

5v190

15

Personības veidošanās kolektīvā
Формирование личности
В КОЛЛЕКТИВЕ

Latvijas Valsts
universitāte

Latvian State University

Latvian State University

Latvian State University

Latvian State University

Латвийский государственный
университет

Latvian State University

Latvian State University

Latvijas PSR Tautas izglītības ministrija
Ar Darba Sarkanā Karoga ordeni apbalvotā
Pēteru Stučkas Latvijas Valsts universitāte
Pedagoģijas un psiholoģijas katedra

PERSONĪBAS VEIDOŠANĀS KOLEKTĪVĀ

Zinātnisko rakstu krājums

P. Stučkas Latvijas Valsts universitāte
Rīga 1969

Министерство народного образования Латвийской ССР
Латвийский ордена Трудового Красного Знамени
государственный университет им. П.Стучки

Кафедра педагогики и психологии

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В КОЛЛЕКТИВЕ

Сборник научных трудов

Латвийский государственный университет им. П.Стучки
Рига 1989

Формирование личности в коллективе: Сборник научных трудов / Отв.ред. А.П.Шпона. - Рига: ЛГУ им. П.Стучки, 1989. - 156 с.

В сборнике представлены материалы по формированию личности как в школьном, так и в вузовском коллективах. Исследованы критерии определения сформированности личности, стиля индивидуального развития, возможности профессиональной подготовки педагогов в общественных организациях. Сборник может быть использован преподавателями и студентами вузов, а также всеми, кто интересуется вопросами личности и коллектива.

Krājumā ietverti materiāli par personības veidošanos kā skolu tā arī augstskolu kolektīvos. Pētīti kritēriji, kas nosaka personības izveidošanos, individuālo attīstību, pedagogu profesionālās sagatavotības iespējas.

Darbs domāts augstskolu pasniedzējiem un studentiem, kā arī visiem, kas interesējas par personības un kolektīva veidošanās problēmām.

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ:

А.Шпона (отв.ред.), Т.Курилова, Т.Коке, З.Чехлова, А.Имуне (секретарь)

Ф 4303000000-120у 7.доп.89.
М812(11)-89

С

Латвийский
государственный
университет
им. П.Стучки,
1989

IVS ZINĀMISKĀ
BĪVĪNĪSTĒKA
1-20-90
958024533

СУЩНОСТЬ ВЗАИМОСВЯЗИ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ И КОЛЛЕКТИВА

I. Взаимосвязь как педагогическая категория

В конструктивном решении теоретических вопросов воспитания важное место отводится выяснению его методологических основ. Без использования общих методологических принципов марксизма-ленинизма невозможно плодотворное изучение любых актуальных проблем общественного развития.

Гармоническое развитие личности должно осуществляться в диалектическом единстве с развитием коллектива.

Указывая на глубокое воспитательное влияние взаимодействия людей в коллективе, К.Маркс писал о том, что "индивиды как физически, так и духовно творят друг друга" и что "развитие индивида обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении" (1).

Являясь особой формой жизнедеятельности людей в социалистическом обществе, коллектив выступает как важное и могучее средство воспитания и духовного развития личности. Личность же формируется в коллективе, и только в коллективе "индивид получает средства, дающие ему возможность всестороннего развития своих задатков и, следовательно, только в коллективе возможна личная свобода" (2).

Коллектив - это не абстрактное, а вполне конкретное понятие. Он всегда состоит из конкретных личностей, и каждая вносит свой индивидуальный вклад в его развитие, влияет на коллектив. Поэтому коллектив нужен для развития личности в такой же мере, как социально активная личность с ее потребностями, деятельностью нужна для формирования коллектива.

Нас привлекает идея А.С.Макаренко о том, что коллектив как самоцель нам не нужен, он необходим именно как основной инструмент формирования личности, как тренировочная база для выработки личностных качеств, как социальное окружение, через которое общество влияет на личность, как посредник между личностью и обществом, как условие для гармонического развития личности.

"С ранних лет необходимо ставить ребенка в такие условия, чтобы он жил, играл, работал, делил свои радости и горести с другими детьми. Необходимо, чтобы эта совместная жизнь была как можно полнее, радостнее, ярче, коллективные переживания должны ассоциироваться у ребенка с рядом радостных эмоций"¹.

Между коллективом и личностью существуют всесторонние связи. Такие связи существуют всегда, поскольку и коллектив, и личность объективно включены в совместную деятельность и общение. В сущности, общественное мнение коллектива формирует самосознание, разнообразие деятельности коллектива выступает как главное условие всестороннего развития личности, отношения в коллективе определяют отношение к себе, дисциплина в коллективе выступает как главная предпосылка для формирования самодисциплины и т.д. Когда коллектив слишком опережает развитие личности, она выталкивается из него, как это нередко бывает с трудными и нестандартными школьниками. Когда личность слишком опережает общее развитие коллективных взглядов и отношений, коллектив тормозит ее оптимальное развитие.

С точки зрения современной науки взаимосвязь формирования коллектива и личности характеризует их как систему. Под системой марксистско-ленинская философия понимает определенную общность компонентов, функционирующих по внутренне присущим ей законам существования. Понятие системы представляет два момента: во-первых, всякая система представляет совокупность, набор или множество компонентов. Во-вторых, между этими компонентами существуют определенные отношения. Системный подход исходит из того, что специфика сложного объекта (системы) не исчерпывается особенностями составляющих его компонентов, а коренится прежде всего в характере связей и отношений между определенными элементами.

Главной для различных направлений системного поиска является идея целостности. В соответствии с ней целое в его исходном значении выражает объект, образованный взаимодействием его частей и обладающий качественно новыми свойствами.

Если говорить о связи формирования коллектива и личности, то на современном этапе развития науки возникла возможность для более широкой разработки методологии целостного

подхода к этой проблеме. Взаимосвязь коллектива и личности не исчерпывается особенностями составляющих ее компонентов, а коренится прежде всего в характере связей и отношений между ними. Такая взаимосвязь отражает процессы воздействия сторон друг на друга, взаимное влияние, взаимообусловленность. Взаимосвязь есть диалектическая закономерность существования и развития коллектива и личности. Содержанием связи является влияние соотносящихся сторон, их взаимообусловленность и взаимодействие, их значение в процессе развития, специфические особенности сторон связи. Анализ философской, психологической и педагогической литературы приводит к мысли, что взаимосвязь коллектива и личности в содержательном плане может быть определена как взаимосвязь отношений и деятельности, где отношения выступают как цель и результат развития личности; а деятельность — средство этого развития.

"Структура связи определяется составом, направлением и способом соотношения составляющих элементов"¹. Понятие структура связи отличается динамикой, поскольку выражает направление соотносящихся сторон друг к другу. Говоря о структуре связи, в философии выделяют разные структурные типы связи. Если говорить о взаимосвязи формирования коллектива и личности, то она заключается в образовании единой целостной системы. В данном случае сохраняется своеобразие частей, сторон этой системы.

Принцип единства занимает одно из ведущих мест среди философских принципов, образующих мировоззренческую картину мира. Этот принцип применителен к любой области деятельности человека, к процессам в человеческой жизни, в жизни общества. Подлинно научная, диалектико-материалистическая интерпретация категории "единства" дана основоположниками марксизма, использовавшими эту категорию как методологический ориентир для разработки основных законов материалистической диалектики. К.Маркс указывает, что "часть" следует определять как различия внутри "единства", многое в едином. "Единство" обладает новыми интегрированными свойствами, порожденными в процессе его становления и несводимыми к свойствам исходных частей. Ф.Энгельс в работах "Диалектика природы" и "Анти-Дюринг", обобщая данные и открытия в области естественных наук, с ма-

териалистической точки зрения объясняет проблему единства предметов и процессов действительности, раскрывает объективные связи между предметами, процессами и явлениями природы и общества. Эти связи могут быть различными, но все они отражают те или иные стороны единства материальной действительности¹.

В.И. Ленин, характеризуя единство, указывает, что "единство в основном, в коренном, существенном не нарушается, а обеспечивается многообразием..."².

В современной литературе встречаются различные аспекты трактовки самой категории "единство". Так, Ю. Вишневецкий считает, что понятие "единство" выступает как многозначное понятие, которое определяется как сущность, целостность, сплоченность, взаимосвязь, сочетание в одном целом, неделимость, единение, спаенность, слитность, монолитность, однородность, однотипность. Другие исследователи полагают, что "единство" обеспечивает взаимосвязь противоположных частей, или что целостность (единство) представляет собой совокупность объектов, взаимодействие которых вызывает появление новых интегральных качеств, не свойственных обрабатываемым компонентам. "В целостной системе, особенно в системе социального порядка, связь между компонентами настолько тесна и ограничена, что изменения одних из них вызывают изменения других и системы в целом"³.

Анализируя определения современных философов о сущности категории "единство", можно выделить следующие ее значения. "Единство" как суммативное единство и как единство целостной системы. Различение целостности и суммативности позволяет выделить два значения понятия "единство":

- "единство" как суммативность, т.е. единство рассматривается как механическая сумма (качество) двух или более компонентов;

- "единство" как целостность, важнейшее отличие целостной системы - это придание компонентам новых, интегрированных качеств, которые им не присущи вне системы.

Понятия "единство" и "целостность" легли в основу решения множества теоретических вопросов психологии и педагогики. Советские психологи Л.С.Выготский и С.Л.Рубинштейн выделяют принцип единства сознания и деятельности. Видный советский педагог В.К.Бабанский применяет целостный подход к изучению процесса обучения. Одной из составных частиц целостности он считает единство труда учителя и учащихся. Аналогично об учебно-воспитательном процессе пишет Т.Н.Шамова: "Целостность педагогического процесса выражается прежде всего в единстве образования и воспитания, в единстве обучения и развития, в единстве содержательной и процессуальной сторон обучения"¹.

Целостность обеспечивается единством компонентов учебно-воспитательного процесса. Их обуславливает цель нашего общества — гармонически развитая личность.

Таким образом, категория "единство" выступает как методологический и гносеологический ориентир для построения целостной научной картины мира, охватывает широкий круг методологических вопросов философии, психологии, педагогики.

Итак, взаимосвязь — это проявление причинно-следственной обусловленности единства компонентов педагогической системы, дающая характеристику нового целостного компонента о таких сторонах системы, которая не содержится в отдельных компонентах.

Взаимосвязь может быть установлена между отдельными компонентами целостной педагогической системы и между самой системой и ее окружением. Нас в системе "коллектив — личность" интересует взаимосвязи между компонентами внутри системы, а также между самой системой и ее окружением.

2. Проблема взаимосвязи коллектива и личности школьника

В педагогике проблема коллектива и личности рассматривается как часть более общей проблемы: общество-коллектив-лич-

ность. Нравственность личности формируется с детства. В ее формировании принимают участие самые разнообразные институты общества: семья, школа, внешкольные учреждения, общественные организации, средства массовой информации, учреждения культуры и спорта. Эффективность их деятельности во многом зависит от сплоченности тех коллективов, членами которых являются дети, подростки, молодежь. Найти более эффективные средства совершенствования воспитательного процесса за счет более полного использования их воспитательных возможностей, лучшей организации их жизнедеятельности, совершенствования управления ими является важной задачей педагогической теории и практики.

Условием решения этой проблемы является углубление наших знаний о взаимодействии личности и коллектива, о скрепляющих механизмах членов классного, школьного, учительского, студенческого и др. коллективов. Потребность к такого рода знаниям ощущается больше всего воспитателями, членами органов самоуправления.

Воспитательный коллектив есть часть общественной среды как системы, в которой формируется коммунистическая нравственность подрастающего поколения. Человек является целенаправленным когнитивным организмом, который воздействует и находится под воздействием средового процесса, частью которого он сам является (Г. Нийт, Человек. Среда. Общение. Таллин, 1980).

Поэтому первый параметр, по которому можно судить о нравственных изменениях в развитии личности, — это уровень взаимодействия личности и коллектива. Показатели этого уровня взаимодействия — один из вопросов, который необходимо решить. Это требование практики и теории.

Основой формирования, развития коллектива и личности является деятельность, в которой как коллектив, так и личность в ее процессе выступает как творец, как субъект. Поэтому мы должны углублять знания о таком построении системы коллективной деятельности, такой ее организации, которая обеспечивает реальное воздействие на изменение внутренней деятельности школьника, студента, перестройку его нравственности, поведения. Поэтому какое на современном этапе должно быть содержание коллективной деятельности, какие формы и способы ее организации — это тоже требование практики и теории.

Воспитательный коллектив учащейся молодежи характеризуется еще одним показателем - взаимоотношениями его членов. Последнее время психологи говорят о чрезмерном повышении числа и интенсивности контактов между людьми (Парыгин, Баранов), подрыв традиционных связей между ними, безличный характер общения, потеря традиционных соседских отношений. Эти явления межличностных отношений влияют на взаимоотношения членов воспитательных коллективов. Поэтому раскрыть механизмы формирования взаимоотношения коллективистического характера - актуальная потребность практики.

Воспитательный коллектив учащейся молодежи не может существовать без взаимодействия с педагогическими коллективами воспитателей. Гармонизация деятельности воспитателей и воспитанников - актуальная проблема, которая требует теоретического решения и практического применения.

Коллективы учащейся молодежи нужны обществу лишь непосредственно в воспитательных целях. Ни производственные, ни экономические, ни какие-либо другие функции наше общество на коллективы учащейся молодежи не возлагает. Но в коллективах учащейся молодежи только тогда складываются отношения социалистического типа, когда перед ними ставятся конкретные практические задачи, связанные с развитием материальной и духовной культуры общества, с совершенствованием общественных отношений, когда их жизнь организована по логике лучших коллективов взрослых, когда их опыт коллективного общения соответствует опыту коллективного общения взрослых, когда они включены в планы работы взрослых и участвуют в решении стоящих перед обществом проблем.

В жизнедеятельности коллектива происходит присвоение человеком социального опыта, формирование отношений, необходимых для жизнедеятельности в обществе. Исходной позицией является положение К.Маркса о том, что "социализация не есть механическое наложение на индивида готовой социальной формы". Индивид, выступающий как объект воспитания, является в то же время субъектом общественной активности, творцом новых общественных форм.

Таким образом, реализуя практические дела в качестве ячейки общества, коллектив учащейся молодежи реализует воспи-

тательные цели по отношению к своим членам.

Итак — взаимосвязи мы должны рассматривать между воспитательными целями коллектива и целями практических дел, между процессом воспитания и организованным процессом практических дел в коллективе учащейся молодежи, участием в самоуправлении и авторитетом органов самоуправления.

Нуждаясь в коллективе, в коллективном общении, учащиеся, как правило, не выбирают коллективы по своему вкусу, желанию, Членом того или другого коллектива он в большинстве случаев становится не в силу собственного выбора, а в силу обстоятельств. В каждом случае личность вынуждена приспосабливаться к тем правилам, обычаям, правам, которые свойственны этим коллективам. Он не может игнорировать эти правила и вести себя так, как будто их не существуют. Он и не должен пренебрегать ими, так как обязан научиться согласовать свои интересы с интересами коллектива. Бывают ситуации, когда он должен вступить с коллективом в конфликт. Опасность индивидуализма и конформизма существует в коллективной жизни детей, подростков, молодежи.

Итак, рассматривая коллектив как среду обитания ребенка, мы должны увидеть взаимосвязи индивида с коллективом, избегать обеих крайностей.

Личность должна не усвоить, а присвоить многогранный опыт социального поведения, сделать его внутренне своим, выработать собственные принципы, определяющие поведение не только в заранее предусмотренных, но и в непредвиденных ситуациях. Он не только объект, но и субъект коллективных отношений.

Характер социального опыта, приобретаемого в коллективе, зависит как от общей атмосферы коллектива, так и от той социальной позиции, которую обеспечивает личности данный коллектив, т. е. социальной роли, которую он реализует. В этом плане в максимальной степени служат коллективы пионерских и комсомольских организаций, ставящие его непосредственно в позицию юного гражданина, заботящегося о нуждах общества, стремящегося усовершенствовать окружающую его социальную действительность, в позицию организатора полезных для общества дел.

Поэтому мы должны увидеть взаимосвязь между статусом личности и взаимоотношениям в коллективе, между оценкой и са-

мооценкой.

Коллектив кафедры педагогики и психологии, исследуя проблемы взаимосвязи формирования личности коллектива, выдвигает следующие гипотезы:

1 гипотеза. Предполагаем, что существует связь между самостоятельностью, способностью самому принять решения, общественно-политической активностью школьников и уровнем развития коллектива. Гипотеза базируется на предположении, что реальная коллективная жизнедеятельность, в которой школьник выступал как субъект, формирует у него эти качества личности.

2 гипотеза. Предполагаем, что существует связь между уровнем развития коллектива и нравственным содержанием взаимоотношений членов коллектива и коллектива воспитателей и воспитанников. Эта гипотеза базируется на предположении о том, что самоконтроль, самооценка и саморегуляция возможна только при полноценных нравственных взаимоотношениях в коллективе. Конфликтные ситуации во взаимоотношениях, отказ от контактов в воспитательных ситуациях, деятельность в условиях принуждения являются показателями существующих взаимоотношений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. - Т. 3.
2. Крупская Н. К. Педагогические сочинения: В 10-ти томах. - Т. 2. -
3. Новинский И. И. Понятие связи в марксистской философии. - М., 1961.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Диалектика природы. Соч. - Т. 20. - С. 384.
5. Ленин В. И. Полн. собр. соч. - Т. 35.

KOLEKTĪVA VĒRTĒŠANAS KRITĒRIJI STUDENTU SKATĪJUMĀ

Raksturojot kolektīvu un pamatojot tā atšķirību no jebkuras citas cilvēku kopības, padomju pedagoģu pētījumos visbiežāk akcentētas tādas kolektīvam specifiskas pazīmes kā kopīgi sabiedriski vērtīgi mērķi, kopīga darbība, kas vērsta uz izvirzīto mērķu sasniegšanu, noteikta organizatoriska struktūra ar atbilstošiem pašpārvaldes orgāniem, atbildīgas atkarības attiecības starp kolektīva locekļiem, kolektīva kā sociālistiskās sabiedrības daļas organiska saistība ar citiem kolektīviem /3,92; 6, 354 - 356; 7, 42; 8, 167; 10,69/. Pedagoģijas un psiholoģijas zinātņu vērtējumā kolektīvam piemīt savas īpatnības - saliedētība, kolektivistiska virzība un identifikācija, mijattiecības dominē savstarpēja palīdzība un līdzpārdzīvojumus, prasīgums un labvēlība. Turpinot bērnu kolektīva teorijas izstrādi mūsdienās, tās autori uzskata par nepieciešamu ieviest jēdzienu audzinošais kolektīvs un precizēt tā saturu, gūt plašāku ieskatu par bērnu kolektīvu funkcionēšanas mērķiem, par kolektīva konsolidācijas procesu, atklāt personības un kolektīva mijiedarbības dialektiku /1, 6 - 29; 7 /.

Viens no audzinošā kolektīva tipiem ir arī studentu kolektīvs. Bet audzināšanas funkcijas realizēšana lielā mērā atkarīga no tā, kāda ir kolektīva locekļu attieksme pret savu kolektīvu, kādas prasības viņi izvirza tam un kā paši tās ievēro un izpilda. Tāpēc darba mērķis ir noskaidrot, kādi subjektīvi kolektīva vērtēšanas kritēriji ir raksturīgi studentiem, kur tie saskata kolektīva spēku un ietekmi. Par pamatmetodi empīrisku datu ieguvei izmantota studentu rakstu darbu izpēte, kas papildināta ar sociometrisko aptauju, pārrunāšanu un novērošanu. Pētījums aptvēris P. Stučkas LĻU Ģeogrāfijas fakultātes un Filoloģijas fakultātes latviešu valodas un literatūras specialitātes III un IV kursa studentus, kopskaitā 84.

KOLEKTĪVA VĒRTĒŠANAS SUBJEKTĪVIE KRITĒRIJI

1. Savstarpējas izpratnes, atbalsta un aizstāvības izjūta
2. Vienlīdzība, cieņa un prasīgums pret katru kolektīva locekli
3. Saskaņīgas, bet pēc satura un rakstura daudzveidīgas intereses
4. Gatavība un prasme sadarboties ar biedriem
5. Iespēja bagātināt dzīves pieredzi, iepazīt cilvēkus
6. Vienotība un saskaņota rīcība kritiskās situācijās
7. Kolektīva mērķa personiskās nozīmes izpratne
8. Iespēja attīstīt noteiktas personības īpašības
9. Attieksme pret patstāvību un neatkarību biedru uzskatos un rīcībā
10. Nesaskaņas un konflikti kolektīvā kā attīstības priekšnosacījums
11. Atzinības izteikšana kolektīva locekļiem par labu darbu
12. Brīvprātības princips kolektīva izvēlē
13. Iecietīga, saudzīga attieksme pret ipatņiem.

Uzskaitītie kritēriji atvasināti no studentu priekšstatiem par labu kolektīvu un viņu pretenzijām, kas vērstas pret iepazītajiem reālajiem mācību iestāžu kolektīviem. Kritēriji izkārtoti intensitātes krituma secībā, bet skaitliskie raksturojumi te grūti piemērojami.

Visus studentu darbus caurvij pārspriedumi: kā es jūtos savā grupā? Ko es no tās vēlos? Šie tabulā ietvertie kritēriji tad arī ir visraksturīgākās atbildes uz izvirzītajiem jautājumiem. Kā redzams, par dominanti kļuvusi prasība pēc savstarpējas izpratnes, atbalsta un aizstāvības kolektīvā, tas ir it kā virsjēdziens, ko konkretizē sekojošie kritēriji. Augsts pretenziju līmenis pret kolektīvu kā emociju stabilizāciju savukārt izraisa studentu neapmierinātību ar to, ka kolektīvs nevar ievērot un reaģēt uz visām viņu pašsajūtas izpausmēm. Tāpēc tiek konstatēts, ka akadēmiskajā grupā kolektīva vai nu vispār nav, vai tas ir zemā attīstības līmenī. Kā

kolektīva pretstats un veidošanas traucēklis tiek aplūkoti dažādi grupējumi, interešu, nodarbību un simpātiju grupas kolektīva ietvaros. Bet šo neformālo grupu un grupējumu visraksturīgākā pazīme ir tiešās attiecības un tiešā mijiedarbība starp indivīdiem, tādas kā simpātijas un antipātijas, emocionālie kontakti, kamēr kolektīvā cilvēku mijiedarbības un savstarpējās izpratnes pamatā ir kopīgās darbības mērķi un uzdevumi. Kā redzams no tabulas, apziņa par kolektīva sabiedriski vērtīgo un personiski nozīmīgo mērķu saistību ne tuvu nav raksturīgākā, vērtējot kolektīvu. Studentiem šis mērķis šķiet laika ziņā attālināts un pārāk vispārīgs - kļūst par labu, kvalificētu speciālistu, tāpēc nav arī sistemātiskas darbības un neveidojas kolektīvs kā darba cilvēku kopības augstākā forma. Kā jau tas vairākkārt atzīmēts sakarā ar mācību darba organizācijas nepilnībām vispārīgajās skolās, arī augstskolā pārsvarā ir individuālās darba formas, kas nesekmē kolektīva saliedēšanos /11,171/.

