	X_{102}	10	12	22
Σ		14	12	26

$$\chi^2 = 12,9046$$

$$V = 1$$

$$\varphi = 1,0451$$

$$\varphi_{0,95} = 0,3843$$

Переменные - не независимые

Контрольная группа

		Y_8		Σ
		Y_{81}	Y_{82}	
X_{10}	X_{101}	2	0	2
	X_{102}	2	12	14
Σ		4	12	16

$$\chi^2 = 6,8571$$

$$V = 1$$

$$\varphi = 0,6541$$

$$\varphi_{0,95} = 0,4890$$

Переменные - не независимые

Таблица сопряженности
для переменных

2×2 № 5

Y_8 и Z_7

Экспериментальная группа

		Z_7		Σ
		Z_{71}	Z_{72}	
Y_8	Y_{81}	7	4	11
	Y_{82}	6	4	10
Σ		13	8	21

$$\chi^2 = 0,0294$$

$$v = 1$$

$$p = 0,0374$$

$$p_{0,95} = 0,4276$$

Переменные - независимые

Контрольная группа

		Z_7		Σ
		Z_{71}	Z_{72}	
Y_8	Y_{81}	0	5	5
	Y_{82}	2	6	8
Σ		2	11	13

$$\chi^2 = 1,3126$$

$$v = 2$$

$$p = 0,3307$$

$$p_{0,95} = 0,1065$$

Переменные - не независимые

Таблица сопряженности 2×2 № 6
 для переменных X_{10} и I_7

Экспериментальная группа

		I_7		Σ
		I_{71}	I_{72}	
X_{10}	X_{101}	4	0	4
	X_{102}	9	8	17
Σ		13	8	21

$$\chi^2 = 3,0407$$

$$Y = 1$$

$$\varphi = 0,3805$$

$$\varphi_{0,95} = 0,4276$$

Переменные – независимые

Контрольная группа

		I_7		Σ
		I_{71}	I_{72}	
X_{10}	X_{101}	2	0	2
	X_{102}	5	6	11
Σ		7	6	13

$$\chi^2 = 1,9602$$

$$Y = 1$$

$$\varphi = 3,8831$$

$$\varphi_{0,95} = 0,5435$$

Переменные – независимые

Таблица сопряженности 3×3 № 7
 для оценки связи между самооценками (по данным
 таблиц № 2 и № 7) сдвиг во времени

0 - пониженная самооценка $t = 5$ лет

1 - адекватная самооценка

2 - повышенная самооценка

		самооценка 1985г.			Σ
		0	1	2	
самооценка 1980г.	0	2	6	0	8
	1	0	14	0	14
	2	0	4	0	4
Σ		2	24	0	26

Экспериментальная группа

$$\chi^2 = 4,8740$$

$$\gamma = 2$$

$$\varphi = 0,3641$$

$$\varphi_{0,95} = 0,4031$$

Переменные - независимые

Контрольная группа.

		самооценка 1985г.			Σ
		0	1	2	
самооценка 1980г.	0	0	3	0	3
	1	0	11	0	11
	2	0	0	2	2
Σ		0	14	2	26

$$\chi^2 = 16,0871$$

$$\gamma = 2$$

$$\varphi = 0,8432$$

$$\varphi_{0,95} = 0,4036$$

Переменные - не независимые

Джерин