Students nav tikai savas akadēmiskās grupas loceklis vien. Viņš ir iekļāvies vairākos kolektīvos, kas savukārt nodrošina atšķirīgas pašrealizācijas un pašattīstības iespējas. Tā veidojas objektīvs pamats dažāda rakstura kolektīvu ietekmju salīdzināšanai. Darbos izsekan atziņa, ka personības bagātināšanai vislabvēlīgākos apstākļus rada kolektīvi, kur cilvēks iesaistījies brīvprātīgi, kā pašdarbības, sporta u.c. veida kolektīvi. Jāatzīmē, arī A. Makarenko novērtējis brīvprātības un pašvēlēšanās nozīmi un pievilcību, bet uzsvēra kolektīva gribu uzņemt personību /6, 399/.

Analizējot studentu rakstītos darbus par kolektīvu, saskaņā ar kontentanalīzes prasībām noteicām tos jēdzienus, apzīmējumus, vārdu savienojumus, kurus autori visbiežāk izmantojusi temata izklāstā. Tie dod zināmu ieskatu gan par studentu dzīves pieredzi, gan par viņu prasībām un individuālajām vērtēšanas kritērijiem, jo kolektīva nozīmes, funkciju un reālā stāvokļa raksturošanai tie studentiem šķituši visatbilstošākie, visbūtiskākie.

KOLEKTĪVA RAKSTUROŠANAI LIETOTIE JĒDZIENI

jēdziens	biežums abs. skaitļos	biežums procentos
1. Grupējumi, mikrokollektīvi	38	45,3
2. Klases audzinātājs	28	33,3
3. Līderis	24	28,6
4. Katrs pats par sevi	20	23,8
5. Tradīcijas	14	17,0
6. Soda līdzeklis	12	14,3
7. Atbildība	10	12,0
8. Sacensības	10	12,0

Kā redzams, visbiežāk lietotais jēdziens reāli pastāvošu un studentiem pazīstamu kolektīvu raksturošanai ir grupējumi /grupas, grupiņas, mikrokollektīvi/. Studenti konstatē dažādu grupējumu pastāvēšanu gan savās bijušajās klasēs, gan akadēmiskajā grupā un kursā, tāpēc kritiski vērtē "viena liela, saliedēta, vienota kolektīva" iespējamību. Mikrokollektīvu pamatā ir savstarpējas simpātijas, kopīgas intereses un darbība, bet noteicošās ir saskarsmes partneru kā biedru - domu-biedru un darbības biedru trīs cilvēciskās īpašības. Kā liecina sociometriskās aptaujas dati, vecāko kursu studentiem ir skaidrs priekšstats par saviem tuvākajiem draugiem. Pa lielākajai daļai tiek nosaukti 2 kursabiedri /tā arī veidojas visai izplatītās draugu "triādes"/, Patīkamu studiju biedru skaitā gan tiek iekļauta liela grupa no sava kursa /moda - 17/. Toties nevienu draugu kursā nevar nosaukt 23% aptaujāto. Tas zināmā mērā arī izskaidro studentu svārstīgo pašsajūtu kolektīvā, neapmierinātību ar mijattiecībām, augsto pretenziju līmeni pret biedriem. Un otrādi - šis iezīmes apgrūtina drauga izvēli.

Klases audzinātājs tik bieži pieminēts tāpēc, ka studenti, atceroties skolas gadus, vērtē savas klases kolektīvu vienotībā ar audzinātāja personību un viņa ieguldījumu kolektīva saliedēšanā. Audzinātāja pedagogiskajā darbībā tiek akcentēta viņa interese /vai vienaldzība/ par audzēkņiem, izdomas bagātība, demokrātisks vadības stils, organizatoriskās

un komunikatīvās prasmes. Lielākā daļa darbu pauž pārliecību, ka tieši no audzinātāja ir atkarīgs klases kolektīva raksturs un attīstības process. Klases audzinātājam izteikti pārmetumi, ka viņam nav zināmas savas klases audzēkļu mijattiecības, dažu "līderu" un grupējumu diktatoriskā attieksme pret pārējiem, atzīmēts, ka audzinātājs ieņēmis neitrālu malāstāvētāja pozīciju un par galveno pedagogiskās iedarbības līdzekli izvēlējis tikai pārmetumus un sodus.

Apsverot sava kolektīva veidošanas un saliedēšanas iespējas, studenti izvirza prasību pēc autoritatīva līdera, kas saistītu daudzos grupējumus, nostiprinātu kontaktus kā starp tām, tā arī pašās grupās. Līderis ir tas grupas loceklis, kas ar savām lietotājām un personiskajām īpašībām, ar izteiktu pienākuma un atbildības apziņu ir guvis augstu novērtējumu un var tāpēc regulēt grupas locekļu mijattiecības. Bet jēdziens līderis var būt ietverts arī pavisam citā kontekstā, piemēram: "Kolektīvs bieži demonstrē tādu uzvedības stilu, kādu tam piešķir apsviedīgākie pārstāvji, kas var arī nebūt līderi darbībā - kaut vai pašu negribēšanas dēļ: labāk taču ir būt priekšgalā tāpat šād un tad, nekā uzpēties smago slogu - kolektīva vadību."

Pēc darbības satura padomju psihologi līderus iedala 3 grupās: 1) līderis - iedvesmotājs, kas izvirza savu darbības programmu, 2) līderis - izpildītājs, kas organizē jau uzdotas programmas izpildi, 3) līderis, kas vienlaikus ir kā iedvesmotājs, tā arī organizators. /10, 120/. Puse studentu atzīst, ka viņu akadēmiskajās grupās istu līderu nav, acīmredzot meklējami tur aizrautīgu iedvesmotāju un organizētāju vienā personā. Nosaukto līderu vidū visi jau tagad ir studentu pašpārvaldes pārstāvji, bet tāpat formālie līderi, kurus grupas biedri vēlētos redzēt vēl autoritatīvākus, energiskākus.

Ja jau liecina 4. vietā izvirzītais vārdu savienojums "katrs pats par sevi", šī norobežošanās kā vienaldzības un pasivitātes izpausme tiek uzlūkota par galveno šķērslī kolektīva veidošanai un tā turpmākajai attīstībai, tā arī personības kolektivistiskās virzības nodrošināšanai.

Meklējot ceļonus šādai visai izplatītai pašizolācijai no kolektīva kā skolā, tā arī augstskolā, studenti nosauc gan nelabvēlīgās mijattiecības, gan personības neizkoptas saskar-

smes prasmes, gan atšķirīgas vērtīborientācijas /citas interese, darbs, ģimene, bērni/. Orientācija "tikai uz sevi" aizsākusies jau skolas laikā, tā sevišķi pastiprinās 9.klasē, kad daļa audzēkņu uzsāk mācības citās skolās, kur viņus nepazīst. Nogaidīšanas taktika turpinās arī augstskolā adaptācijas posmā, un impulsi iesaistīties grupas dzīvē tiek gaidīti no ārienes. Kā liecina radošie rakstu darbi, viens nav uztvēris aicinājumu degt un darboties, citam šķīst, ka viņa darbība kolektīva labā netiek pienācīgi novērtēta. Tomēr kopumā abu aptaujāto fakultāšu studenti atzīmē aktivitātes un interesantu pasākumu palielināšanos vispārējās sabiedriskās rīcības gaisotnē.

Visdažādākajā kontekstā studenti iesaistījuši jēdzienu tradīcijas. Tās ir līdzeklis, kā saliedēt kolektīvu un stimulēt grupas biedru sadarbību, iedarboties uz personības emocionālo sfēru un veidot sabiedrisko domu. Pie tam jāatzīmē, ka jēdziena biežā lietošana neliecina vis par grupai piemītošo reālo tradīciju daudzveidību un bagātību, bet par tīri teorētisku tradīciju nozīmes izpratni. Par saistošām un savdabīgām konkrētām tradīcijām stāsta tie studenti, kas kā pazvaugu atceras savas bijušās klases kolektīvu.

Lietošanas biežuma ziņā 6. vietu ieņem jēdziens soda līdzeklis, resp. kolektīvs kā soda līdzeklis. Komplicēta savā būtībā un katrā atsevišķā situācijā konkrēti vērtējama ir personības un kolektīva mijiedarbība. Līdz pat šai dienai mijiedarbības process tiek traktēts vienpusīgi, akcentējot kolektīva iedarbības vērtību un nozīmi un nepņemot vērā personības subjektīvo pozīciju. Tikai kolektīva mūsdienu pedagogiskās koncepcijas autori L.Novikova, A.Ludriks, A.Kurakins u.c. par savstarpēji saistītiem mijiedarbības procesiem uzskata personības identificēšanos kolektīvā un tās savrupināšanos no kolektīva /1, 15/.

12 studenti konstatē, ka savos skolas gados nereti kolektīva iedarbību un klases sabiedriskās domas spiedienu izjutuši kā mēģinājumu pievērst tādiem uzskatiem, normām un vērtībām, kas viņiem šķitušas nepieņemamas, nepareizas. Savu uzskatu un pārliecības aizstāvēšana novērtēta kā nerīcināšanās ar kolektīva interesēm un kolektīvi nosodīta. Šāda pieredze radījusi piesardzību attieksmē pret kolektīvu, bet dažiem saasinājusi

vēlēšanos pretoties taisnvirzienīgām audzinošām iedarbībām.

No personas īpašībām, kas ietekmē kolektīva dzīvi, sadarbību un psiholoģisko klimatu, visbiežāk pieminētā ir atbildība. Tā izpaužas prasmē novērtēt savu rīcību un uzvedību saskarē ar sabiedrībā pieņemtajām prasībām, normām, likumiem, pienākuma apziņu un gatavībā saprātīgi izmantot savas tiesības un pienākumus. Bieži jēdziens atbildība tiek saistīts ar līdera pozīcijas raksturojumu. Kā liecina dati, par iespējamām līderiem nosauktie studenti dziļi izjūt savu piederību kolektīvam, viņiem tā ir personiski nozīmīga un emocionāli nepieciešama. Atbildības izjūta, prasīgums pret sevi un citiem, labvēlība un organizatora prasmes izvirza viņus līdera lomā.

Sacensības, galvenokārt pašdarbībā, sportā, retāk - kā akadēmisko grupu kompleksās sacensības, studenti novērtē kā iedarbīgu līdzekli, kas spēj saliedēt grupējumus kopīgai un rezultatīvai darbībai. Tie tad nu ir tie kritiskie gadījumi studentu dzīvē, kad vienotība un sadarbība ir absolūti nepieciešamas. Tā konkrēts un visu atbalstīts mērķis nosaka arī kopīgās darbības saturu un tās ietekmi uz kolektīvās un individuālās pieredzes bagātināšanu.

Raksturīgi, ka tikai tie studenti, kas darbojas pašpārvaldes orgānos, cenšas argumentēti izvērtēt savu ieguldījumu kolektīva dzīves pilnveidošanā. Pārējie aprobežojas ar emociju caurvītu konstatējumu, kā viņu prasībām un subjektīvajiem vērtēšanas kritērijiem atbilst tas kolektīvs, kurā viņi apvienoti.

Pētījuma rezultāti liecina, ka studentiem izveidojušies daudzpusīgi kolektīva vērtēšanas kritēriji, kas pamatojas uz personisko pieredzi. Visaugstāk tiek vērtēts emocionālais komforts, palāvības un aizstāvības izjūta kolektīvā, biedriskas mijattiecības, ko reālajā dzīvē studenti ne vienmēr izjutuši. Sava loma ir arī gnostiskajam aspektam - iespējai iepazīt sevi un citus visdažādākajās situācijās. Studenti izsaka maksimālas prasības pret kolektīvu, bet kolektīvās darbības mērķi un saturu novērtē nepietiekami.

LITERATŪRA

1. Skolēnu personības veidošanas aktuālas problēmas/zast. A.Losevs. - R.: Zvaigzne, 1985.
2. Донцов А.И. Психология коллектива. - М.: изд-во МГУ, 1984.
3. Коммунистическое воспитание. Словарь /Под общ. ред. Л.Н.Пономарева и Ж.Т.Тошенко. - М.: Политиздат, 1984.
4. Коротов В.М. Общая методика учебно-воспитательного процесса. - М.: Просвещение, 1983.
5. Краткий психологический словарь /Под общ. ред. А.В.Петровского и М.Г.Ярошевского. - М.: Политиздат, 1985. -
6. Макаренко А.С. Из истории коммуны имени Ф.Э.Дзержинского. - Соч. в 7 т. М.; Изд-во АПН РСФСР, 1956.-Т.2.
7. Мудрик А.В. Личность школьника и ее воспитание в коллективе. - М.: Знание, 1983.
8. Основы вузовской педагогики. - Л.: Изд-во Лен. ун-та, 1972.
9. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. - М.: Мысль, 1971.
10. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. - М.: Просвещение, 1978.
- II. Социальная психология /Под ред. А.В.Петровского. - М.: Просвещение, 1987.

СТРУКТУРНО-ПРОЦЕССУАЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА СТИЛЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В КОЛЛЕКТИВЕ

Одной из наиболее актуальных и значимых проблем любого общества является развитие и совершенствование личности в процессе ее воспитания и обучения. На современном этапе развития социализма появились новые объективные условия, актуализирующие проблему формирования каждого отдельного человека: "Мы входим не только в мир компьютеров, электроники, роботов, информатики, биотехнологии, но и в мир предельного развития человеческого в человеке – его разума и гуманности, уникальности и многообразия – его личностных проявлений в сфере духа". Эти новые условия выдвигают новые задачи многим наукам. В психологической науке возникает задача изучения закономерностей хода такого развития личности, чтобы "интенсифицировать свои усилия, направленные на всестороннее и многоуровневое освещение закономерностей воспитания коммунистического типа личности". Важнейшим аспектом коммунистического типа личности нам представляется всесторонняя самореализация, которая возможна только на основе сознательной внешней и внутренней регуляции человеком своего поведения.

Одновременно личность является субъектом многосторонней социальной деятельности. Фактически речь идет о сложной системе отношений, которая определяет реальное поведение личности в обществе. В качестве наиболее глубоких и устойчивых характеристик самой личности нами выделены главные особенности отражения ее действительности, ее отношения к разным сторонам этой действительности и особенности поведения в наиболее значимых ситуациях.

Эти особенности служат индикаторами внутрисубъективного единства, и, прослеженные во времени, они образуют определенный "рисунок" развития, обозначенный нами как стиль индивидуального развития личности (СИРЛ). СИРЛ проявляется в специфике динамики связей главных особенностей отражения действительности, отношений личности к ней (в том числе в виде предпочитаемых ценностей) и строения реальной деятельности.

Проведенный нами анализ психологической литературы позволяет заключить, что понятие индивидуального стиля переживает сейчас второе свое рождение. Рост интереса к этой проблематике связан с осуществляющейся в последние годы перестройкой советской психологии на основе марксистского системного подхода, в русле которого понятие индивидуального стиля приобретает новые, большие объяснительные возможности и расширяется новыми своими гранями.

В целом из всех разновидностей стилей наибольшим вниманием исследователей пользуется индивидуальный стиль деятельности и когнитивный стиль. И тот, и другой охватывает определенную, достаточно ясно представленную область инструментовальных характеристик личности. Большинство исследований затрагивает отдельные аспекты формирования и развития личности в контексте исследования стиля.

Однако в существующей мозаике стилевых исследований отсутствует попытка охватить этим понятием развитие личности в более глобальном аспекте — как общую логику развития личности, которая вытекает из определенных биологических условий, ориентирована на конкретные социальные условия и реализуется на фоне взаимодействия со средой.

За рубежом такие попытки имеются. Ряд авторов, исходя из общего понимания человеческого развития как результата активного овладения каждым индивидом физическими и социальными условиями (Давис, 1949; Тхомае, 1972; Кусман, 1973 и др.), использует термин стиль развития, который охватывает весь жизненный путь. Они придерживаются мнения, что не существует общечеловеческого "образа развития", а есть множество форм развития в детстве, юности и в зрелом возрасте. Сущность стиля анализируется на основе так называемой теории тематического структурирования, которая усматривает тесную связь между доминирующими в определенной ситуации мотивами и ценностными ориентациями, с одной стороны, и внутренними и внешними действиями, с другой стороны.

В этих исследованиях особенно важным нам представляется выделение определяющей роли ценностных ориентаций в развитии. Этот аспект нами включен в исходную концепцию.

Анализ социально-психологических и психолого-педагогиче-

ских исследований показал, что "стилевой" подход мало применялся при рассмотрении общественной активности как важнейшего проявления личности в развитии. Нами предпринят поиск, который направлен на создание структурно-процессуальной модели стиля индивидуального развития личности, на раскрытие объективных и субъективных детерминант его структуры, места в ней общественной активности.

Общественная активность - важнейшая составляющая реальной деятельности. Общий СИРЛ детерминирует содержание и уровень общественной активности. В каждой конкретной ситуации СИРЛ представляется нам следствием выбора субъектом тех средств достижения цели, которые могут максимально воплотить его сущностные характеристики, что фактически осуществляется на фоне определенного отношения к нему. Иначе - СИРЛ - один из психологических инструментов становления индивидуальности. Степень активности жизненной позиции, на наш взгляд, определяется логикой и местом включения общественной активности в этот психологический инструмент. СИРЛ воплощается во всех материальных и духовных проявлениях субъекта, которые гарантируют общественно значимую эффективность его деятельности.

В своем экспериментальном исследовании мы придерживаемся положения, что в каждом возрастном периоде особенно интенсивно изменяются различные, характерные именно для этого периода психологические и социальные особенности. Нами изучается развитие личности студенческого возраста (ранней взрослости). 230 человек обследуются в течение трех лет их жизни. Фактически прослеживается естественный ход их жизни с его естественным содержанием. Мы считаем, что постижение личности как индивидуальности возможно, рассматривая ее в развитии, в деятельности и во взаимодействии со средой, где личность "раскрывается в характеристиках двойного рода - как самобытность "быть самим собой" и как неординарность (отличаться от других)... как внутрисубъективное единство и как межсубъективная единственность". С этой целью нами используются 16 методик, часть из которых оригинальные, которые позволяют нам в течение четырех срезов исследования охватить общую логику динамики связей главных особенностей отражения действительности, отношений личности (в том числе устойчивых ценностей) и строения реальной деятельности для каждого испытуемого.

Опуская подробное описание методики получения и обработки данных, приведем анализ характеристик общественной активности в контексте связей с другими составляющими стиля индивидуального развития личности студента по предварительным данным.

В качестве исходного структурообразующего начала СИРЛ выбраны ценности, которые являются центром духовного развития личности и выступают "как целостная совокупность, или система сознательных отношений к обществу, группе, труду, самой себе". При этом конкретная личность "может пользоваться лишь теми ценностями, которые реально имеются в его обществе. Поэтому ценности жизни отдельного человека в основе своей суть ценности окружающей его общественной жизни". Среди наиболее часто названных первых трех (всего в списке 47 ценностей): счастливая семейная жизнь, любовь как физическая и духовная близость с любимым человеком, здоровье (физическое и психическое), активная, интенсивная жизнь, творческая работа, постоянные познавательные возможности и др. По нашему мнению, такой подбор ценностей отражает возрастную специфику. Подробный анализ выбранных совокупностей ценностей, с одной стороны, и уровня общественной активности (выделялись пять различных уровней), с другой стороны, позволяет утверждать, что содержание ценностей как таковых не связано ни с определенным уровнем, ни с конкретным содержанием общественной активности.

Данный вывод согласуется с высказанной в литературе мыслью, что "в психологии остро стоит проблема несоответствия ценностей, ценностных ориентаций и реального поведения". Однако дальнейший анализ показал, что не ценности по содержанию как таковые, а определенная специфика связей между всеми основными составляющими СИРЛ детерминирует и содержание, и уровень общественной активности. Это и позволило выделить следующий перечень и описания стилей.

I. Высший уровень общественной активности связан с СИРЛ, который нами условно обозначен как "широкая, интенсивная и результативная вовлеченность в основные виды выбранных форм деятельности". Например, одно из конкретных проявлений данного стиля (студентка А.З.). Для нее характерен высоко устойчивый набор терминальных ценностей в течение 4-х срезов, однако

только некоторые из них прямо логически по содержанию связаны с выраженной общественной активностью: активная интенсивная жизнь, творческая работа – остальные же расположены в порядке вышеприведенного набора. По разбросу интересов занимает срединное положение, выбирая 10 из 21 предложенной области. Наиболее интенсивные интересы (по количественным показателям) в трех сферах: взаимоотношения людей, путешествия, мода. Из личностных особенностей по всем срезам устойчиво сохраняются высокие индексы по шкалам общей активности и коммуникабельности, фрустрированности, невротизму. Вариативные индексы (средние и высокие) по общей интернальности (взять на себя ответственность – по модифицированному опроснику Роттера).

В восприятии действительности диапазон эквивалентности узкий. Это обозначает, что объекты восприятия анализирует тщательно и классифицирует высококачественно. Потраченное время выше нормы: если хочет что-либо сделать хорошо, времени не жалеет. В восприятии и переживании явлений и событий, связанных с окружающей социальной средой, доминирует неудовлетворенность собой и другими. Принципиальная защита своих взглядов. Показатели интеллекта высокие и средние, учебная успеваемость: хорошо и отлично. Социометрический статус варьирует от среднего к **выше среднего**. Очень результативный и активный организатор профсоюзной группы. Во внеучебное время постоянно участвует на занятиях от 4 до 7 секций, кружков, клубов (по срезам). Во всех – **работает с высоким результатом**. Постоянная проблема – нехватка времени и сил. Ее дневниковые записи свидетельствуют, что "иначе не могу", "потом в жизни все навыки, умения, знания понадобятся", "очень интересно", "хочу быть нужной людям", "хочу все испытать в жизни, иначе жить не стоит", "хочу все уметь".

2. Второй тип СИРД нами условно обозначен как "широкая вовлеченность в основные виды выбранных форм деятельности, но с вариативной интенсивностью и результативностью". Например, студентка А.С., для которой характерен относительно устойчивый набор ценностей. Из терминальных ценностей наиболее логически могут быть связаны с общественной активностью – активная, интенсивная жизнь, хорошие, верные друзья. Интернальность – выше средней и высокая, потребность в общении очень высокая, потребность в достижениях средняя. Социометрический

статус в группе: I срез – ниже среднего, II–IV срез – выше среднего, однако в основном ее выбирают в качестве товарища во время праздника и развлечений. Экстраверт, нравится быть в центре внимания. В присутствии противоположного пола наблюдается резкое улучшение функционального уровня. Наиболее высокие показатели по таким личностным особенностям, как фрустрированность, совестливость, мягкосердечность; также по женственности и эстетическим потребностям. Амплитуда интересов выше средней: наиболее выраженные из них: по легкой музыке, человеческим отношениям, морали, моде, спорту. Диапазон эквивалентности широкий – объекты восприятия анализирует и классифицирует легко и непринужденно, поэтому допускает частые ошибки в деталях. Незнакомые ситуации анализирует, начиная с отдельных деталей, нередко застревая в самых ярких из них и упуская всю картину в целом. Показатели интеллекта средние. Учебная успеваемость средняя и хорошая. Постоянный культорг и достаточно эффективный организатор больших и небольших мероприятий. Занимается спортом (баскетбол, туризм), поет в хоре. Но во всех делах действует с переменным успехом, часто – по вдохновению. По ее дневниковым записям это объясняет следующим образом: "трудно мобилизоваться", "трудно концентрироваться", "хочется покоя", "всего хочется", "без хора жизни нет", "нравится быть в курсе дел" и т.д.

3. "Средняя, но интенсивная и результативная вовлеченность в основные виды выбранных форм деятельности". Количественно эта группа наиболее многочисленная. Например, студентка И.Д. в качестве терминальных ценностей выбирает хороших, верных друзей, активную, интенсивную жизнь, постоянные познавательные возможности, понимание и переживание произведений искусства, интересную работу, а среди остальных первостепенно значимых терминальных ценностей называет любовь, счастливую семейную жизнь, здоровье, мудрость жизни. Руководит учебным сектором, помощник политинформатора, участвует в танцевальном коллективе, помогает в учебе тем, кто в этом нуждается – в последних двух формах деятельности действует наиболее успешно. Интернальность в течение 4 срезов изменчивая, но сохраняется очень высокой. Потребность в общении высокая, потребность в достижениях – выше средней. Социометрический статус постепенно рос с низесреднего до вышесреднего (близка к попу-

лярной персоне в группе). Среди наиболее выраженных личностных проявлений: фрустрированность, мягкосердечие, аутизм (по Кетеллу). Она обладает своеобразной манерой мышления. Показатели интеллекта выше средних. Аккуратная, старательная и чрезвычайно точная в выполнении поручений. Амбиверт, с легким перевесом интроверсии. Женственна и с развитыми эстетическими потребностями. Амплитуда интересов выше средней, но активно занимается в ограниченных сферах. По дневниковым записям: "хотелось бы многим заниматься, но для основательного освоения времени не хватает", "хочется во всем дойти до самой сути", "в том, что я выбираю, как для себя важное, мне хочется быть лучше других", "дорожу своей позицией, своей манерой", "претит стандарт, лучше иж никак" и т.д.

4. "Средняя вовлеченность, с вариативной интенсивностью и результативностью в выбранных формах деятельности". Например, студентка И.К. выбирает в качестве терминальных ценностей интересную работу, хороших и верных друзей - устойчиво. Ее интернальность растет постепенно от средней до почти высокой. Является косморгом группы, увлекается туризмом. Потребность в общении выше средней, потребность в достижениях варьирует, чаще средняя. Социометрический статус в группе по всем срезам невысокий. Главное объяснение этому - не живет в общешитии. Экстраверт, импульсивная, нетерпеливая, беспечная (по Кетеллу). Незнакомые ситуации начинает анализировать с отдельных деталей, иногда дальше них и не идет, но анализ этих деталей высококачественный. При восприятии диапазон эквивалентности с тенденцией сужаться, т.е. при анализе и классификации объектов качество улучшается, темп варьирует. Показатели интеллекта средние и выше средних, в учебе является отличницей. Амплитуда интересов выше средней (16 из 26), наиболее выраженный интерес к человеческим взаимоотношениям, биологии, путешествиям, кино. Поясняющие записи в дневнике: "избегаю пустоты", "скука кругом", "много формализма в комсомольской работе", "плохо, что не живу в общешитии", "много работы", "много учиться надо и рано вставать".

5. "Слабая вовлеченность, переменная успешность, узкий круг форм выбранных деятельностей". Например, И.В. выбирает из терминальных ценностей активную, интенсивную жизнь, хороших и верных друзей; из инструментальных ценностей по содер-

жанию наиболее логически связанна ценность с общественной активностью – сохранение статуса в группе. Не участвует в художественной самодеятельности, спортом не занимается. В группе И.В. является помощником оформителя, но она всегда "находится", когда кому-то лично нужна помощь. Социометрический статус во всех срезах низкий, в последнем срезе – повышение до вышесреднего. Очень тихая, стеснительная, женственная, аккуратная, воспитанная, добрая. Ее в группе начали замечать по мере накопления различных жизненных коллизий. Умеет помогать незаметно, но по существу. Много занимается, но успехи весьма посредственные, показатели интеллекта тоже. Амплитуда интересов широкая: доминируют интересы к моде (но модницей не является), межличностным отношениям, путешествиям (но путешествует мало), литературе (но успевает прочесть мало). В восприятии объектов диапазон эквивалентности очень широкий, т.е. анализ и классификация проводится с ошибками. Объяснения в дневнике: "нравится покой", "самое хорошее в жизни – теплые взаимоотношения", "не с кем по-настоящему поговорить".

Как видно из короткой эмпирической характеристики, представленной по каждому из стилей, уровень общественной активности в каждой разновидности в известной степени вытекает из специфики связей конкретных свойств (их показателей). В общей структуре СИРД общественная активность как бы выполняет отличительную, своеобразную функцию, которая согласно нашему предположению определяется степенью "соотнесенности общественных требований с потенциалом саморазвития данной личности. Проведенное нами исследование позволяет конкретизировать эти функции в каждой из выделенных разновидностей. На данном этапе исследования осуществляется углубленный математический и психологический анализ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды – М.: Педагогика, 1981. – Т. I.
2. Бодалев А.А., Шорохова Е.В. Психологические проблемы формирования нового человека // Психол. ж., 1983. – Т. 4. – № 6.

3. Головаха Е.И. Структура ценностных ориентаций и регуляций деятельности. Актуальные проблемы социальной психологии. т. 3, Кострома.
4. Леонтьев Д.А. К проблеме детерминации индивидуально-стилевых особенностей. Когнитивные стили /Под ред.В.Колга Таллин, 1986.
5. Карпова А.К. Ценности в структуре стиля индивидуального развития студента. Формирование гармоничной личности студентов и учащихся в свете решений XXVII съезда КПСС /Под ред.Е.Вайткявичус и др.-Вильнюс, 1987.
6. Предисловие к сборнику. Психологические проблемы индивидуальности /Под ред.Б.Ф.Ломова, И.М.Палея и др.-М., 1985.
7. Тугаринов В.П. Личность и общество.- М., 1965; -С. 151.
8. Человек в век компьютеров. Беседа с И.Т.Фроловым, Известия, 1985, 28 июня.

ОСНОВНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ СТУДЕНЧЕСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

На январском 1987 года Пленуме ЦК КПСС было отмечено, что не имеется другого реального пути для становления личности, формирования гражданской позиции молодого человека, кроме его реального включения во все общественные дела, а отсутствие конкретного опыта ничем не может быть заменено. Развитие самостоятельного характера и совершенствование форм организаторской и воспитательной деятельности Ленинского комсомола, других общественных организаций, значит, и форм студенческого самоуправления (ССУ) в целом, является одной из главных задач высшей школы по подготовке молодых специалистов в условиях всестороннего совершенствования развитого социализма.

Результаты исследований, проведенные путем анкетирования и интервьюирования студентов и преподавателей, и наш опыт ведения воспитательной работы на физико-математическом факультете и в вузе в целом позволяют заключить следующее.

Необходимо отметить, что вопросы ученического самоуправления разрабатываются сравнительно давно, а вопросами ССУ ученые начинают заниматься только в последние годы. Соответственно, практически отсутствует обобщающая, систематизированная теория ССУ, а между теоретическими разработками отдельных проблем и опытом практической деятельности разных форм ССУ нередко наблюдается определенное несоответствие или даже разрыв. Тем самым нарушается целенаправленность и преемственность воспитательной деятельности.

В вузах практически не проводится перспективная, непрерывная и многокомпонентная работа по созданию коллективов студенческих групп, что представляется нам важным направлением совершенствования ССУ, так как воспитание в коллективе и через коллектив наиболее действенно. В процессе коллективообразования нами выделяется дополнительный и основной этап - народохозяйственная и студотрядовская деятельность первокурсников в осенних сельскохозяйственных отрядах. Нами уделяется также много внимания и вопросам самоуправления личности, так

как считаем, что ССУ и самоуправление личности-это две стороны единого процесса формирования личности будущего молодого специалиста.

В вузовских общественных организациях мало стимулируется изучение и обобщение исторического опыта и настоящей воспитательной деятельности как в учебное, так и во внеучебное время студентов. Однако, только изучая накопленный положительный и отрицательный опыт и объективную ситуацию настоящего, возможно коренное улучшение эффективности работы ССУ. Так, с 1985 года на факультете действует организованный нами Общественный Совет факультета, занимающийся такими исследованиями на уровне курсовых и дипломных работ.

Основная предпосылка для формирования активной жизненной позиции, социальной активности студентов – активная личная, самостоятельная жизнедеятельность студентов в вузовском коллективе. Развивая общественно-политическую (ОП) активность студентов, вначале хотя бы в одном, узком, но наиболее соответствующем личным интересам и способностям студента, направлении ОП жизни вуза, можно добиться существенного повышения научно-педагогической активности, и в сумме социальной активности студентов. Однако, хотя абсолютное большинство студентов признает необходимость ОП-деятельности будущего молодого специалиста, далеко не все студенты действительно участвуют, тем более инициативно и творчески, в ОП-работе, которая, на наш взгляд, является обязательной составной частью учебно-воспитательного процесса, следовательно, необходимо всесторонне изучать, развивать и разъяснять студентам уже имеющиеся и новые формы и методику деятельности, в том числе, естественно, комсомольской и профсоюзной организации, а также права и обязанности студентов. Так как только конкретно определенная и динамическая система ССУ, охватывающая весь спектр молодежных нужд и интересов, в совместном комплексе с деятельностью администрации и партийной организации и других общественных организаций (в соуправлении вуза), в состоянии создать все необходимые предпосылки и условия для профессиональной и всесторонней подготовки молодого специалиста.

Однако значительная часть студентов все же не полностью сознает суть ССУ. Например, после опроса студентов, проживаю-

щих в общежитии, выяснилось, что почти 90% путают ССУ с самообслуживанием. Наше исследование также показало, что не все студенты представляют и не все даже хотят учитывать, что, кроме дополнительных прав и возможностей, ССУ-это и дополнительные обязанности и труд. Необходимо не просто предложить или дать возможность студентам принимать участие в решении некоторых или даже очень важных вопросов, но решение и выполнение их должно стать обязанностью студентов. Из практики деятельности ССУ следует, что недопустимо противопоставление студенчества и профессорско-преподавательского состава, двух сторон одной целой системы.

ССУ в вузе в определенных формах существует уже давно. В первую очередь это комсомольская и профсоюзная организации со своими внутренними структурами, в пределах которых студентами решаются вопросы трудовой активности, социальных и бытовых условий, духовной жизни молодежи (например, студенческие отряды, клубы и др.), а также некоторые вопросы научно-педагогической деятельности. На уровне академической группы орган ССУ - треугольник группы - староста, комсорг и профорг. Задачи развития ССУ в группе - выборность старосты и поднятие престижа треугольника, для чего наиболее необходима действенная и многосторонняя система материального и морального стимулирования как студентов, так и всей группы в целом (в то же время студенты все еще мало знакомы и не умеют использовать уже имеющиеся возможности стимулирования). Также следует более четко определить место группы в структуре ССУ и взаимодействие группы и всех общественных организаций и администрации факультета.

Опыт развития ССУ на факультетском уровне может быть обобщен как методика ведения общественной работы на численно больших факультетах. Работа проводилась с 1982/83 учебного года, когда нами было решено начать последовательную и качественную перестройку деятельности бюро комсомола (б/к) факультета в соответствии со сложившимися условиями комсомольской работы на факультете и вне его.

На вооружение комсомола факультета была взята двух-этапная программа действий на ближайшее время и определены направления дальнейшей работы. В частности, на первом этапе было необходимо:

- реорганизовать часть уже имеющихся и создать новые сектора б/к, а также положительно решить вопрос преемственного воспитания комсомольских кадров, т.е. требовалось заново создать организационную структуру и ввести определенную систему работы комсомольской организации факультета,

- разработать и внедрить строго и однозначно определенное, простое и каждому понятное положение по общественно-политической практике (СПП). Однако осуществление второго пункта предопределяется выполнением первого.

Создание общей организационной структуры и определение взаимодействия отдельных ее элементов имеет свои особенности. Во-первых, это связано с большим количеством студентов (более тысячи) и, соответственно, академических групп - первичных организаций (не менее 10 на курсе), а также имеющимися на факультете тремя основными направлениями подготовки студентов - инженерном, научном и педагогическом, что требует дополнительного разделения внимания. Во-вторых, существовал широкий спектр интересов и увлечений наших студентов, а организационную работу вело множество общественных организаций - советы общежития и физколлектива, первичные организации общества охраны природы и памятников, ДОСААФ и др. В целях обеспечения более эффективного руководства общественно-воспитательной работой вновь создаваемая структура определялась с учетом опыта практической деятельности б/к факультета и с использованием общепринятых принципов организационной деятельности комсомола.

В б/к (с апреля 1984 года комитет комсомола) избираются организаторы комсомольской работы на курсах (курсорги), инструктора б/к по самостоятельным общественным организациям (например, ДНД, ДОСААФ) и организаторы (руководители) общефакультетских и имеющихся только в б/к секторов, постоянных комиссий общественной работы студентов. Руководители секторов, организацией и ведением своей работы, охватывают данную деятельность на всех курсах факультета. Все члены б/к объединяются по тематике их общественного поручения в 5 отделов возглавляемых заместителями секретаря - по организаторской, идеологической, учебно-научной, трудового воспитания и культурно-массовой работ. Секретарь б/к лично координирует работу избираемых в б/к - председателя студенческого профсоюза (впервые созданной нами профсоюзной организации университета) и предсе-

дателей студенческого совета общегития и физколлектива (впервые введенными нами в состав б/к). Таким образом создаются условия осуществления прямого руководства только определенной и небольшой группы (5-8 человек), а также оказывается объединенным в б/к весь спектр общественной деятельности студентов и общественных организаций факультета.

Данная структура определяет как индивидуальную, так и коллективную систему работы б/к. Текущей общественной работой факультета систематически руководит секретариат б/к, избираемый в составе секретаря и его заместителя, и курсоргов факультета. Заседания всего бюро созываются только раз в 3-4 недели, на которых рассматриваются общефакультетские вопросы, выносятся на голосование предложения комиссии по рассмотрению персональных дел и заслушиваются отчеты секретариата. Организуя свою работу, все члены б/к обязаны готовить и воспитывать себе замену, о чем регулярно отчитываются. К тому же секретарь и его заместители - одновременно общественные кураторы групп первого курса. Следует также отметить, что общим решением б/к и Совета факультета установлено, что все студенты, претендующие по распределению молодых специалистов работать на факультете, обязаны пройти школу комсомольской (организационно-воспитательной) работы в б/к.

Переходя к вопросу о создании строго и однозначно определенного положения по ОПП, необходимо выдвинуть два основных требования - деформализация и повышение значения оценки ОПП. Нами предполагается, что эти два требования являются главными и их необходимо решать в тесной взаимосвязи и одновременно, а работа должна оцениваться не только "сверху", но и "снизу", т.е. осуществляться с академических групп.

Созданное нами весной 1983 года новое факультетское положение по ОПП (в последующем принятое как общеуниверситетское) основывается на следующих условиях:

- организацию и проведение ОПП обеспечивает б/к;
- ОПП является составной и неотъемлемой частью Ленинского зачета студентов, т.е. проводится круглогодично и в течение всего времени обучения;
- все студенты должны иметь общественное поручение (хотя бы эпизодическое);
- каждое общественное поручение как в группе, так и в б/к имеет свою рабочую инструкцию, в которой содержится обя-

зательно выполняемый минимум задач (поручений),

- в каждой группе круглогодично ведется комсомольский дневник по общественно-политической деятельности всех студентов,

- разработаны конкретные принципы проведения оценки общественной работы студентов как в группе, так и "сверху". в прямом соответствии со сложностью и ответственностью данного поручения,

- оценка по ОПШ влияет на получение стипендии и учитывается при подготовке характеристик и при распределении молодых специалистов.

Для развития ССУ существенно не только наличие качественного положения по ОПШ и его действенная реализация, но и взаимодействие с кураторским институтом, так как 22% опрошенных преподавателей и 81% студентов считают, что куратор-консультант все-таки необходим хотя бы на первых курсах. Однако только 82% преподавателей подтверждают необходимость развития ССУ, также немногим более половины считают, что ОПШ является средством ССУ и способствует развитию навыков управленческой деятельности, но только 10% знакомы полностью с положением по ОПШ.

Выполнение задач первого, как бы подготовительного этапа позволило с 1984/85 уч. года перейти к выполнению основной задачи - активизации ОП работы уже непосредственно в учебных группах, с обязательным условием сохранения политики преемственности кадров.

Таким образом, на нашем факультете создана строгая (но динамичная) система общественных организаций - б/к профбюро, студенческий клуб, совет физколлектива, студсовет общежития и другие общественные организации, имеются действенные формы и методы работы. Однако в 1986/87 уч. году мы сочли возможным и необходимым создать Совет старост факультета (ССФ), т.е. завершить формирование органов ССУ факультета, а проведенный эксперимент подтвердил целесообразность нашего решения.

Выборы нового элемента ССУ факультета проводились после утверждения реальных юридических, экономических и моральных прав и обязанностей, т.е. выделения для ССФ основных задач и определения взаимодействия с другими общественными организациями факультета и администрацией. Основная форма деятельнос-

ти ССУ – еженедельные оперативные собрания старост групп. Принятые решения ССФ обязаны выполнять все студенты факультета. Главное внимание в ССФ уделено совершенствованию межсессионной аттестации, самостоятельной работы студентов, разработке эффективной системы стимулирования, также выбору и деятельности кураторов и качеству преподавания учебных дисциплин. В частности, ССФ перенимает от администрации и кураторского института все те административные дела, которые касаются только студентов.

Следовательно, с завершением нашей работы по организационному совершенствованию структуры ССУ факультета (треугольник группы – треугольник факультета и "четвертый угол" – студсовет общежития, что сопоставимо с системой управления трудовых коллективов) и подготовки комплекса практико-теоретических методик развития основных видов ОП-деятельности студентов (учебно-научной, трудовоспитательной, культурно-массовой и спортивно-оздоровительной) созданы все условия и средства для достижения цели – деятельности ССУ – развития самостоятельности и самостоятельности студентов в самоуправлении учебных групп и организаций для активизации научно-педагогического процесса вуза, и развития навыков управленческой деятельности, в частности.

ЗАВИСИМОСТЬ УСПЕВАЕМОСТИ СТУДЕНТА ТЕХНИЧЕСКОГО ВУЗА
ОТ ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ЧЕРТ В ПРОЦЕССЕ САМОРЕАЛИЗАЦИИ
В АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

При системе набора на учебу, действующей в настоящее время, поступать в ВУЗы могут выпускники всех средних школ, имеющие аттестат зрелости. Статистические данные показывают, что среди выпускников средних школ с профессиональным образованием существует тенденция выбора направления учебы, согласно с направлением образования в профессиональной средней школе (З.Ионович-Павликовская и др.). В общем числе обучающихся преобладающее большинство составляют выпускники общеобразовательных лицеев. Эта закономерность, однако, не относится ко всем ВУзам. Пропорции выпускников общеобразовательных средних школ и выпускников средних школ с профессиональным образованием изменяются в зависимости от направления учебы. Технические специальности чаще избираются выпускниками средних школ с профессиональным образованием, чем выпускникам общеобразовательных лицеев. Среди принятых на техническое обучение эти пропорции выравниваются в процессе вступительного отбора. (В ППР термином "вступительный отбор" принято обозначать отбор профессионально пригодных в течение первого года обучения). Отличие способа обучения в средних школах с профессиональным образованием от способа обучения в общеобразовательных лицеев приводит к тому, что тип оконченной средней школы может оказывать влияние на успехи в учебе. Согласно факту, что техническое обучение всегда включает в себя профессиональный аспект, можно предположить, что большие шансы на успешную учебу будут иметь выпускники средних школ с профессиональным обучением. С другой стороны, ввиду того, что вступительные экзамены и содержание образования в первые годы обучения по специальностям технического профиля относятся к областям общетеоретических предметов (математика, физика) — большими шансами

на успех в науке обладают выпускники общеобразовательных лицеев, в которых эти предметы изучаются шире, чем в профессиональных школах. Существует также высокая вероятность того, что несколько отличающиеся программы образования в обоих видах школ вызывают различие в личностных чертах учеников, получающих образование в этих школах.

1. Черты личности выпускников средних школ

Предметом сравнительного анализа являются те личностные черты, которые с точки зрения программных требований технического обучения желательны у поступающих на это обучение и возможность выявления которых доказана в научных исследованиях (Я.Вабя, 1963). Сравнительный анализ личностных черт выпускников различных типов средних школ осуществляется с учетом таких черт, как:

- интеллектуальные способности (мышление, воображение);
- черты личности (экстраверсия-интроверсия, невротизм);
- мотивы выбора направления обучения.

а) различия в области интеллектуальных способностей.

Исследование качества мышления студентов, начинающих обучение на технических факультетах, дало существенную статистическую разницу ($p = 0,01$) между выпускниками средних школ с профессиональным обучением и выпускниками общеобразовательных лицеев. Выпускники общеобразовательных лицеев характеризовались в среднем более высоким интеллектуальным уровнем по сравнению с выпускниками средних школ с профессиональным обучением. В группе выпускников общеобразовательных лицеев почти половина исследуемых обладала высоким уровнем качества мышления, а среди выпускников средних профессиональных школ аналогичный уровень был присущ только одной третьей исследуемых. При этом следует упомянуть, что качество мышления является наиболее выявляемой составляющей успеха в учебе — это доказывают исследования как в стране, так и за границей (Х.Хаунсей, 1951, М.Сусловска, 1977).

Иначе выглядит сравнительный анализ обеих групп выпускников на основании результатов измерения пространственного воображения. В этом смысле значительно лучше выглядели выпускники средних школ с профессиональным обучением по сравнению

с выпускниками общеобразовательных лицеев. Разница в уровне одаренности обеих групп здесь еще более значительная, чем в случае мышления.

Из анализа результатов измерения способности мышления и пространственного воображения следует, что выпускники средних школ с профессиональным обучением и выпускники общеобразовательных лицеев взаимно друг друга дополняют. Одни обладают лучшим воображением, а другие – лучшим качеством мышления. Поэтому можно допустить, что если в предметах чисто технического характера программы обучения лучших результатов будут достигать выпускники средних школ с профессиональным обучением, то по предметам общетеоретическим – выпускники общеобразовательных лицеев.

б) различия в чертах личности.

Для прогнозирования успеваемости в учебе большое значение может иметь уровень невротичности студентов. В исследованиях специалистов как в стране, так и за рубежом приводится, что при обучении некоторым специальностям невротичность может играть положительную роль (артистические специальности), а на других (технические специальности) затруднять достижение высоких результатов в учебе (М.Сусловска, И.З.Ненцки, 1977). Исследования подтвердили вышеприведенную зависимость, а также апробировали тезис, выдвигаемый многими исследователями, что студенты высшей школы в среднем более невротичны, чем популяция взрослых людей в среднем. Сравнительный анализ выпускников средних школ с профессиональным обучением и выпускников общеобразовательных лицеев показал, что более невротической является группа выпускников профессиональных школ. В контексте прогностической ценности невротизма для предвидения успеха или неуспеха в учебе, студенческие карьеры выпускников средних школ с профессиональным обучением находятся в более угрожаемом состоянии, чем карьеры выпускников общеобразовательных лицеев.

В достижении успехов в учебе подобную – как и в случае невротичности – роль исполняет фактор экстраверсии-интроверсии. Исследователи в общем разделяют мнение, что факторам, способствующим достижению успехов в учебе, является интроверсия, а затрудняющим обучение – экстраверсия (М.Сусловска, И.З.Ненцки, 1977). Закономерность – это справедливо для всех

направлений обучения. Подсчеты показали, что преобладающее большинство популяции исследуемых составляли экстраверты, что согласуется с наблюдениями англосакских исследователей, формирующих вывод, что экстраверты чаще избирают направления обучения, ориентированные на практику и межличностные контакты (К.Берайтер, М.Б.Фридман, 1962). Сравнительный анализ результатов уровня экстраверсии-интроверсии в группах выпускников профессиональных и общеобразовательных школ не показал (в этом случае) существенных статистических отличий сравниваемых групп. Это означает, что и экстраверты, и интроверты находятся в равно трудной ситуации.

в) различия в мотивации выбора специальности.

Исследования предпосылок успехов в учебе показали, что мотивационные факторы имеют иногда большее значение для достижения успеха, чем даже высокий уровень интеллектуальных способностей, не подкрепленный соответствующей мотивацией (З.Людкевич, 1969). Лучшие прогнозы успеха в обучении на технических направлениях дают такие мотивы, как интерес, увлечение и способности к точным предметам, а также интерес к будущей профессии, подкрепленный знакомством с ней. В исследованиях чаще всего проявлялись мотивы выбора этого типа. Согласно техническому аспекту содержания обучения, готовящего к работе в промышленности. Такой мотивацией руководствовались 58,7% выпускников средних профессиональных школ и 16,6% выпускников общеобразовательных лицеев. Другими мотивами, которые решили в пользу выбора технического направления обучения, были: научные амбиции, стремление занять более высокое положение в обществе (после окончания учебы), а также в небольшом проценте (21,5%) случайные мотивы - тривиального содержания, которые не только не способствуют достижению успехов в учебе, но скорее серьезно мешают.

При сравнении данных по обеим группам получено, что выпускники средних школ с профессиональным обучением характеризовались значительно более полезной для достижения успехов в учебе мотивацией, чем выпускники общеобразовательных лицеев. Выбор технического обучения выпускниками профессиональных школ был более обдуманым и характеризовался более реальным представлением будущей профессиональной работы, чем в случае выпускников общеобразовательных лицеев.

Сравнительный анализ результатов психологических исследований позволил составить определенные общие личностные характеристики студентов, обосновывающие необходимость распознавания формирования несколько личностей учеников различных типов средних школ.

Выпускники профессиональных средних школ по сравнению с выпускниками общеобразовательных лицеев обладают значительно лучшим пространственным воображением и более зрелой мотивацией к техническому обучению, подкрепленной знанием характера будущей профессиональной деятельности инженера. Эти черты ставят их в значительно более выгодное положение для достижения успеха в технической учебе, чем выпускников общеобразовательных лицеев. Имеются, однако, и такие черты личности, которые по сравнению с группой выпускников общеобразовательных лицеев будут составлять существенное препятствие для достижения успехов в учебе для выпускников профессиональных школ. К этим чертам можно отнести повышенный уровень невротичности и несколько более низкий по сравнению с лицеистами уровень качества мышления. Насколько замечены ли групповые различия влияют на достижение успехов в технической учебе покажет анализ эмпирического материала, относящегося к успехам и неудачам в течение пяти лет обучения.

2. Успехи и неудачи в учебе.

Анализ успеваемости студентов Щецинского политехнического института проведен согласно критерию зачетов в установленные сроки по годам обучения и окончания обучения, а также согласно критерию успеваемости - выраженному средним арифметическим оценок на экзаменах. Анализ согласно первому критерию приведен в табл. I.

Таблица I

Зачет в срок по отдельным годам учебы

Зачет в срок выпускников техникумов /Т/ и средних

школ

в %

Годы учебы	Зачет получило		Зачета не получило	
	% Т	%	% Т	%
I	67,9	71,2	32,1	28,8
II	46,5	50,2	53,5	49,8
III	42,7	44,2	57,3	55,8

Годы учебы	Зачет получило		Зачета не получило	
	% Т	%	% Т	%
IУ	42,2	42,5	57,8	57,5
У	42,2	42,2	57,8	57,5

В безотносительной успеваемости на протяжении всех лет учебы не отмечено различий между рассматриваемыми группами выпускников средних школ. Одинаковый процент выпускников обоих типов школ успешно оканчивает обучение. Количественные отличия проявляются, однако, в ходе сдачи зачетов за различные годы обучения. С зачетом первого и второго года чаще имеют проблемы выпускники профессиональных школ, а на третьем и четвертом году несколько чаще переживают неудачи выпускники общеобразовательных школ. Причина упомянутого выше явления — тот факт, что на первых курсах технического обучения преобладают общетеоретические предметы, лучше подготовлены к изучению которых выпускники общеобразовательных школ, а на последующих курсах программа обучения (специализированные предметы) более соответствует подготовке выпускников средних школ с профессиональным обучением. О том, что начальный период технического обучения является более трудным для выпускников средних школ с профессиональным обучением, а вторая половина учебы — для выпускников общеобразовательных лицеев, свидетельствуют также различия в средних арифметических оценок по экзаменационным предметам различных лет обучения (см. рис. I).

При наблюдении за успеваемостью в течение пяти лет учебы отмечен систематический рост ее уровня с каждым годом. Численная величина среднего арифметического оценок возростала от 3,36 на первом курсе до 3,66 — на пятом. Между следующими друг за другом годами его различия были небольшими, но между первым и пятым годом учебы разница эта уже достигла уровня статистически существенного — существенный при значении $p = 0,01$. Значительно более быстрый рост уровня успеваемости проявился в группе выпускников средних профессиональных школ (от 3,3 на I курсе до 4,0 — на 5 курсе), чем в группе выпускников общеобразовательных лицеев (от 3,4 на I курсе до 3,6 — на 5 курсе). Это означает, что выпускники профессиональных

школы сталкиваются с трудностями соответствия требования программы по общетеоретическим предметам, которые доминируют на первых курсах. В свою очередь, выпускники общеобразовательных лицеев достаточно хорошо подготовлены по этим предметам, но значение этой подготовленности для овладения профессиональными знаниями (в последующие годы) мало, о чем свидетельствует постоянный уровень успеваемости. Только незначительный процент (15,3) выпускников общеобразовательных лицеев получил по специальным предметам высокие оценки, в то время как в группе выпускников профессиональных школ этот процент был в три раза более высоким.

Арифм. средняя

5,0
4,5
4,0
3,9
3,8
3,7
3,6
3,5
3,4
3,3
3,2
3,1
3,0
2,5
2,0

	I	II	III	IV	V	
						годы
						учебы
-----	выпускников техникумов /Т/					
-----	"-----"-----					
	----- средняя школы / /					

Рис. I. Арифметическая средняя экзаменационных оценок.

Сравнительный анализ черт личности выпускников этих двух типов средних школ оказался в пользу выпускников профессиональных школ. Несмотря на отрицательные различия в одних чертах (невротизм и качество мышления), остальные черты (пространственное воображение и мотивация) оказались столь ценными чертами выпускников средних профессиональных школ, что пред-

определили значительно более высокую успеваемость этой группы выпускников. Доказательством лучшей (несмотря на определенные недостатки) пригодности выпускников средних профессиональных школ к техническому обучению являются показатели корреляции обладаемых психических предрасположенностей с уровнем успеваемости. В группе выпускников средних профессиональных школ численная оценка вышеприведенного показателя корреляции составляет $=0.80$, а в группе выпускников общеобразовательного лицея $=0.67$. В обеих группах составные корреляции изучаемых величин отмечают высокую зависимость уровня успеваемости от психической предрасположенности студентов, но, как приводит автор учебника статистики (Дж.П.Гилфорд), редко в подобных исследованиях получают величину $=0.80$ и почти никогда не удавалось этого числа превзойти.

3. Выводы

В технических вузах обучаются в различных соотношениях выпускники общеобразовательных лицеев и выпускники средних школ технического профиля.

Мнения о пригодности к обучению одной и другой группы выпускников разделяются. Следовательно, целесообразным и полезным предприятием стало проведение исследований, служащих для проверки расхожих на эту тему взглядов.

Проведенные в Щецинском политехническом институте исследования представили данные, позволяющие сформулировать ряд выводов в отношении различий в психической конституции выпускников разных типов средних школ и установить их прогностическую ценность в предвидении успеваемости в техническом обучении.

В контексте требований, которые предъявляет программа воспитания инженеров, психологические исследования показали, что потенциальными кандидатами на обучение по технической специальности могут быть как выпускники общеобразовательных лицеев, так и выпускники средних школ с профессиональным обучением, несмотря на установление статистически существенных различий в чертах личности.

Различия в чертах личности выпускников общеобразовательных лицеев и выпускников профессиональных школ накладывают отпечаток на успеваемость, давая различный образ протекания учебы, но не вызывают (при действии одного фактора) очевидной

неуспеваемости.

Психологический анализ протекания учебы в группах выпускников различных средних школ вызывает необходимость модернизации критериев набора кандидатов на учебу, а также необходимость модернизации программы обучения в средних школах с целью обеспечения одинакового значения свидетельств об образовании и создания равных шансов на успешный старт в вузе для выпускников средних школ.

Проведенные в Политехническом институте г.Щецина эксперименты предоставили предпосылки, дающие возможность судить, что уровень подготовленности выпускников средних профессиональных школ по математике и физике является недостаточным для того, чтобы они соответствовали требованиям к вступительным экзаменам и требованиям программы на первых курсах технического обучения в вузах.

Следствием этой ситуации являются слишком большие количественные потери самых лучших выпускников средних профессиональных школ, которые могли бы в будущем стать хорошими инженерами.

Анализ трудностей выпускников средних профессиональных школ во время учебы в вузе заставляет обратить внимание на составление теоретической и дидактической программы в вышеуказанных школах, которая помогала бы прогрессивному развитию абстрактного мышления, которое считается главной составной частью творческого развития студенческой личности, необходимой на любом факультете.

Критическая оценка современной системы набора в технические ВУЗы требует изменить схему вступительных экзаменов, чтобы можно было более четко определить возможности поступающего и подготовить его к учебе на избранном факультете в техническом вузе.

ПОДГОТОВКА УЧИТЕЛЯ-ВОСПИТАТЕЛЯ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КОМСОМОЛЬСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ВУЗА

Подготовка студентов к воспитательной работе с учащимися в стенах вуза является одной из актуальных проблем народного образования. В системе высшего педагогического образования решение этой проблемы идет по следующим направлениям:

- целенаправленное формирование профессионально-педагогических умений учителя-воспитателя;
- подготовка к деятельности классного руководителя;
- подготовка к воспитательной деятельности в сельской школе;
- обеспечение преемственности в формировании воспитательных умений;
- подготовка студентов к осуществлению комплексного подхода к воспитательной работе в школе /1/.

Интенсивное решение проблемы подготовки будущих учителей к воспитательной работе характерно как для вузовской педагогики вообще, так и для исследований по специфике подготовки кадров будущих учителей (О.А.Абдуллина, Н.В.Кузьмина, Н.Г.Кушков, А.И.Щербаков и др.).

В психолого-педагогических исследованиях важное место отводится изучению направленности личности на педагогическую деятельность в ходе учебной и воспитательной работы в вузе (Т.С.Деркач, Э.Ф.Ефименко, М.С.Кобзев, В.А.Сластенин и др.). Одним из направлений педагогической теории и практики является разработка квалификационных характеристик - профессиограмм учителя, классного руководителя (Е.И.Антипова, С.П.Баранов, Е.И.Ильин, С.В.Домбровский, В.А.Сластенин и др.); определение необходимых профессионально-педагогических качеств и умений, формирования и развития их у будущих учителей

(Н.В.Кузьмин, К.Д.Ради́на, Л.Ф.Спи́рин и др.).

Предметом диссертационных исследований становится влияние студенческого коллектива на подготовку будущего учителя (Л.М.Ахмедзянова, В.Н.Голубева, Л.А.Данилевская, Н.Л.Меньшикова, Т.М.Маралова, П.А.Просецкий и др.).

Анализ психолого-педагогической литературы свидетельствует о том, что педагогической наукой получены данные, раскрывающие роль и место комсомольской организации вуза в формировании общественной активности будущего учителя, выявляются наиболее эффективные пути коммунистического воспитания студентов, содержание и формы их включения в общественную деятельность (Н.Н.Азизходжаева, Л.Р.Асадуллин, Н.А.Воробьева, А.Г.Кирпичева, Р.М.Ситько, Л.А.Трепухова и др.). Большое место отводится роли разных направлений и форм комсомольской работы в профессионально-педагогической подготовке будущего студента-педагога.

Вместе с тем следует признать, что недостаточно исследований, раскрывающих влияние деятельности комсомольской организации вузов на формирование всей совокупности педагогических умений к воспитательной работе с учащимися.

Комсомол как неотъемлемая часть системы советского общества призван активно участвовать в управлении государственными и общественными делами, в решении политических, хозяйственных и социально-культурных вопросов. Являясь организацией коммунистической по своим целям, массовой, добровольной по своему характеру, самоуправляемой по построению, самостоятельной по методам работы — комсомольская организация вуза имеет определенные возможности по формированию облика будущего учителя. Понятной и закономерной является педагогизация знаний о комсомоле, в т.ч. осмысление его деятельности в педагогических категориях. Исследование "воспитательной деятельности ВЛКСМ немислимо без обращения к педагогике".

Методологическое решение общего и особенного в деятельности комсомольской организации вуза по коммунистическому воспитанию будущих учителей мы находим в работе В.И.Ленина "Об едином хозяйственном плане": "...подходить к специалистам чрезвычайно осторожно и умело..., помогать им расширять свой

кругозор, исходя из завоеваний и данных соответствующей науки, памятуя, что инженер придет к познанию коммунизма не так, как пришли подпольщик пропагандист, литератор, а через данные своей науки, что по своему придет к признанию агроном, по-своему лесовод и т.д.../1/

ВЛКСМ - организация воспитательная по выполнению основной функции.

Общая структура человеческой деятельности, разработанная классиками марксизма-ленинизма, включающая в себя объективные и субъективные компоненты, их социальную историческую детерминированность лежит в основе определения воспитательной деятельности. В определении содержания "воспитательная деятельность ВЛКСМ в вузе" мы исходим из разработки понятий "воспитательная деятельность педагога как процесс" (Б.П.Битинас, И.С.Марьенко, Н.В.Кузьмина, Н.Е.Щуркова, Г.И.Шукина); "воспитательная деятельность пионерской организации" (М.Г.Касакина, А.П.Шпона); "воспитательная деятельность ВЛКСМ" (И.М.Ильинский, В.А.Житенов); "воспитательная деятельность школьного комсомола" (Б.З.Вульф, А.В.Иващенко, В.В.Лебединский, С.Е.Хозе, М.М.Яценко).

Под воспитательной деятельностью комсомола вуза мы понимаем составную часть процесса воспитательной деятельности вуза, отражающей отношение к выполнению социального заказа государства в подготовке учителей. Предметом ее деятельности является формирование позиции студента-члена ВЛКСМ, выражающей его отношение к целям и задачам ВЛКСМ, КПСС, содержанию его деятельности, формирование идейно-нравственных установок в сознании и поведении комсомольца.

Процесс формирования и становления личности будущего учителя, его воспитательных умений осуществляется на протяжении всего периода профессионального становления в вузе. Определяющим стратегию и тактику подготовки будущих учителей является положение, что формирование воспитательных умений у студентов должно идти в условиях, максимально приближенных к

условиям их будущей профессиональной деятельности.

В свете концепции системного понимания воспитания - исследуемый аспект - воспитательная деятельность комсомольской организации - рассматривается нами в качестве функциональной системы, связанной с педагогической системой вуза и школы. Следовательно, деятельность комсомольской организации вуза не может ограничиться развитием общественно-политической активности. Формирование профессионально значимых качеств, воспитательных умений будущего учителя должно пронизывать все направления ее и сферы, осуществляя в разнообразной деятельности студентов, имеющей коммунистическую направленность, профессионально ориентированные формы и методы организации. В педагогическом вузе, на педагогических отделениях университетов многие виды активности студентов в рамках деятельности комсомольской организации совпадают с содержанием их будущей профессиональной деятельности, особенно в области коммунистического воспитания. Влияние деятельности комсомольской организации на формирование у студентов-комсомольцев воспитательных умений обусловлено тем, что она, как и педагогическая деятельность, имеет одинаковую структуру и направлены на один и тот же предмет - формирование системы отношений.

Это делает возможным выделять в ее содержании специальные виды и формы, в которых возникают реальные педагогические ситуации. (Например, использование комсомольского поручения как средства развития общественной активности личности и др.). Планируя общественную деятельность студента-комсомольца, в ней следует усматривать элементы профессионального становления будущего учителя и различные виды деятельности следует оценивать с точки зрения их возможностей для профессиональной готовности.

Так, например, владение специфическими методами комсомольской работы способствует освоению профессионально-педагогических методов и т.д. По данным Р.М. Асадуллина, основная часть студенчества рассматривает общественно полезную деятельность как источник удовлетворения духовных потребностей, интересов, связанных с профессиональным становлением, формированием общественно-политической активности, коллективистских

отношений. Вместе с тем результаты опроса свидетельствуют, что только 22,8% студентов удовлетворены уровнем комсомольской работы в вузе; в пределах 50% имеют устойчивые интересы и склонности к педагогической деятельности и лишь в пределах 20% – будущих учителей, выполняя общественную работу, проявляют творчество, решают весь цикл организационных вопросов по схеме "цель-средство-результат" (1). Эти данные свидетельствуют о необходимости дальнейшего совершенствования системы деятельности комсомольской организации, углубления ее профессионально-педагогической направленности.

Своеобразие воспитательной деятельности комсомольской организации вуза ориентирует ее на реализацию квалификационной характеристики учителя, что достигается вовлечением студентов в общественно значимую практическую деятельность, несущую в себе стратегию формирования воспитательных умений будущего учителя. Процесс поэтапной организации воспитательной деятельности комсомольской организации (творческая концепция А.П. Шпоны) располагает большими воспитательными возможностями для решения данной проблемы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ленин В.И. Об едином хозяйственном плане. Полн. собр. соч. - Т. 45.
2. Бабянский Ю.К. Обновление содержания образования в условиях революционной перестройки советского общества, дальнейшего развития науки и техники. // Советская педагогика. - 1987. № II.
3. Асадуллин Р.М. Деятельность комсомольской организации педагогического института по формированию профессионально значимых качеств будущего учителя: Автореф. на соиск. канд. пед. наук. - М., 1987.

АКТИВИЗАЦИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКОГО ФАКТОРА В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В КОЛЛЕКТИВЕ ВУЗА НА ЗАНЯТИЯХ ПО ФИЗИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ.

XXVII съезд КПСС выдвинул грандиозные по своим масштабам задачи по ускоренному развитию всего народного хозяйства страны на основе подлинной социалистической демократизации нашего государства, немислимой без активного участия в этом процессе каждого члена общества.

Несмотря на огромную работу, проделанную высшей школой после Постановления ЦК КПСС и Совета Министров СССР от 11 сентября 1981 года "О дальнейшем подъеме массовости физической культуры и спорта", физическое воспитание студентов требует дальнейшего развития и совершенствования. Это вызвано усложнением программ обучения, загруженностью учебного дня студентов. Большие умственные и эмоциональные нагрузки, слабая физическая подготовленность значительной части студентов приводит к появлению двигательного дефицита уже на первом курсе (А.А.Васильев, 1982).

В настоящее время в связи с перестройкой во всех сферах жизни общества очень много внимания уделяется человеческому фактору как величайшему завоеванию пролетарской революции. В совершенствующемся социалистическом обществе роль личности — индивидуумов, объединенных в трудовые коллективы, невозможно переоценить. Только постоянно развивая и совершенствуя самих себя, мы сможем совершенствовать и свое общество. С этих позиций министр высшего и среднего специального образования СССР т. Г.Я.Ягодин проанализировал проблему непрерывного образования.

Рассмотрим, какое же место занимает физкультурно-спортивная деятельность в системе развития и воспитания подрастающего поколения в целом, начиная с детского возраста. Как правило, ей отводится роль лишь чисто физического развития в процессе гармонического воспитания личности. Достаточно часто, когда говорят о значении физкультурно-спортивной деятельности, подчеркивают, что она направлена на достижение физического совершенства личности, которое, будучи, так сказать, добавленным к совершенству умственному, и дает то, что назы-

вают гармонической личностью. Но это далеко не так, поскольку любая предметная деятельность человека влечет за собой, порождает его интеллектуальное развитие. Эта истина доказана в фундаментальных работах наших ученых психологов: Л.С.Выготского, А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца и других, рассматривающих предметную деятельность с позиций марксистско-ленинской теории отражения объективной реальности. В этих работах было установлено, что ребенок начинает познавать мир, окружающий его, не с теоретического его рассмотрения, а с практического действия. Только впоследствии воспитание и мышление приобретают относительную самостоятельность, выступают в виде подготовительных этапов в решении практических задач, а затем, в виде особых деятельностей с собственными мотивами, целями и задачами.

Хотя на протяжении детства происходит лишь подготовка к общественно полезному труду, однако уже первые, простейшие виды практического взаимодействия ребенка с окружающей действительностью и последовательное овладение способами и продуктами деятельности окружающих его взрослых имеют первостепенное значение для формирования детского сознания. Затем на основе простейших форм практической, предметной деятельности складываются более сложные виды игровой, затем учебной, а также трудовой деятельности, в процессе которых совершенствуется дальнейшее умственное развитие человека (Запорожец).

Таким образом, в трудах наших ученых было показано, что физическая и умственная деятельность, начиная с детского возраста, находятся в диалектическом единстве. Путем усложнения деятельности ребенка, школьника, студента, путем все более усложняющейся интеграции различных видов деятельности, мы развиваем и совершенствуем личность.

В результате формируется способная к самооценке, целеполаганию, подбору средств и программированию для дальнейшего собственного развития, т.е. для изменения собственной природы.

В процессе физкультурно-спортивной деятельности на определенной ступени развития человека начинается совместное творчество преподавателя, тренера с развиваемым субъектом, поскольку последний в некоторой степени сам становится и пре-

подавателем, и тренером. Отсюда результат физкультурно-спортивной деятельности — это есть прежде всего созданная самим субъектом личность, способная в дальнейшей жизни к самоуправлению в социальной среде, а следовательно, к развитию и совершенствованию последней. Объединение таких личностей в учебные, а затем трудовые коллективы и приводит в итоге к колоссальному повышению производительности труда. Коллектив в этом случае представляет собой уже целостный, творчески развивающийся механизм, состоящий из отдельных, взаимосвязанных, взаимосубординированных, творчески думающих "элементов". Именно поэтому так велико значение человеческого фактора при социализме.

Таким образом, физкультурно-спортивная деятельность, направленная на физическое воспитание студенческой молодежи, является необходимой составной частью коммунистического воспитания личности.

Учеба в вузе — нелегкий труд, требующий от студентов полной самотдачи. Успехи здесь во многом определяются комплексным подходом к обучению и воспитанию будущих специалистов. Главной целью при этом являются подготовка специалистов высокой квалификации, обладающих прекрасным здоровьем с жизненной потребностью к постоянному физическому самосовершенствованию, что позволит в конечном итоге будущему руководителю производства занимать активную жизненную позицию при решении любых производственных задач.

Совершенно очевидно, что потребность к постоянному физическому самосовершенствованию в процессе учебы в вузе можно создать лишь при целенаправленном взаимодействии в системе "преподаватель-студент", т.е. в системе субъект-субъектных взаимодействий.

В самом общем виде функционирование такой системы происходит следующим образом. Преподаватель оценивает в начале исходное текущее состояние физической культуры студента (его физическое развитие, уровень функциональной и физической подготовленности, выявляет его социально-ценностные ориентиры, интересы, потребности и мотивы занятий физической культурой и спортом). Это исходное текущее состояние является для преподавателя основанием для выработки определенной цели по повы-

шению уровня физической культуры студента. Согласно поставленной цели подбираются средства развития, которые определенным образом систематизируются по объему и интенсивности воздействия в программе формирования физической культуры. Одновременно с программой преподаватель прогнозирует комплекс модельных характеристик по уровню ожидаемой морфофункциональной подготовленности. Эти модельные характеристики в процессе реализации программы позволяют корректировать последнюю по своему формирующему содержанию. И, наконец, когда программа реализована, производится оценка результата этой программы как основного системообразующего фактора (по П.К.Анохину). Данный результат является уже исходным текущим состоянием для разработки следующей формирующей программы. При этом между преподавателем и студентом происходит постоянное взаимодействие, в результате которого реализация формирующей программы приобретает управляемый характер через афферентный синтез. В противном случае, без взаимодействия, этот процесс будет неуправляем. И здесь многое зависит от педагогической деятельности преподавателя, его педагогического мастерства. Под последним подразумевается не только владение высоким уровнем педагогических умений, но и направленность на постоянное совершенствование своей педагогической деятельности, а также наличие исследовательского подхода к педагогическому процессу. Если два последних компонента отсутствуют (направленность на свое постоянное совершенствование и творческий подход), то даже достаточно высокий уровень педагогических умений в изменившихся условиях не даст возможности привести свою деятельность в соответствие с новыми требованиями жизни и общества. И то, что раньше было способом решения педагогических задач, станет тормозом, стереотипом, препятствующим их продуктивному решению (Г.Б.Скок, 1986).

Именно поэтому наряду с текущим состоянием физической культуры студента мы точно таким же образом вычленяем и текущее состояние физической культуры преподавателя как субъекта управления процессом физического воспитания студенческой молодежи.

Все это в полной мере относится и к коллективистическим взаимоотношениям. Говоря словами А.С.Макаренко, коллектив не сразу из "объекта воспитания" превращается в "субъект воспи-

тания". Он формируется и воспитывается при непосредственном участии и ведущей роли педагогического коллектива.

Эффективность любой воспитательной работы, в том числе и физической, зависит от характера студенческих коллективов — их сплоченности, целенаправленности их деятельности, уровня развития духовных ценностей и общественного мнения. В педагогике высшей школы существуют два типа структур коллектива: институционализированные (первичная комсомольская, профсоюзная организация, академическая группа), функционирующие на основе идеологических ценностей, отражающих прогрессивное развитие нашего общества (коммунистическая убежденность, моральные нормы, социальные мотивы); неинституционализированные (малые группы), имеющие свою структуру и возникающие на основе интересов, симпатий, приятельских отношений. В идеале студенческий коллектив тогда жизнедеятелен, социально активен и по-коммунистически целеустремлен, когда оба типа коллектива совпадают не только по структуре, но и по своим духовным ценностям.

Полученные предварительные результаты исследований показывают, что наибольшее рассогласование среди субъект-объектных взаимодействий происходит в блоках мотивационно-целевого направления. Это в определенной степени указывает на то, что эффективность физического воспитания студенческой молодежи, а, следовательно, и активизация человеческого фактора во многом будет зависеть от того, насколько преподаватели будут знакомы с мотивами, побудительными механизмами физкультурно-спортивной активности студентов, их коллективов и как это будет преломляться в их конкретной практической деятельности.

Физическое воспитание студенчества в целом имеет общегосударственную значимость, так как, помимо обеспечения всестороннего развития, оно содействует вовлечению нашей молодежи в общественно-политическую жизнь и общественно полезную деятельность не только своего коллектива, но и всей страны в целом.

ЛИТЕРАТУРА

- I. Василев А.А. Социально-педагогические аспекты повышения физкультурно-спортивной активности студентов во внеучебное

- время (на примере вузов Москвы): Дисс... канд. пед. наук. - М., 1982.
2. Меерсон Ф.З. Адаптация, стресс и профилактика. - М.: Медицина, 1981.
 3. Фомин Н.А., Ильин В.П. На пути к спортивному мастерству. - М.: ФиС, 1986.
 4. Скок Г.Б. Совершенствование педагогического мастерства преподавателей вузов. - М.: НИИВШ, 1986.

ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТА В КОЛЛЕКТИВНОЙ СПОРТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Коммунистическая партия и Советское правительство уделяют огромное внимание подготовке высококвалифицированных специалистов, способных, говоря словами В.И.Ленина, "вести социализм вперед" (1, с. 226). Кроме знаний в избранной области деятельности, современный советский специалист должен иметь широкий кругозор, быть человеком высокой культуры.

В материалах июньского (1983 г.) Пленума ЦК КПСС было сказано: "Партия добивается того, чтобы человек воспитывался у нас не просто как носитель определенной суммы знаний, но прежде всего - как гражданин социалистического общества, активный строитель коммунизма с присущими ему идейными установками, моралью и интересами, высокой культурой труда и поведения" (4, с. 18). Формирование специалиста как полноценного интеллигента социалистического типа - важная задача высшей школы.

Важная роль в формировании сознательности и активности подрастающего поколения принадлежит эстетическому воспитанию. Эстетическое воспитание является одной из важнейших составных частей коммунистического воспитания, которая ставит перед собой задачу всестороннего и гармоничного развития личности, формирование всесторонне развитых людей, которые умеют все делать (2, с. 33). Последовательно руководствуясь ленинскими принципами культурного строительства, партия будет заботиться об эстетическом воспитании трудящихся, подрастающего поколения. Эстетическое начало еще больше одухотворит труд, возвысит человека, украсит его быт (3, с. 169). Поэтому забота о красоте труда и быта, о развитии искусства и массового художественного творчества, об эстетическом воспитании советских людей является одной из важнейших задач социальной политики КПСС.

Эстетическое воспитание - социально целеустремленное формирование и развитие потребности в прекрасном, а также стремление жить и творить по законам красоты. Все это можно отнести

и к области физической культуры, которая способствует эстетическому воспитанию.

Физическая культура и спорт в настоящее время являются одним из важнейших и действенных средств и условий эстетического воспитания, формирования эстетических чувств, вкусов и потребностей у широких слоев населения. Возникновение таких видов спорта, как художественная гимнастика, художественное плавание, фигурное катание на коньках, танцы на льду говорят о том, что эстетическое в спорте все более широко проявляется как его неотъемлемый компонент. Надо отметить, что современный спорт выступает как зрелище, в котором важное место занимает эстетический аспект, а организация спортивных мероприятий требует знания и учета закономерностей эстетического воспитания (7, с. 3).

Физическая культура и спорт — средства, влияющие на внешнюю красоту человеческого тела, формирующие высокую культуру движения. Они оказывают сильное влияние и на духовную культуру: эмоции, волю, характер человека.

Здоровье, хорошее физическое развитие, красивая осанка всегда радуют глаз и оказывают эстетическое воздействие на общее духовное развитие человека. Не случайно в новой редакции Программы КПСС уделяется большое внимание формированию гармонично развитой, общественно активной личности, сочетающей в себе не только духовное богатство, моральную чистоту, но и физическое совершенство, под которым понимается гармоничное, красивое, эстетически выразительное развитие. "Одно физическое развитие, — говорил П.Ф.Лесгафт, — а также усвоение хотя бы даже приличных приемов и обычаев еще не создает интеллигентного человека с соответственно эстетическим и нравственным развитием... Следовательно, развитие должно быть вполне гармоничное как физическое, так и эстетическое и нравственное, иначе нет стойких и последовательных человеческих проявлений" (6, с. 136).

Занятия художественной гимнастикой не только укрепляют здоровье, но и оказывают на человека огромное эстетическое воздействие. Красота здорового тела, грациозных и ловких движений всегда служили источником вдохновения художников и ар-

тистов. Художники, присутствуя на соревнованиях, могли выбрать великолепные модели для своих работ. Произведения о спорте вошли в постоянные экспозиции лучших художественных музеев, а в 1963 г. была проведена первая Всесоюзная выставка "Физическая культура и спорт в изобразительном искусстве", посвященная 3 Спартакиаде народов СССР. Впоследствии такие выставки стали проводиться регулярно.

Могучим средством эстетического воспитания человека является музыка. Люди, научившиеся воспринимать музыку, становятся духовно богаче, благороднее, нравственно чище. Музыка вызывает самые разнообразные эмоции и настроения: радость, восторг, ликование, печаль, грусть, общий духовный подъем и вдохновение. Так, маршевая музыка возбуждает радостное настроение, способствует подъему психических и физических сил, вследствие чего растет мускульная активность, снимается ощущение усталости. Легкая мелодичная музыка формирует состояние душевного спокойствия и удовлетворения.

Музыка влияет на весь организм, на его работоспособность и жизнеспособность. Врачи отмечают, что некоторые музыкальные произведения стимулируют деятельность сердечно-сосудистой системы. Ритм музыки вызывает изменение в деятельности внутренних органов.

Музыка всегда динамична и неразрывно связана с движением человека. С древних времен спортивные упражнения и соревнования сопровождалась музыкой. Движение под музыку способствовало не только развитию слуха, но и мышечного чувства ритма. В движениях отражаются характер и настроение каждого произведения, и общим для всех движений должна быть эмоциональная выразительность и ритмичность.

Все эти качества формируются и развиваются в процессе занятий художественной гимнастикой. В данном виде спорта важной проблемой является проблема художественного образа, художественной выразительности, пластики.

Задача общего физического развития, оздоровления в процессе занятий по художественной гимнастике, эстетического воспитания наиболее успешно решается в коллективной спортивной деятельности:

- выполнение коллективных упражнений требует точного и согласованного исполнения. В коллективе рождается дух соревнования, который приводит к желанию совершенствовать свое мастерство;

- в коллективно-спортивной деятельности создается творческая атмосфера, ибо задание требует совместного поиска способов выполнения;

- постепенное усложнение движений требует формирования новых связей участников, что обогащает личность;

- анализ техники выполнения движений, красивый показ движений рождает желание подражания в коллективной деятельности;

- музыкальное сопровождение на занятиях художественной гимнастикой создает эмоциональный настрой в коллективе, формирует эмоции.

Л И Т Е Р А Т У Р А

1. Ленин В.И. Полн. собр. соч.— Т. 30.
2. Ленин В.И. Полн. собр. соч.— Т. 41.
3. Материалы 27 съезда КПСС. — М.: Политиздат, 1986.
4. Материалы Пленума Центрального Комитета КПСС, 14-15 июня, 1983.— М.: Политиздат.
5. Коммунистическое воспитание: Словарь /Под общ. ред. Л.Н.Пономарева и Ж.Т.Тощенко. — М.: Политиздат, 1984.
6. Лесгафт П.Ф. Собр. пед. соч.— Т. I.— М.: ФИС, 1981.
7. Сараф М.Я., Столяров В.И. Введение в эстетику спорта: Учебн. пособие для ин-тов физ. культ. — М.: Физкультура и спорт, 1984.
8. Ковалев А.Г. Воспитание чувств.— М.: Педагогика, 1971.
9. Вербова З.Д. Искусство произвольных упражнений.— М., 1967.

ОСНОВНЫЕ ВОЗРАСТНЫЕ ЭТАПЫ РАЗВИТИЯ МИРОВОЗРЕНЧЕСКИХ ОРИЕНТАЦИИ ЛИЧНОСТИ

Научная теория общества предполагает обоснование гуманистической тенденции социального развития через раскрытие смысла человеческого бытия в труде, понимаемом как способ становления и развития человека. Познавая и преобразуя окружающий мир, осваивая его, человек познает и перестраивает самого себя. Тем самым происходит духовное самоусовершенствование индивида. История человечества, с этой точки зрения, есть "история постижения людьми своей собственной сущности, история порождения человека человеческим трудом" /К.Маркс/. Таким образом, формирование индивида как личности, самостоятельного субъекта определено самым деятельным способом бытия человека в мире. Эта совокупная деятельность, реализуемая личностью и смыкающая ее с другими людьми, обществом, выступает реально-практическим основанием ее жизни.

Основным моментом обусловленности объективного содержания смысла жизни является то, что процесс труда осуществляется через систему общественных отношений. Реальной основой формирования таких понятий, как "сущность человека", "смысл человеческого бытия", "идеал", "счастье" выступает тот уровень общественных отношений и социальных форм обмена, которые каждый индивид застает как нечто данное. Таким образом, общественное бытие есть первичный и решающий элемент, который человек "находит перед собой", включая сюда и самого себя как "продукт" и "результат" истории.

Смысл человеческого существования определяется содержанием преобразовательной деятельности, поскольку бытие обладает тем или иным смыслом в зависимости от его социальной значимости для человека.

Процесс развития личности состоит из ряда этапов, разли-

чающихся характеристик того места, которое индивид занимает в системе общественных отношений, особенностями образа жизни и культуры. Соответственно и собственный внутренний мир личности имеет ряд этапов развития, специфичность которых отражается в соответствующем "образе мира", в его мировоззрении. Соотношение этапов жизнедеятельности и форм освоения мира в детском и юношеском возрасте дает представление о поэтапном формировании мировоззренческого сознания личности и основных мировоззренческих понятий: я, мир и мироотношение.

Формирование мировоззренческих ориентаций связано с социализацией личности.

В широком смысле слова термин "социализация" используется для обозначения процесса, "в ходе которого человеческое существо с определенными биолого-психологическими задатками приобретает качества, необходимые ему для жизнедеятельности в обществе... Теория социализации призвана установить, под влиянием каких социальных факторов образуются те или иные последствия для общества"(1) Социализация в психологическом аспекте рассматривается как процесс, обеспечивающий включение человека в ту или иную социальную группу или общность. Формирование человека как представителя данной группы, то есть носителя ее ценностей, норм, установок, ориентаций и т.п., предполагает выработку у него необходимых для этого свойств и способностей. Если при широком истолковании термина можно допустить, что "индивидуальность - не предпосылка социализации, а ее результат(2). то в узком смысле его значение указывает на процесс, направленный на противоположный результат, а именно на формирование не индивидуальных, а так называемых "типичных" для данной группы свойств и структуры личности.

Социализация является чрезвычайно важным для общества в целом и различных групп в отдельности процессом. Он осуществляется с помощью социальных механизмов, обеспечивающих достижение общественных и групповых целей. Эти механизмы связаны в основном с действием социальных интересов общества, то есть институтов воспитания, семьи, разнообразных организаций и

т.п., и специальных средств группового влияния и контроля.

Институциональная и групповая социализация преследует цели, определяемые общим типом социально-экономической формации, идеологическими и политическими системами общества. В соответствии с их характером и требованиями она задает лишь общее направление, общий характер и рамки формирования человека как представителя данной общности или группы.

Качественный анализ направленности этого процесса, идеологическая нравственная оценка норм, ценностей и установок, ориентаций и т.п., вырабатываемых у человека как представителя общности, позволяют судить о том, является ли такое преобразование личности желательным и необходимым в общественном плане. В ряде случаев анализ требований и ценностей группы показывает, что эффективный процесс подобной социализации как раз и лишает человека возможности подлинного социального развития, заставляет его вырабатывать убеждения, ориентации, свойства и склонности, нежелательные для общества в целом и для его прогрессивных групп.

Как социальный процесс, в который включаются индивиды, социализация специфична в том отношении, что только социальные механизмы не могут обеспечить достижение заданных обществом или группой целей. Необходимо включение сложных в психологическом и социальном отношении механизмов, связанных с социальной регуляцией поведения человека, интернализацией им моральных норм и ценностей, преобразованием структуры личности и т.п. Включение этих механизмов выводит социальный процесс на принципиально иной уровень социальных процессов и закономерностей. На этом уровне социальное развитие личности не сводится к социализации в отдельной группе, а поднимается на качественно более высокий уровень, который обеспечивает достижение необходимого обществу результата - формирование гражданина.

Важнейшей закономерностью процесса социального развития личности считается наличие в нем двух противоположных тенденций - типизации и индивидуализации. Тенденции эти по-разному проявляются на тех или иных стадиях развития личности в отношении тех или иных форм развития и у различных индивидов.

Многообразные виды стереотипизации, формирования заданных обществом, группой и общих для ее членов социальных

свойств служат примерами первой тенденции. Другая тенденция - накопление человеком индивидуального опыта социального поведения и общения, выработка своего отношения к предписываемым ему ролям, формирование личностных норм и убеждений, системы смыслов и значений и т.д. Социализация учитывает лишь первую тенденцию. Однако только сочетание обеих тенденций может привести к формированию активной жизненной позиции человека.

Любой процесс развития человека, в том числе и социального, - это процесс его индивидуального развития в рамках, в контексте, в условиях общества, социальной группы, социальных контактов, общения. Каждый человек сам - индивидуально, лично, непосредственно - проходит путь социального развития. Усвоение знаний, включенных в общественное сознание, не может заменить человеку процесс его личного социального опыта, накапливаемого в результате индивидуального постижения социальных закономерностей. Развитие человека происходит в индивидуализированных и конкретных условиях и ситуациях, в процессе личностной деятельности и общения, что характеризует его подлинную биографию. Можно сказать, что только социализация обеспечивает формирование личности, способной определить свой жизненный путь, выработать представления о смысле жизни, идеале, счастье, соответствующие потребностям общества. Последнее является результатом сложного сочетания процессов социализации и индивидуального социального развития личности.

Если ситуация и механизмы социализации в той или другой мере изучаются специалистами, то закономерности и особенности собственно индивидуального развития личности фактически не были объектом социального анализа. Считается необходимым обозначить основные направления и проблемы в этой области.

Индивидуальное социальное развитие связано с социальным обучением. Однако в нашей философско-социологической, этической и психологической литературе собрано не так уж много данных о формировании индивидуального социального опыта человека. Интересны в этом плане результаты работ психологов, которые исследовали общие проблемы детской психологии.

Так, например, Д.Б.Эльконин¹ выделил две формы развития ребенка. К первой он относит усвоение предметных знаний и на-

выков предметных действий и деятельности, формирование психических свойств и способностей, связанных с таким обучением и развитием. Ко второй – освоение ребенком социальных условий его существования, обладание в игре социальными отношениями, ролями, нормами, мотивами, оценками, одобряемыми средствами деятельности, принятыми формами поведения и отношений в коллективе. Не менее существенными представляются работы психологов, изучающих "отклоняющееся" поведение людей. В последнее время были выделены особые формы такого поведения – поиска подростками допустимых отклонений, дифференциации в личном опыте ненаказуемых и наказуемых отклонений от заданных жестких шаблонов поведения.

И в первом, и во втором случае, и в случае игры "в социальные отношения", т.е. при игровом "прижмировании" ролей – освоение социальных форм поведения, при "опробировании" действий и средств, подлежащих жесткой оценке со стороны общества и группы, осуществляется социальное обучение подростка на собственном опыте.

В этих случаях в виде активного поиска постоянно проявляется особая потребность формирующейся личности, а именно – потребность в индивидуальном социальном опыте. Эта потребность может искать выход и в стихийном поиске в виде неорганизованных, неуправляемых поступков и действий, но может быть реализована и в специально созданных условиях. Психологи обозначают среду, в которой может протекать такой целенаправленный тренинг, как "манеж". Очевидно, для полноценного развития личности необходимы обе формы приобретения такого опыта – и организованное социальное обучение и стихийная практика социальных взаимодействий, обеспечивающие спонтанное и активное развитие личности.

Социальное развитие соотносится и с интеллектуальным уровнем человека, и с особенностями его психических свойств и способностей, и с его нравственным, культурным развитием, и с формированием отдельных социальных свойств и качеств личности. Житейский опыт показывает, что уровень интеллектуального развития человека не связан с особенностями его социального поведения и его представлениями о природе социальных отношений и механизмах взаимодействий в обществе, в той или иной группе. Это положение, разумеется, не означает, что уровень и

характер интеллектуального развития. Однако высокий интеллектуальный уровень является лишь необходимым, но не достаточным уровнем собственно социального развития личности.

Высокий интеллектуальный уровень может благоприятствовать социальному развитию, но не заменить или полностью детерминировать его. Так, например, никакие особые интеллектуальные способности не обеспечивают выбор ученым социально значимой, прогрессивной цели, темы и средств решения научных задач. Использование выдающихся специальных способностей и интеллектуальных возможностей для решения социально малозначимых задач даже при блестящем их решении не является показателем подлинного таланта. Ибо талант — социально оцениваемое качество человека, и проявляется оно в достижении социально значимых целей, в создании социальных ценностей. Высокий интеллектуальный уровень может полностью обесцениваться социальной слепотой человека, социальной неадекватностью его поведения и т.п.

Все процессы развития личности реализуются и получают завершенность лишь в ходе ее социального развития. Об интеллектуальном, эмоциональном, моральном, эстетическом, культурном и прочих видах развития можно судить лишь по проявлению соответствующих свойств в социальном поведении человека, в его социальных ориентациях, в характере его социального опыта, его социальных выборах, решениях, оценках, предпочтениях и т.д. В этом проявляется интегративный характер процессов развития личности.

Характеризуя этапы социализации личности, необходимо включить понятие "социальная и моральная зрелость человека".

Понятие "социальная зрелость человека" имеет сложную структуру. Ее элементы не составляют механическую сумму, а объединены в определенную систему, обладающую органическим единством. Система социальной зрелости индивида в качестве своих компонентов включает в себя зрелость умственную, интеллектуальную, трудовую, профессиональную, духовную, мировоззренческую, политическую, гражданскую и др.

Следует подчеркнуть, что термин "компоненты" весьма условно и односторонне характеризует сложность и качественную расчлененность духовного облика и социальной зрелости человека. Ее разновидности можно рассматривать еще и как аспекты,

границы единого состояния высшего уровня социального развития человека. Однако он оттеняет многосторонность и качественные отличия множественности в рамках единого, позволяет мысленно вычлениить и сопоставить между собой различные стороны социально-духовного облика и уровни их развития.

Нравственное начало составляет ядро человеческой личности, поскольку оно выступает фактором, связующим все стороны духовного и эмоционального мира человека в единое индивидуальное целое. Как бы ни был человек физически и интеллектуально развит, эстетически воспитан, он еще не представляет собой личности, если при этом не обладает развитым нравственным сознанием, гражданственностью, если его помыслы и дела направлены только на сугубо личные цели. Можно сказать, что нравственные качества являются важнейшим средством координации личных и общественных интересов.

Нравственное начало в человеке определяет его отношение к действительности, к другим людям, к самому себе как личности, восприятия своего места в жизни общества, своего социального статуса, который предполагает определенные моральные цели и границы поведения, выполнение роли гражданина, члена коллектива, семьянина и т.п.

Таким образом, в структуре понятия "социальная зрелость человека", нравственная структура, сформированность представлений о смысле жизни составляют ее важнейший компонент. Тем самым он выражает внутреннюю сущность трудовой, политической, профессиональной, гражданской, идеологической зрелости. В своем анализе структуры понятия "социальная зрелость человека" нужно исходить из нравственной зрелости как ее центрального звена.

Нравственная зрелость - это такой уровень социализации индивида, который характеризуется его внутренней запрограммированностью на моральные устои и идеалы данного общества, соответствием его внутренней моральной культуры уровню развития нравственности своего времени.

Социальное созревание человека - сложный и многогранный процесс, главным, цементирующим и скрепляющим элементом в нем следует считать нравственное развитие.

Марксизм-ленинизм не случайно всегда придавал большое значение нравственной стороне духовной культуры человека и

общества. В классовом обществе мораль является одним из эффективных орудий достижения коренных политических целей. Моральный фактор, как правило, играл выдающуюся роль в таких политических событиях, как революции и войны. В.И. Ленин, в частности, отмечал, что военная сила, которая была брошена против молодой Советской республики, многократно превышала ее военные силы. Однако народ победил, благодаря своему духовному превосходству, нравственному преимуществу перед врагом.

Коммунистическая партия с самого начала борьбы за социализм придавала огромное значение воспитанию коммунистической морали. Выступая на III съезде ВЛКСМ, В.И. Ленин поставил вопрос о том, "чтобы все дело воспитания, образования и учения современной молодежи было воспитанием в ней коммунистической морали"¹.

В процессе строительства социализма и коммунизма в СССР были достигнуты несомненные успехи в воспитании коммунистической морали. Сегодня ленинские указания относительно воспитания молодежи в духе коммунистической нравственности звучат программно. Это, конечно, обуславливается тем, что в условиях зрелого социалистического общества роль морального фактора не уменьшается, а наоборот, увеличивается.

Возрастает значение морально-психологических качеств работника на производстве. Они вливаются в комплекс подготовки человека к труду и оказываются подчас не менее важными, чем опыт, знания, умения и навыки.

Разделение труда в масштабах всего общества, специализация и кооперирование внутри отдельных отраслей и предприятий обуславливают потребность в повышении уровня индивидуальной и коллективной моральной ответственности за добросовестное выполнение обязанностей перед другими коллективами и обществом в целом. Возрастает роль моральной надежности людей и в непроизводственной сфере. Мораль охватывает все общественные связи и отношения людей — политические и национальные, управленческие и культурные.

В условиях социализма повышается ответственность общества и коллектива за поведение и судьбу каждого человека, а к человеку предъявляются все более высокие и сложные моральные

требования, что связано с качественно новыми условиями функционирования и развития социалистических общественных отношений. От личности требуются умение и готовность господствовать над своими страстями, подчинять свои личные интересы общественным.

Моральная зрелость личности как основа ее социальной сформированности сложно взаимодействует с другими компонентами социальной зрелости, а также с физической зрелостью человека. Темпы и сроки физического созревания индивида не являются неизменными — на разных этапах истории они весьма различны. Особой динамичностью отличается физическое созревание в наше время.

Более раннее физическое созревание и относительное замедление социального созревания влекут за собой целый ряд противоречий. Например, может нарушаться процесс формирования целостной всесторонне развитой личности, объединяться некоторые существенные качества.

Сегодня дисгармония физического и социального созревания ставит ряд вопросов о соответствии традиционных педагогических приемов и методик, о специфике ускоренного развития детей и подростков, о новых критериях физической нагрузки при трудовой деятельности или занятиях физической культурой, о совершенствовании юридических норм и требований применительно к физическо рано взрослеющим молодым людям.

Ускоренное физическое созревание молодых людей настоятельно требует современной социализации человека, профилактики против своеобразных "ножниц" между физической и социальной зрелостью. Социализм как общественная система объективно ускоряет становление и развитие человеческой личности, но это не отменяет необходимости целенаправленной работы с тем, чтобы полностью ликвидировать расхождение между физическим и социальным созреванием. Для устранения этого противоречия необходимо мобилизовать субъективный фактор, способствующий ускорению социального созревания людей с учетом их физических возможностей.

Несовпадение физической и социальной зрелости человека обуславливается не только акселерацией, но и уровнем развития производства, науки и техники. Усложнившееся производство, превращение науки в непосредственно производительную силу

требуют довольно продолжительной профессиональной подготовки человека к труду, удлиняют его путь к самостоятельной жизни. Эта тенденция создала мнение, что, когда сотрутся существенные различия между умственным и физическим трудом, для подготовки полноценного труженика потребуется образование, равное сегодняшнему высшему, и процесс выхода его во взрослую жизнь будет еще более длинным.

Спорное место в структуре понятия "социальная зрелость человека" занимает его трудовая зрелость. При социализме индивид может считаться социально зрелой личностью, когда он физически и нравственно готов к общественному труду на благо всего общества. Пока у человека не сформировалась потребность в труде, в общественно полезной деятельности, он не может считаться социально зрелой личностью. Принципы обязательности, всеобщности и добросовестности труда у социально зрелого человека переходят в его глубокие внутренние убеждения.

Естественно, что всякое пренебрежение и неуважение к труду — симптом социальной и нравственной инфантильности, неразвитости. Люди с такими качествами нередко являются иждивенцами, потребителями, у них не развито элементарное чувство ответственности перед обществом, народом. Это люди с низкой моральной культурой, они не понимают, что уважения достоин любой общественно полезный труд, и поэтому, как правило, делят профессии на "достойные" и "недостойные" и т.д. Все эти пережитки прошлого мешают людям быть на уровне требований социальной и моральной теории и практики социалистического общества.

В сложной диалектической связи с формированием нравственной зрелости людей находится их умственное и интеллектуальное созревание. В зависимости от конкретных социально-исторических условий и индивидуальных особенностей человека нравственное развитие может опережать умственное и интеллектуальное, но может и отставать. В обоих случаях формируется дисгармоническая личность. Для человека, у которого нравственная основа личности выступает над интеллектуальным, характерны бескомпромиссность, одержимость, мгновенная реакция на недостатки. Эти психологические черты благотворны и ценны, но

не сами по себе, а в союзе с рассудком, с разумом. В отрыве от разума они теряют практическую ценность и могут быть даже вредны, так как несомненная верность подобных людей возвышенным идеалам нередко оборачивается полным неумением способствовать их проведению в жизнь.

Доброта, способность к сопереживанию и взаимопомощи, честность, скромность, трудолюбие и другие нравственные достоинства в прямой причинной связи с интеллектом не состоят. и "умные" и слабоэрудированные могут быть добрыми, честными, трудолюбивыми, а могут быть жестокими, лживыми. Это зависит от воспитания и от собственного нравственного и социального опыта. Поэтому, чтобы приобрести статус зрелой личности, каждый человек должен самостоятельно переработать исторический опыт нравственных взаимоотношений людей.

Умственное, интеллектуальное развитие может способствовать нравственному и социальному созреванию личности в том случае, если ее разумно направлять, в противном случае мы получим всего лишь образованного человека, что совершенно не тождественно социально зрелой личности. Конечно, знания придают человеку уверенность в себе, независимость и свободу суждений. Образование без целенаправленного воспитания может быть опасно. "Образование, — пишет А.Г.Харчев, — которое по самой своей сути обращено к разуму, тренируя и изощряя его в течение ряда лет, может привести к нежелательной эмансипации мысли от чувства, высказывания от переживания до холодного резонерства, если оно не сопровождается столь же интенсивным эмоциональным развитием"¹.

В свою очередь, недостаточное внимание к умственному, интеллектуальному развитию, пренебрежение к знаниям всегда было и остается безусловным признаком социальной примитивности. Ф.Энгельс в недооценке знаний усматривал явный симптом социальной и психологической недоразвитости. "Если г-н Ткачев уже при простом призыве к учебе проявляет глубокое негодование, — писал он об одном из идеологов, — если он объявляет всякие знания, характерные для революционера, если к тому же во всем сочинении он не обнаруживает ни малейших следов ка-

ких-либо знаний, то этим он сам выдает себе свидетельство в незрелости..."¹.

Важное место в системе социальной зрелости человека занимает правовая зрелость. Обязательной ее предпосылкой является зрелость нравственная. Человек в процессе личностного становления и развития в начале осваивает моральную ответственность и лишь затем становится способным в полной мере сознательно приобщаться и к правовой. Моральную ответственность человек несет перед обществом значительно раньше, чем правовую.

Невозможно достаточно полно раскрыть содержание понятия "социальная зрелость человека", если не остановиться на политической и мировоззренческой зрелости личности в условиях социализма. Политическое созревание личности, как и правовое, начинается позже нравственной социализации. Политическая зрелость опирается на определенный уровень нравственной и интеллектуальной культуры человека. В широком смысле слова политическая зрелость включает в себя и гражданскую ответственность личности за свою родину, за ее успехи и потери.

Между нравственной и политической зрелостью существует диалектическое взаимодействие. Если политическая зрелость несколько отстает во времени от моральной, то в то же время она пронизывает и направляет весь процесс социального созревания личности и оказывает непосредственное влияние на формирование духовного облика человека. Таким образом, цельная социалистическая личность — это личность зрелая нравственно-политически, ибо моральные стремления остаются бессильными проповедями, если не осуществляются в практически-политических действиях, политика же, упускающая из виду моральные цели самого передового социального движения, становится или просто аморальной, вредной, или политикой ради политики.

Нельзя забывать, что духовное совершенствование человека зависит не только и не столько от его образования, сколько от степени овладения социальным опытом людей, от уровня развитости у личности интересов к общим вопросам бытия, от широты взглядов на жизнь, от склонности рассматривать свое "Я" в неразрывной связи с общим, от преобладания общего и перспектив-

ного интереса над мелкими, текущими сиюминутными желаниями и выгодами.

Процесс социально-духовного созревания индивида в ходе его жизни характеризуется непрерывностью, поступательностью, поэтапностью. Путь человека от состояния беспомощного, лишенного всякого социального опыта существа к зрелой личности включает в себя целый ряд сменяющих друг друга этапов, ступеней восхождения личности к оптимуму, наиболее благоприятному для нее и общества состоянию, и возможному для данного индивида "потолку" развития. Этот процесс социализации человека, практика его социально-нравственного воспитания в особенности нуждается в рекомендациях относительно того, что может и что не в состоянии воспринимать, освоить человек из социального опыта общества на том или ином возрастном этапе, какую меру ответственности он может нести за свои поступки перед коллективом, кланом, обществом и т.п. Многие из этих вопросов не имеют четких и однозначных ответов. Таким образом, в процессе социализации личности формируется ее сознательность как способность отдавать себе отчет в своих поступках, наконец, растут и развиваются самостоятельность, инициатива, усиливается обоснованность и мотивированность решений и действий.

На различных этапах социализации человек достигает разных уровней своей социальной зрелости, т.е. разной степени и полноты овладения наличным опытом общественных отношений.

Соответственно можно выделить три этапа социального и нравственного созревания индивида. На первоначальном этапе становления личности достигается первоначальный, низший уровень социальной и моральной зрелости. Высший уровень социально-нравственной зрелости человека характеризуется его устойчивой запрограммированностью на будущее. Нравственность имеет свои "способы" на всех этих уровнях, сторонах духовности индивида и может служить меркой для определения уровня зрелости человека в совокупности.

Мораль регулирует все формы жизнедеятельности индивида, регламентирует его социальные роли, поэтому она не только универсальный, вездесущий регулятор жизни людей, но показатель их социальной зрелости. Итак, анализ возрастных особен-

ностей морального развития личности показывает, что первоначально слитое воедино отношение ребенка к миру вещей и окружающим людям в онтогенезе раздваивается на две взаимосвязанные, переходящие друг в друга линии развития. Эти периоды выражаются в разных сменах фаз: фаз преимущественного развития предметной, практической и познавательной деятельности — фазами развития взаимоотношений с людьми и общества в целом. Каждый из возрастных периодов формирования личности характеризуется определенным специфическим для данного возраста и уровня развития жизненным миром ребенка, фиксирующимся в мировоззренческом сознании. Их схема носит закономерный характер и характеризует ступени морально-мировоззренческой эволюции личности.

Мировоззренческая зрелость личности — необходимое условие понимания проблем смысла жизни, общей структуры объективно-личностных отношений личности, ее социально-нравственной зрелости.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФИОРИЕНТАЦИИ БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ В АКАДЕМИЧЕСКОЙ ГРУППЕ УНИВЕРСИТЕТА

Заканчивается ли профориентация выбором профессии или учебного заведения? Очевидно, нет. Об этом говорят данные и отечественных (П.А.Шавир, В.Н.Шубкин), и зарубежных исследователей (Д.Сьюпер, С.Ларсебо, Д.Крейт и др.). Но, к сожалению, этот процесс профессионального самоопределения во всей своей временной протяженности описан еще явно недостаточно. По сути дела, белым пятном для науки в этом отношении остается студенческий возраст.

Формируются ли профессиональные интересы, специфическое мышление, соответствующие способности, профессиональная этика, сам склад личности, уровень активности человека и осознание им своего места среди других людей благодаря организации учебно-воспитательного процесса или вопреки ему, насколько эффективно все это происходит, можно ли и каким образом активизировать этот процесс, в каких терминах можно описать процесс профессионального развития, — все это остается недостаточно разработанным в научном отношении. А без этого невозможно и эффективное управление процессом подготовки специалистов высокой квалификации.

Исходя из актуальности данных вопросов, нами проводится лонгитюдное исследование развития отдельных личностных характеристик студентов, имеющих непосредственное отношение к профессиональному самоопределению. В качестве объекта изучения были взяты две группы студентов филологического факультета с момента поступления в университет и до самого окончания учебного заведения. Аналогичная работа проводилась нами и со студентами предыдущего и последующего наборов, поэтому представленные данные отражают некоторые тенденции развития, и описанные противоречия являются довольно типичными.

Проблема, рассматриваемая в статье, состоит в том, чтобы выяснить динамику профессионального становления студентов и соотношение объективного хода развития студентов и субъективного осознания ими этого процесса.

Методика исследования – лонгитюдное наблюдение в процессе проведения занятий по психологии и опрос в форме анкетирования. Опрашивались студенты I, III и V курсов. На первом курсе анкета включала в себя 15 вопросов, а на V курсе – 25. Вопросы, предлагаемые студентам, были как открытыми ("Во время поступления в университет были ли у Вас какие-нибудь "запасные" варианты профессионального самоопределения? Какие?"), так и закрытыми ("Как Вы относитесь к перспективе стать учителем?

- а) хочу стать учителем,
- б) скорее хочу, чем не хочу стать учителем,
- в) трудно сказать, еще не знаю,
- г) скорее не хочу, чем хочу стать учителем,
- д) не хочу быть учителем").

В работе обращается внимание прежде всего на представления студентов I и V курсов о возможных вариантах трудоустройства после окончания университета, фиксируются изменения профессиональных намерений. Особое внимание уделяется изучению мотивационных характеристик выбора, а также оценок самими студентами динамики и успешности своего развития.

Предполагалось, что развитие студентов идет не однонаправленно, а представляет собой смену субъектно-субъектных и субъектно-объектных ориентаций (по терминологии Д.Б.Элькинина), как это показано на схеме № I.

Предполагалось также, что если в основе выбора учебного заведения и факультета лежат профессиональные намерения, то они должны проявиться в представлениях о возможных путях трудоустройства после получения специальности.

Анализ данных показал, что эти представления чрезвычайно неоднородны. Школьники приходят в университет, как уже отмечалось (I), с довольно расфокусированными представлениями о будущем. Им представляется, что после окончания университета они могут заниматься любой деятельностью, что учебное заведение дает не столько специальность, сколько возможность саморазвития и возможность доступа к разнообразным занятиям: студентами первого курса было названо 29 альтернатив работы. Наиболее часто (90% опрошенных) называли профессию учителя, журналиста или работника издательства (65%), научного работника (40% оп-

Изменение ориентаций студентов в период
подготовки к педагогической деятельности

Субъективный полюс ориентаций	Объективный полюс ориентаций
ориентация на желательный тип социальных отношений, образ жизни, развитие своей личности, развитие "Я"	широкие познавательные и профессиональные интересы студентов, "новизна"
ориентация на межличностное общение, осознание своих особенностей, места среди товарищей, выработка позиции, "мы"	стремление освоить содержание учебных предметов, занятия в кружках и секциях, "знания"
ориентация на создание семьи и внутренний мир другого как самооценочность, "другие"	желание опредметить себя в творческой деятельности, практике, "умения"
широкие социальные отношения через профессиональную деятельность, рассматриваемую как призвание, "все"	конкретные профессиональные устремления, интерес к научной работе, стремление к развитию профессиональных способностей, профессиональная идентификация
социальное и личностное признание, расширение сферы социальной деятельности	профессиональный рост и развитие за счет овладения мастерством, повышения общего уровня развития

рошенных), преподавателя вузов и техникумов (37%). Назывались также такие занятия, как "продавец в книжном магазине", "слушающий в различных конторах", "лаборант при кафедрах". Некоторые студенты отмечали, что сразу после окончания университета можно работать писателями, учеными, крупными администраторами.

Эти данные говорят, по нашему мнению, во-первых, о том,

что выбор определяется в значительной мере не только профессиональными, но и социальными ориентациями; во-вторых, возможные пути трудоустройства не всегда соответствуют профилю и уровню подготовки в университете, и, в-третьих, о довольно завышенных притязаниях ряда первокурсников. На У курсе количество альтернатив, куда реально можно пойти работать, сужается до 6 профессий.

Во время собеседования с будущими студентами члены приемной комиссии стремились, с одной стороны, отобрать школьников в наибольшей степени заинтересованных в педагогической деятельности, а, с другой стороны, проинформировать их о преимущественной установке на подготовку педагогических кадров для республики в университете.

В связи с этим можно было бы ожидать, что профессиональные намерения большей части первокурсников будут связаны с профессией учителя. Оказалось, однако, что это не так. У первокурсников интерес к педагогической деятельности проявляет всего одна четвертая часть студентов (а при ретроспективной оценке своих намерений через пять лет и того меньше - лишь одна восьмая часть). К третьему курсу число желающих стать учителями возрастает до 38% (а при ретроспективной оценке - до 18%), а к пятому курсу - до 42%. Однако почти столько же студентов I-II-У курсов относятся к педагогической деятельности резко отрицательно. Итак, видна четкая поляризация отношений к этой деятельности, что специфично, вероятно, для университетского пути подготовки учителей.

Анализ мотивировок выбора учебного заведения говорит о том, что главным фактором, влияющим на желание стать студентом университета, является не профессиональный, познавательный интерес к соответствующим учебным предметам, стремление продолжать привычную для школьника деятельность.

Почти половина студентов (48%) отметили, что поступали на философский факультет в связи с тем, что в школе они любили русский язык и литературу как учебный предмет. Повлияла на выбор и гуманитарная ориентация ("я люблю русский язык, литературу, театр, историю"), - 31%, "в школе нравились предметы гуманитарного цикла" - 29%, или "мне не нравились предметы

физико-математического цикла" - 8%. Значительным, по мнению студентов, является влияние учителей. Роль этого фактора отметили 22% студентов. И это имело место прежде всего у тех школьников, которые рассчитывали стать учителями. Следовательно, выбор педагогического пути отчасти можно объяснить механизмом идентификации. Неоднородность мотивировок объясняется тем, что школьники ориентируются на университет в традиционном понимании этого слова, т.е. как на учебное заведение, дающее возможность удовлетворять потребность в самообразовании, а университет ориентирует прежде всего на работу учителя (возникающее противоречие связано не столько с недостаточной информированностью школьников о направленности обучения, сколько с отсутствием у них реальной возможности заниматься литературой в другом учебном заведении, а интерес к литературе (познавательный, а не профессиональный интерес), как показывают результаты опроса студентов, развиваются, в свою очередь, в связи с узко предметной ориентацией обучения в школе.

К У курсу профессиональная мотивация, как уже говорилось, возрастает, но между оценкой педагогической деятельности и желанием стать учителем существует значительное расхождение.

Выпускников университета в педагогическом труде привлекает сам процесс деятельности (половина опрошенных студентов отмечает это обстоятельство), возможность быть самостоятельным (четвертая часть студентов); столько же видят в этой деятельности возможность проявить свою личность, возможность творчества. Материальная сторона работы (зарплата) отмечалась только одним студентом. Профессия учителя почти всем студентам кажется трудной, требующей призвания, в основном - творческой, интересной, но, как ни странно, не приносящей внутреннего удовлетворения. Это связано отчасти с критической оценкой условий работы до реформы школы.

В ценностных ориентациях выпускников с равным удельным весом представлена как сфера личностных отношений ("любить и дружить", - у 55% студентов, "семейная жизнь" - 45%, "уважение товарищей по работе" - 45%, так и сфера профессиональной деятельности ("работа по призванию" - 45%, "возможность принести пользу людям" - 40%). Остальные ценности были представле-

ны незначительно ("материальное благополучие" - 10%).

Об этих же ориентациях говорит и иерархия мотивов жизнедеятельности выпускников: семейно-бытовая мотивация представлена у 50% студентов как доминирующая, профессиональная - у 40%, "общение с друзьями и любовь" - у 37%. Общественно-политическая активность по степени осознанности занимает последнее место в этом ряду (5%). Как ни странно, возможность заняться педагогической деятельностью и научная работа как жизненная ценность также были оценены весьма низко, хотя именно эти занятия связаны с дальнейшими планами. Возможно, это объясняется неудовлетворенностью студентов профессиональной подготовкой, как об этом говорят данные опроса (рис. 1).

Рисунок 1

Удовлетворенность студентов избранной специальностью

	удовлетворены	неопределенный ответ	не удовлетворены
I курс	53%	12%	35%
III курс	82%	17%	5%
V курс	32,5%	30%	37,5%

Свою подготовку к будущей профессиональной деятельности студенты оценивают очень низко: 63% опрошенных совершенно не удовлетворены, 20% дают неопределенные ответы и только 11% отметили достаточный для будущей работы уровень подготовки. Значительная часть студентов не повторила бы свой выбор при возможности его сделать снова. На первом курсе к этой группе относятся 35% студентов, на III - 5%, а на V - 37,5%. Удовлетворены же избранной специальностью, соответственно, 53%, 82% и 32,5%. Эти данные говорят о значительных внутренних противоречиях развития, о неоднозначности отношений студентов к выбранной профессии на разных стадиях подготовки.

Оценка динамики изменения активности студентов в различных сферах деятельности за пять лет подготовки показывает сходную картину. Как и следовало ожидать, многие первокурсники среди различных видов деятельности на первое место поставили "учебу", на второе место - "общение с друзьями", на втором курсе - больше всего студенты отметили в качестве главного общения с друзьями. Если провести анализ не по видам обучения, а по видам деятельности, то оказывается, что учебная работа при ретроспективной оценке была ведущей на первом курсе, общение с друзьями, занятия в кружках и общественная работа - на втором, развлечения доминировали на третьем курсе, научная работа - на пятом. На четвертом курсе студенты отмечают только достаточно высокий уровень общения (табл. I).

Эти данные, полученные на основе ретроспективной оценки пятикурсниками своей активности, несколько расходятся с результатами наблюдений, проводившихся во время обучения (см. схему I) и говорят прежде всего об изменении ценностей ко времени окончания университета. Но это же свидетельствует и о том, что студенты недостаточно активны в традиционных формах учебной работы, и что имеются еще большие резервы развития личности.

Субъективная оценка роли различных факторов, влияющих на развитие личности, показана в табл. 2. На первом месте по значимости стоит "общение с друзьями и подругами" (65%), лекции и семинарские занятия" (39%), "чтение литературы по свободному выбору" (30%), "научная работа по линии СНО" (27%). Кажется странным (в связи с большим объемом различных мероприятий),

Таблица 1

Актуальность студентов за период обучения

Курс	Научная работа	Учебная активность	Общественная работа	Общение с друзьями	Развлечения	Занятия в кружках
I	2,5	27,5	10,0	20,0	10,0	10,0
II	10,0	17,5	12,5	25,0	12,5	15,0
III	7,5	7,5	10,0	22,5	17,5	7,5
IV	2,5	10,0	27,5	25,5	15,0	2,5
V	15,0	2,5	-	22,5	10,0	-

Таблица 2

Основные факторы развития личности студентов

Область деятельности	Значение в развитии									
	110	120	130	140	150	160	170	180	190	1100
Лекции и семинарские занятия										
Общение с друзьями										
Чтение литературы по свободному выбору										
Общение с подругами										
Научная работа по линии СНО, курсовые работы										
Общественная работа										
Творческая литературная работа										

что ни один студент не отметил, что университет старался привить вкус к общественной работе, хотя этот показатель был в списке предложенных для оценки видов деятельности.

Очевидно расхождение между субъективной оценкой факторов развития и объективной ролью в этом процессе различных видов учебной и воспитательной деятельности. И это расхождение, по нашему мнению, можно объяснить прежде всего значением для личности свободного выбора, по сравнению с работой, выполненной по внешней необходимости или целесообразности. В некоторых случаях можно констатировать, как уже говорилось, резкое противоречие между теми усилиями, которые затрачиваются для активизации развития студентов, и тем субъективным смыслом, который имеет данная деятельность для самих студентов. Мету расхождения или рассогласования объективных затрат времени и усилий и субъективным смыслом деятельности для студентов, очевидно, следует считать одним из важнейших показателей эффективности работы каждого звена или участка всего учебно-воспитательного процесса.

Какие стороны личности студентов развиваются, по их мнению, наиболее интенсивно? Это прежде всего "кругозор", затем - "представления о самом себе", примерно так же оцениваются изменения "представлений о будущем". Чуть в меньшей степени изменились интересы, еще меньше - "уровень общей активности", мотивы учения, совсем незначительно - место среди товарищей (см. табл. 3).

С этими данными совпадает субъективная оценка целей университетского обучения. Прежде всего студенты видят у преподавателей задачу "просто дать знания по своему предмету" (то обстоятельство отмечает 65% студентов), затем задачу "общего развития личности" (47%). Цели профессиональной подготовки отмечаются только пятой частью студентов (20%). Несколько студентов отмечает такую цель, как "научить заниматься научной работой" (11%). В связи с этим встает новая проблема профориентации, о которой мы уже писали ранее (2, 3) и которая неоднократно освещалась в последние годы в литературе по вопросам профориентации (4, 5), - проблема анализа противоречий между различными звеньями учебно-воспитательного процесса, между объективными и субъективными моментами выбора.

Итак, по материалам исследования можно сделать следующие выводы:

Субъективная оценка изменений личности
за период обучения

Предмет развития	Меры изменения										%	
	I	110	120	130	140	150	160	170	180	190		1100
Кругозор												
Представления о самом себе												
Представление о будущем												
Интересы												
Уровень общей активности												
Мотивы учения												
Место среди то- варищей по груп- пе												

1. Выбор учебного заведения (университета) связан не столько с профессиональной, сколько с социальной и познавательной мотивацией. Во всяком случае, процесс профессионального самоопределения явно не заканчивается выбором учебного заведения.

2. Выбор профессии полимотивирован, что открывает большие возможности управления процессом подготовки учителей.

3. Как к моменту поступления, так и во время обучения у школьников и студентов доминирует предметная ориентация (интерес к учебному предмету, а не к профессии). Это ориентация усиливается предметной направленностью учебно-воспитательного процесса. В то же время, для учителя должна формироваться в большей степени не только профессиональная, но и субъективно-личностная ориентация (установка на другого человека как ценность, на развитие другого человека, интерес к общению с детьми).

4. Очевидно также, что объектом профориентации должен быть не только сам процесс профессионального самоопределения школьника и студента, но и те социальные институты, через которые проходит становление профессиональной зрелости человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Михайлов И.В. Психологические основы профориентации.- Рига, 1981.
2. Михайлов И.В. Некоторые психологические аспекты профориентации студентов //Педагогические проблемы подготовки учителей в университете. Рига, 1985
3. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности.-М., 1981.
4. Чебышева В.В. Психология трудового обучения.-М., 1981.

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ В КОЛЛЕКТИВЕ УЧАЩИХСЯ СТУ

Ценностные ориентации – сложное образование, которое отражает разные уровни взаимодействия общественного и индивидуального в личности, осознание окружающего мира, своего прошлого, настоящего и будущего. Проблема ценностных ориентаций привлекает философов, социологов, психологов (Б.Г.Ананьев, О.Г.Дробницкий, А.И.Донцов, А.Г.Здравомыслов, В.В.Водзинская, И.С.Кон, Ю.А.Левада, М.Х.Титма, В.П.Тугаринов, В.А.Ядов).

Ценности и ценностные ориентации в последнее время широко исследуются педагогикой для объяснения тех или иных специфических явлений (В.И.Васильева, М.Г.Казакина, В.М.Кузнецов, В.А.Караковский, А.В.Киричук, А.Т.Куракин, Х.И.Лийметс, Т.Н.Конникова, Л.И.Новикова, А.В.Мудрик, Т.Н.Мельковская, К.Д.Радина).

Но в настоящее время отсутствуют концептуальные схемы и методические разработки, посвященные проблемам "проектирования" ценностных ориентаций и методам целенаправленного формирования их у учащихся, что снижает эффективность воспитательного влияния со стороны воспитателя.

Система ценностной ориентации является важнейшей характеристикой самостоятельной личности и показателем ее сформированности. Степень развития ценностной ориентации является особенностью становления личности, позволяет судить об уровне развития личности, ценность которой заключается в ее устойчивости, "выступает как устойчивость ее ценностной ориентации. В то же время до сих пор еще недостаточно исследованы многие существенные особенности ценностных ориентаций, их место в структуре других системообразующих компонентов личности, не определены закономерности, условия и механизмы становления и развития ценностных ориентаций учащихся различных возрастов.

Ценностная ориентация выражает направленность личности к той или иной сфере деятельности и является результатом ценностного отношения к действительности. И хотя в вопросе о сущности ценностной ориентации имеются расхождения и много неясного, все исследователи — психологи, философы, социологи, педагоги, занимающиеся проблемой ценностной ориентации, рассматривают ее как важнейший компонент структуры личности.

Ценностные ориентации — это выражение объективного через индивидуальное сознание, т.е. субъективное отношение к окружающему. Ценностные ориентации формируются на практическом, функциональном уровне личности, они являются интегральным компонентом направленности личности.

По данным нашего исследования, целенаправленное формирование ценностных ориентаций учащихся происходит в совместной деятельности с мастером, где осуществляется обмен ценностями.

В ходе овладения знаниями, умениями, навыками профессионального мастерства и учебно-воспитательной деятельности формируются многообразные взаимосвязи, которые способствуют созданию ценностной ориентации. В совместной трудовой деятельности стимулируется интерес учащихся к своей профессии. Под руководством мастера на производственной практике они постигают народнохозяйственную значимость выпускаемой продукции, самого производительного труда, избранной профессии, овладевают секретами профессионального мастерства, в которые посвящает их мастер. Эта работа не ограничивается только периодом практики, она продолжается во всех других видах деятельности учебно-воспитательного процесса в училище.

Интересно, что мастер отводит на организацию воспитательной работы в училище 31% рабочего времени, а на производственное обучение — 31,7%; проводит большую работу с родителями учащихся, наставниками, органами правопорядка, тратя на это свыше 9% своего рабочего времени. Во внеурочное время на

организацию трудовой, профессиональной, идейно-политической, нравственной, эстетической, спортивной деятельности подростка он затрачивает соответственно - 4,1; 3,1; 3,9; 4,3; 2,4% своего времени, 4,7% времени уходит на контроль за дисциплиной учащихся.

58,8% учащихся оценили образование как необходимое условие того, чтобы стать хорошим специалистом, квалифицированным рабочим; 57,3% учащихся смысл и ценность образования видели в том, чтобы приобрести желаемую профессию и 51,2% учащихся подчеркивали, что значение образования состоит в том, чтобы стать полезным обществу. Таким образом мы видим, что учащиеся СПТУ присущая явная ориентация на будущую профессию, отношение к профессии как к ценности.

Ценностные ориентации учащихся отражаются в их интересах (см. таблицу I на обороте). Из таблицы видно, что для старшего подросткового возраста характерно увлечение кинофильмами, музыкальными передачами, книгами и газетами, в которых дается информация о событиях за рубежом, передачами и публикациями по вопросам взаимоотношений юношей и девушек, семейной жизни, спортивными новостями, материалами о будущей профессии. "Книга и фильм не только объективно, но и в представлении подростков выступает как средство познания жизни людей. То и другое является своеобразным способом вхождения в разные стороны жизни взрослых и проблемы человеческих отношений"¹.

Ценностные ориентации характеризуют взаимодействие, они являются средством и результатом воспитательной деятельности. Ценностные ориентации как условие взаимодействия совершенствует процесс воспитательной деятельности. Ценностные ориентации становятся подлинным регулятором поведения только тогда, когда ценности приобретают для личности субъективную значимость. Отсюда взаимодействие является той формой, которая способствует

Таблица I

Характеристика интересов учащихся профессионально-технических учебных заведений Латвийской ССР (в % к числу опрошенных)

Интересы	Место расположения училища				П о л	
	Латвий- ская ССР	Рига	Города респуб- ликан. подчи- нения	Другие посе- ления	Муж- ской	Жен- ский
I	2	3	4	5	6	7
Художественные фильмы	86,7	87,8	86,6	84,6	87,3	88,1
Музыкальные передачи	81,6	83,5	79,2	79,9	81,0	85,3
Информация о событиях за рубежом	73,2	75,9	69,2	71,3	77,1	67,8
Статьи и передачи, посвященные проблемам взаимоотношений молодежи и девушек, семейной жизни	67,0	73,0	64,5	54,0	60,9	80,4
Спортивные новости	65,6	64,6	65,8	68,5	80,3	38,4
Происшествия, судебная хроника	61,4	66,3	58,3	51,9	62,8	60,5
Статьи и передачи, посвященные науке и технике	49,5	50,1	48,9	43,8	64,2	19,6
Информация о событиях внутри страны	44,1	45,2	43,2	42,3	42,3	47,9

I	2	3	4	5	6	7
Материалы на тему будущей специальности, профессии	42,5	46,8	37,5	37,3	40,5	48,0
Фельетоны	42,1	47,3	41,7	28,7	43,4	41,2
Статьи и передачи на международные темы	40,2	46,5	35,5	29,3	44,1	33,9
Теле- и радиопостановки	38,5	42,6	31,5	36,1	33,9	48,6
Письма читателей	35,1	38,6	30,3	31,8	29,9	58,8
Статьи и передачи, посвященные литературе и искусству	25,1	31,4	15,4	19,8	18,5	38,8
Научно-познавательные статьи и программы	21,7	23,8	23,3	14,2	25,6	14,9
Статьи и передачи о проблемах культуры торговли, здравоохранения и бытового обслуживания	20,2	25,3	13,9	14,2	14,7	30,7
Очерки о наших современниках	18,9	21,7	18,1	12,3	11,7	33,1
Материалы на темы комсомольской жизни	11,6	12,7	12,4	7,7	9,1	16,8
Статьи и передачи на научно-атеистические темы	9,1	10,2	9,7	5,2	9,3	9,3

более эффективному усвоению ценностей и их переходу в ценностные ориентации личности.

В старшем подростковом возрасте наблюдается отрицательное отношение к некоторым общепринятым ценностям, стремление к активным действиям в создании собственных ценностей, с другой стороны, на старшего подростка существенное влияние оказывает его ближайшее окружение, в котором господствуют свои ценностные ориентации. В задачу нашего исследования входило выяснение ценностных ориентаций как условия взаимодействия мастера и учащихся и определение влияния их на воспитательную деятельность в группе.

Блок вопросов, который охватывал отношение к будущей профессии, в целом может охарактеризовать позитивную направленность на профессию. Некоторых не волнует получение высокого разряда по окончании училища, коллектив, в котором им предстоит работать, отвечать самому за поступки. Только 3 человека из 40 ответили, что не будут работать по специальности по окончании училища. Мысли о будущей профессии и все, что с ней связано, учащихся воодушевляет. Многие желают совершенствоваться в ней и дальше, испытывают удовлетворение в выборе именно этой профессии, хотят как можно скорее испытать себя, хотят знать все самое новое в ней, интересуются будущими перспективами в развитии радиопромышленности. Только 2 ответа из 40 были связаны с чисто меркантильными интересами.

Вопрос о выборе цели в жизни: большинство респондентов считают, что главное не ошибиться, выбирая цель, иметь ясную и верную цель в жизни. Многие связывают это с выбором профессии, которая составляет весь смысл жизни, и желают принести пользу другим людям. Здесь явно выражена общественная направленность личности.

Отношение к нравственным качествам личности выражено следующим образом: самое негативное качество в людях — лицемерие, кадность, ложь, хвастовство, непонимание, равнодушие, тупость, предательство, трусость.

Взаимоотношения с мастером больше половины ответов 23 ученика, оценили как хорошие, 5 человек отметили, что они определяются взаимностью, 4 человека не довольны мастером, отношения с ним характеризуются скованностью, натянутостью,

вынужденным соучастием в делах; 2 человека назвали отношения равноправными, равными.

Оценка инициативы в работе мастера: всегда должна быть, ценное качество, необходимое не только по производственной необходимости, но и во взаимоотношениях. Советы мастера очень нужны учащимся, без них нельзя жить, они дороги и понятны, идут на прлызу, помогают в жизни и в труде, нравятся, помогают всегда, главное, без этого трудно обойтись (24 человека); 4 человека отметили, что они нужны только в некоторых случаях; 2 человека оценили, что советы помогают мало и помогают не всегда; 1 человек отметил, что советы не нужны.

Для выявления ценностных ориентаций рекомендуется использовать адаптированный вариант методики М.Рокича. Исследование занимает не более 30 минут времени, представляет собой ранжирование, т.е. распределение по степени важности или значительности для ученика ценностей. Ранжируются последовательно терминальные (основные, целевые ценности), а затем инструментальные ценности или, так называемые, средства — ценности, при помощи которых возможно достичь цели. Карточки с наименованием ценностей предлагаются общим набором в беспорядке, сначала (красные по цвету) 18 карточек "Т" — ценности, а затем (зеленые по цвету) 18 карточек "И" — ценностей.

Список "Терминальных ценностей" или ценности-цели: активная, деятельная жизнь; жизненная мудрость (зрелость суждений, здравый смысл, достигаемые жизненным опытом); здоровье (физическое и психическое); интересная работа; красота природы и искусства (переживание прекрасного в природе и в искусстве); любовь (духовная и физическая близость с любимым человеком); материально обеспеченная жизнь (отсутствие материальных затруднений); наличие хороших и верных друзей; общая хорошая обстановка в стране в нашем обществе, сохранение мира между народами (как условие благополучия каждого); общественное признание (уважение окружающих, коллектива, товарищей по работе); познание (возможность расширения своего кругозора, образования, общей культуры, интеллектуального развития); равенство (братство, разные возможности для всех); самостоятельность как независимость в суждениях и оценках; свобода как независимость в поступках и действиях; счастливая семейная

Ценности - цели учащихся

1. Совершенствование познавательных возможностей, расширение своего образования, кругозора; культуры, повышение интеллекта, т.е. расширение познавательных возможностей, ориентация на приобретение знаний.

2. Здоровье физическое и психическое. Хорошие и верные друзья (на этапе констатирующего эксперимента эта ценность выступала на первом месте).

3. Равноправие, равные возможности для всех, мудрость жизни, счастливая семейная жизнь, самостоятельность как возможность показать себя в делах, глубокое познание истории советского народа и коммунистической партии, интересная работа; самостоятельность как независимость суждений; материально обеспеченная жизнь, счастливая семейная жизнь, понимание и переживание произведений искусства, постоянная смена впечатлений, богатые возможности общения.

! Ценности - цели мастеров

1. Самостоятельность как независимость в суждениях и оценках.

2. Здоровье физическое и психическое; хорошие и верные друзья.

3. Равноправие, равные возможности для всех; счастливая семейная жизнь, познание истории жизни народа и революционных традиций; интересная работа; понимание и переживание произведений искусства; индивидуальный стиль в общении, поведении и жизнь в целом; богатые возможности общения.

Честность, самоконтроль, смелость при защите своих взглядов, высокий интернационализм, единство слова и дела, ответственность и чувство долга, нетерпимость к недостаткам в себе и в других, освоение навыков совместного труда, обладание сильной волей как способностью добиться своего и не отступить перед трудностями; терпение и умение прощать, жизнерадостность и чувство юмора, широта и пластичность взглядов; трудолюбие и успех в работе; забота о других, умение и способность действовать решительно и самостоятельно; постоянное расширение кругозора, повышение уровня знаний и культуры.

Честность, ответственность и чувство долга, самокритичность, единство слова и дела, рационализм как логичность и продуманность решений, высокий профессионализм, самоконтроль, обладание сильной волей, как способностью добиться своего и не отступить перед трудностями, воспитанность и вежливость, порядок на рабочем месте и в одежде, независимость как способность действовать решительно и самостоятельно; трудолюбие и успех в работе, повышение уровня знаний и культуры.

жизнь; творчество (возможность творческой деятельности); уверенность в себе (свобода от внутренних противоречий, сомнений); удовольствия (жизнь, полная удовольствий, развлечений, приятного проведения времени).

Список "Инструментальные ценности", или ценности-средства: аккуратность (чистоплотность, умение содержать в порядке свои вещи, порядок в делах); воспитанность (хорошие манеры, вежливость); высокие запросы (высокие притязания); жизнерадостность (чувство юмора); исполнительность (дисциплинированность); независимость (способность действовать самостоятельно, решительно); непримиримость к недостаткам в себе и в других; образованность (широта знаний, высокая общая культура); ответственность (чувство долга, умение держать слово); рационализм (умение здраво и логично мыслить, принимать обдуманные, рациональные решения); самоконтроль (сдержанность, самодисциплина); смелость в отстаивании своего мнения, своих взглядов; твердая воля (умение настоять на своем, не отступать перед трудностями); терпимость (к взглядам и мнениям других, умение прощать другим их ошибки и заблуждения); широта взглядов (умение понять чужую точку зрения, уважать иные вкусы, обычаи, привычки); честность (правдивость, искренность); эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе); чуткость (заботливость).

Следуя правилам интерпретации ценностных рангов, мы попытаемся начертить приблизительную ценностно-ориентационную схему учащихся и мастеров ПТУ.

ЛИТЕРАТУРА

1. Шорохов Е. В. Психологический аспект проблемы личности. Теоретические проблемы психологии личности. - М.: Наука, 1974.
2. Зборовский Г. И., Карпова Г. А. Срез по вертикали. Профессиональное-техническое образование. - 1985.
3. Возрастная и педагогическая психология /Под ред. А. Б. Петровского/. М.: Просвещение, 1979.
4. Кузнецов В. М. Формирование ценностных ориентаций в коллективе учебно-производительной группы среднего ПТУ. Проблемы воспитательного коллектива. - Таллин: ТПИ им. С. Вильде, 1979.

К ВОПРОСУ О ЕДИНСТВЕ УЧЕБНОЙ И ВНЕУЧЕБНОЙ РАБОТЫ КАК ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ КОЛЛЕКТИВНЫХ ОТНОШЕНИЙ СТАРШЕКЛАССНИКОВ

Сложные и многоплановые задачи воспитания личности на современном этапе в условиях всеобщей перестройки и реализации реформы общеобразовательной и профессиональной школы требуют дальнейшего серьезного совершенствования всей общеобразовательной системы.

Научно-техническая революция и ее социальные последствия предъявляют школе все более сложные требования. В такой социальной ситуации важен главным образом конечный результат — та личность, которую мы сформируем в учебно-воспитательном процессе.

С решением этой сложнейшей социальной задачи связана перестройка работы школы, в которой необходимо осуществить единство обучения и воспитания.

Сегодня недопустимо искусственно разрывать единый учебно-воспитательный процесс, так как передачу и усвоение знаний, умений и навыков нельзя обособить от активного использования их в жизни, в труде, в разносторонней деятельности.

Однако недостаточно лишь провозгласить принцип единства — важно обосновать и разработать такие формы и методы, которые бы позволили это единство реализовать. С другой стороны, способствовали бы развитию коллективных отношений старшекласников, формированию их коллектива, обеспечению его жизнедеятельности.

Известно, что воспитание личности в коллективе — основной принцип советской воспитательной системы. К сожалению, в настоящее время это во многом приобрело формальный, догматический характер.

Вместе с тем, формирование коллективных отношений, отношений взаимной ответственности, товарищеской взаимопомощи, готовности прийти на помощь, нуждающимся в ней, самостоятельной творческое отношение к порученному делу, активность и организованность — важнейшая линия развития коллектива и нравственного формирования личности. Коллективные отношения выс-

тупает в качестве неотъемлемого компонента жизнедеятельности.

Жизнедеятельность коллектива рассматривается нами как сложное, многогранное социальное явление, аккумулирующее в себе деятельность и общение, объективные и субъективные отношения, духовный и нравственный потенциал коллектива и личности. Насколько и этической она будет в старших классах, когда учащиеся этого возраста готовятся вступить в самостоятельную жизнь, зависит и степень их дальнейшей активности, творческого отношения к будущей деятельности. В коллективных отношениях, которые складываются и развиваются в процессе всей жизнедеятельности коллектива, появляются ценности и нравственные образцы, общение и традиции. С другой стороны, именно в коллективных отношениях отражаются и нравственные качества личности.

В современной школе главным источником, обеспечивающим жизнедеятельность коллектива, процесс его формирования выступает внеучебная деятельность. Это обеспечивается за счет организации работы пионерской, комсомольской организаций, внешкольных объединений. А учебная, являясь ведущей и занимая основное время особенно учащихся старших классов, остается как бы в стороне от решения важнейших задач воспитания.

В связи с этим нашу проблему можно сформулировать так-как на основе единства учебной и внеучебной работы сформулировать коллективные отношения. Мы полагаем, что обеспечение реального единства учебно-воспитательного процесса создаст наиболее благоприятные условия для формирования коллективных отношений, насыщения их нравственным содержанием, столь важными моментами для личности старшеклассника.

Итак, решая проблему формирования коллективных отношений, важно посмотреть, каким коллективообразующим потенциалом обладает каждая из деятельностей - учебная и внеучебная. Вместе с тем выяснить, насколько они могут взаимно дополнять друг друга и обогащаться.

Прежде всего мы исходим из следующих положений, что:

1. Учебная деятельность, являясь ведущей и занимая основное время учащихся, должна оказывать эффективное воздействие на процессы коллективообразования.

2. В современной школе главным источником формирования

коллектива и личности выступают различные виды внеучебной работы: деятельность комсомольской и пионерской организаций, внеклассная. Именно эти виды деятельности обладают такими коллективообразующими возможностями как общественная значимость и разнообразие содержания, самодеятельно-творческие способы организации, коллективные отношения, общие ценности и другие. Вместе с тем пространство и время внеучебной работы ограничены.

3. Эти основания выдвигают требование единства учебной и внеучебной работы. Существенным вкладом учебной работы во внеучебную может явиться обогащение ее содержательным потенциалом, а также удовлетворение и развитие познавательных интересов, профессиональной ориентации. Этот вклад учебной деятельности во внеучебную особенно актуален для старшекласников (именно эта категория учащихся особенно сетует на то, что в так называемой общественной работе "не узнаешь ничего нового", "она не нужна для будущей деятельности", "не вызывает интереса" и т.д.).

4. Настоятельная необходимость единства учебной и внеучебной деятельности с особой остротой выступает и потому, что учебная деятельность в свою очередь может существенно обогащаться за счет коллективообразующих возможностей внеучебной (разнообразие содержания и форм, самостоятельно-творческие способы организации, коллективные отношения).

Именно эти основания диктуют необходимость поиска таких форм и методов, которые предполагают взаимопереходы и взаимобогащение учебной и внеучебной работы. Взаимодействие этих форм и методов обеспечит единство учебной и внеучебной работы, и на этой основе ускорит процесс развития коллективных отношений.

Поскольку мы считаем, что в учебной деятельности заключены большие возможности, способные оказать эффективное воздействие на процессы коллективообразования, коллективных отношений.

Но сегодня недостаточно говорить только о роли содержания учебной деятельности для формирования коллектива. Содержательная сторона учебной работы, безусловно, оказывают

значительное влияние на содержание всей жизнедеятельности коллектива. Но вместе с тем необходимо рассматривать вопрос и о способах организации этой работы. Именно эта сторона организации учебной работы в последнее время освещается в психолого-педагогической литературе и получила название коллективного способа организации учебной работы.

Однако нельзя забывать, что в истории советской школы, особенно на ранних этапах ее развития, этот способ организации уже имел место. Мы не будем анализировать причины неудач применения этого метода, т.к. они достаточно глубоко были в свое время проанализированы в исследованиях, выполненных под руководством Т.Е.Конниковой. В них на большом исследовательском материале была показана роль учебной работы, влияние способов ее организации на процессы формирования коллективных отношений, нравственного становления личности в ходе работы на уроках.

В публикациях сегодняшнего дня в коллективном способе организации учебной работы вновь видятся только пути повышения образовательных задач. Важнейший процесс формирования коллективных отношений упускается.

Занимаясь с учащимися педагогического класса и опираясь на идею единства учебной и внеучебной работы, мы строили ее исходя из коллективных форм организации занятий. Вместе с тем, перед учащимися педагогического класса была поставлена задача: полученные знания в процессе выполнения учебных заданий передавать учащимся младших классов, где они являлись стажерами классных руководителей.

В течение всего учебного года мы практиковали коллективное выполнение заданий. Это позволило как бы предварительно проиграть свои будущие позиции организаторов, руководителей. Под руководством педагога, через коллективно-творческую работу отбиралось оптимальное содержание и формы работы. Одновременно выполнение заданий творческими группами способствовало сплочению ребят данного коллектива, не оставляло вне поля деятельности ни одного человека. В конце года попросили ребят оценить их отношение к данной форме работы. Учащиеся 9-10

классов дали высокую оценку "элементам коллективного творчества", возникающим в процессе работы. Многие отметили, что значимым моментом для них является "коллективное обдумывание предстоящей работы", "совместный коллективный поиск ответов на вопросы", "коллективное оценивание" и постоянная "возможность общения с одноклассниками".

В своих сочинениях они пишут, что такой подход к выполнению учебных заданий сделал класс более дружным, сплоченным, организованным. "Мы учились коллективно творить, и это делало нас интересным друг другу", "во время творческих коллективных заданий все как бы приглядываются друг к другу, узнаешь больше человека, на которого раньше совершенно не обращал внимание", "после совместных подготовок у меня появилось больше товарищей по классу" - вот такой вывод делают сами учащиеся, отмечая положительные изменения в коллективных отношениях, в собственной позиции по отношению к коллективу.

Вместе с тем учащиеся указывают на изменение отношения и к учебе, к проведению внеклассных и внешкольных дел.

Отметим, что ученики подчеркивают значение внутренних изменений, которые способствуют развитию коллектива, его отношений. Они с благодарностью отмечают, что такая работа "помогает проявить себя как сильным, так и менее подготовленным", способствует тому, что "появляются новые лидеры, создается атмосфера доброжелательности, товарищеской взаимопомощи".

И самое главное, возникает "атмосфера, возбуждающая познавательный интерес. У учащихся появляется желание попробовать свои силы, применить полученные знания на практике.

Таким образом, работа с учащимися убеждает нас, что использование в единстве возможностей учебной и внеучебной работы создает более благоприятные возможности для формирования коллективных отношений, для обогащения их нравственным и творческим потенциалом.

Э.И.Хамман, Росток, Э.Ф.Чехяева, Рига

СОВМЕСТНАЯ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ШКОЛЬНИКОВ — ОСНОВА РАЗВИТИЯ ИХ СПОСОБНОСТЕЙ

В период ускорения развития социалистического общества, получившем обоснование на XXIII съезде КПСС и II съезде СЕПГ, решающее значение приобрел человеческий фактор. Только творчески деятельная, сознательно активная, всесторонне развитая личность, умеющая реализовать свои возможности и способности в самостоятельной деятельности, способна участвовать в этом созидательном процессе.

Поэтому влияние общества развитого социализма привлечено к школе. В стенах школы должны быть выявлены и развиты способности и наклонности учащихся к определенным видам деятельности, чтобы они могли активно включиться в производственную и общественную жизнь страны. При определении способностей исходим из марксистско-ленинского учения. Содержание понятия "способность", которым оперирует марксистско-ленинская философия и психология, включает в себя понимание способности как действительности, как результата реализации определенных возможностей, но оно включает в себя и понимание способностей как возможностей, т.е. объективных тенденций, заключенных в явлении, которые могут стать, но могут и не стать фактами действительности.

Исходя из марксистско-ленинского учения, опираясь на разработанную Б.М.Тепловым теорию способностей и одаренности, мы понимаем под способностями индивидуальные особенности человека, которые являются условиями успешного выполнения деятельности.

Рассматривая способности как одну из подструктур личности и индивида, советские и немецкие психологи и педагоги с целью комплексного изучения проблемы предлагают три уровня исследования: психофизиологический, психологический и социально-психологический (Б.М.Теплов, Э.А.Голубева, М.Гутке, Э.Дреффеншедт, В.Э.Чудновский, Г.Хельфельд).

Анализируя способности на социально-психологическом уровне, советские и немецкие психологи и педагоги сделали

важный вывод, имеющий решающее значение для педагогики, о том, что развитие способностей личности происходит в различных видах деятельности (Л.И. Анциферова, К.А. Абульханова-Славская, Л.С. Выготский, Х. Дрейвелов, О. Дрефенштедт, Й. Ломпшер, Г. и Х.-Г. Мелхорн, С.Л. Рубинштейн, Б. М. Теплов, А.П. Шпона, Г.И. Щукина). Целью нашего исследования было изучение возможностей совместной учебно-познавательной деятельности в развитии способностей школьников.

На кафедрах педагогики и психологии Латвийского государственного им. П. Стучки и Ростокского университетов были разработаны программы эксперимента и методики изучения развития способностей школьников в условиях организации различных форм совместной деятельности на уроке. Программа эксперимента была реализована в 66 средней школе г. Росток и в 13 средней школе г. Риги.

Экспериментальное исследование было направлено на решение следующей конкретной задачи: проверить в реальном педагогическом процессе, что педагогически целенаправленная организация участников в совместной деятельности, в которой создаются условия и специальные влияния на отношения сотрудничества и взаимопомощи, на широкий обмен новой информацией, интересной и полезной всем, обладает не только учебным, но и воспитательным эффектом, проявляющимся в положительных изменениях учеников в отношении в учебному предмету, к своим товарищам, к самому себе, что становится определяющим условием для развития способностей. Главная задача, по нашему мнению, заключалась в том, чтобы все ученики были включены в сферу общения в процессе познавательной деятельности. Это становится возможным, если все учащиеся занимают активную позицию в главном виде деятельности — учении, что должно создать в учебном коллективе атмосферу, благоприятную для успешного учения каждого и условия для выявления и развития способностей всех учащихся.

В основе организации совместной познавательной деятельности учащихся лежит намеренно создаваемая учителем ситуация, в которой ученики вынуждены взаимодействовать в учебно-познавательном процессе, обмениваться знаниями, помогать друг другу, что приводит к большим индивидуальным достижениям и в

познании и нравственном воспитании. На это обстоятельство обращал внимание Л.С.Выготский. Он утверждал, что ученик в условиях сотрудничества в состоянии преодолеть интеллектуальные трудности более высокого уровня и достигнуть более высокого образовательного уровня, чем индивидуально или в присутствии коллектива.

На первом этапе экспериментальной работы мы использовали такую форму совместной деятельности, как работу парами. "Обменяйтесь работами и проверьте их", "проверь своего товарища", "помоги в выполнении сложного задания". Были определены консультанты по русскому языку и их деятельность на уроке.

Мы обратили внимание на то, что школьники на первых порах даже при напоминании учителя "вы можете консультироваться друг с другом" мало обращались к товарищам. Видимо, эта форма проведения урока была для них непривычна, они не решались нарушить тишину и не обладали умениями выполнять задания в условиях совместной деятельности.

Совместно с учениками в ходе работы были выработаны критерии оценки. Решили оценивать выполненное задание только тогда, когда товарищ его заранее понял, в противном случае консультант вновь вслед за учителем объяснял учебный материал, правила, необходимые для выполнения этого вида работы.

Мы наблюдали, что данные правила общения, в рамках которого решались учебно-воспитательные задачи, способствовали формированию сотрудничества, дружбы, доброжелательности, готовности прийти на помощь друг другу, познавательной активности.

Доверие по отношению к отстающему ученику, желание ему помочь, объяснить рождало ответное чувство по отношению к товарищам, стремление не подвести их. И если в первые две недели сентября четвероклассники 13 средней школы г.Риги могли по 8 из 36 человек не доделывать домашнюю работу, то после организации совместной деятельности в классе таких оставалось 3-4 человека. Во время выполнения классной работы учителю обычно приходилось стимулировать учебную деятельность школьников, после организации совместной работы таким стимулом становилась ответственность перед товарищами, все

выполняли предложенное задание, равняясь на консультанта. У школьников появились умения работать парами, сотрудничать с товарищами, внимание к объяснению, желание разобраться и выполнить задание. Сильный ученик стал сосредоточеннее на уроке, внимательнее: ведь ему предстояло в случае необходимости объяснить материал товарищу. На следующем этапе экспериментальной работы, когда мы убедились, что в классе создана атмосфера доброжелательности и сотрудничества, мы приступили к организации групповой работы учащихся. Групповая работа учащихся выступает одной из форм организации коллективной деятельности в области познания и является наиболее разработанной в советской и немецкой психолого-педагогической литературе (Л.И.Виноградова, Н.С.Дежникова, В.В.Котов, Х.И.Лийметс, И.Б.Первин, Э.Хамман).

При организации групповой работы мы исходили из выводов, сделанных исследователями, и собственных наблюдений в экспериментальной работе. Мы составили группы учащихся с разным уровнем знаний с учетом их неформальных отношений.

Группы состояли из 3 человек, во главе каждой — консультант. Учитывая возраст подростка, мы старались сформулировать задание группе таким образом, чтобы в нем предусматривалась и индивидуальная работа каждого ученика, и такие вопросы, которые предполагали сотрудничество учащихся — обсуждение результатов, взаимопомощь, взаимоконтроль. Общение в условиях групповой работы учащихся поднимается на более высокий уровень, доброжелательные внутригрупповые отношения углубляются и развиваются. Мы фиксировали формирование чувства ответственности за свою работу и работу всей группы, принципиальность, честность, дружеское участие, что положительно влияло на развитие познавательной активности, способностей учащихся.

По уровню знаний, умений, навыков, отношению к деятельности мы выделили 4 группы учащихся в классе (I, II, III, IV) и стали следить за развитием качеств личности, способностей в результате усложнения деятельности, изменения ее характера, организации групповых форм.

В Ростове групповая работа привела к повышению интереса к предмету, к добросовестному выполнению домашней работы

всеми учащимися. Домашняя работа была дифференцированной, учитель исходил из различных способностей школьников. Например, тема "Москва - столица СССР". Первая группа учащихся собирает материал на немецком языке, вторая группа - иллюстрации, третья - готовит вопросы на русском языке, четвертая - выступает с информацией на русском языке.

Желание ощутить чувство удовлетворения за свой труд, продемонстрировать товарищам свои знания и тем самым занять уважаемое положение в коллективе способствовало формированию познавательной активности: школьник стремился получить задание и тщательно его выполнить, привлекая для этого дополнительный материал. В результате изменился уровень знаний, умений, навыков, что свидетельствовало о развитии способностей. Пять человек из I группы можно было включить во вторую.

По мере взросления детей мы пришли к выводу о необходимости расширения группы, усложнения взаимоотношений в них. С этой целью ввели соревнование между группами, использовали игровые моменты.

В Ростове вводился элемент соревнования следующим образом: задавалась тема на уроке русского языка, учащиеся по группам придумывали предложения. Учитель затем вводил соревнование: "какая группа придумает больше?". "В каких группах больше правильно построенных предложений?". Учащиеся в группах старались не подвести своих товарищей. Придумывали все. И в результате получался рассказ. Формирование познавательной активности вело к развитию способностей.

В Риге 3 группы были объединены в одну, и группой стал ряд в количестве 12 человек. Таким образом, в классе оказалось 3 группы, мы их называли бригадами (по предложению школьников, у которых многие родители были членами коммунистических бригад на заводах).

Нужно было выработать нормы для оценки результатов работы бригад. Такой нормой стало добросовестное выполнение домашней письменной работы и осознанное запоминание правила, кроме того, четкое своевременное и правильное выполнение классной работы.

Такая организация совместной деятельности повлекла расширение и обогащение взаимоотношений в учебной группе и,

естественно, это сказалось на развитии коллективистических отношений в классе, на повышении уровня познавательной активности, развитии способностей школьников.

Активная позиция, в которую были поставлены слабые ученики, преобразила их. Видя уважение со стороны товарищей, у слабых учеников возросло чувство собственного достоинства, ответственность за приготовление уроков: ведь нужно самим знать, чтобы спросить товарища; пассивная позиция сменилась на деятельную, инициативную.

Пополнились знания у слабых учеников: ведь они слушали хорошие и отличные ответы своих товарищей, кроме того, и сами затем отвечали кому-то из своей или другой бригады.

Учащиеся приобрели организационные умения коллективной деятельности. Школьники I и II групп могли организовать свой труд в условиях совместной деятельности, учащиеся III, IV групп научились руководить познавательным процессом своей бригады.

Знания учащихся стали более широкими, оперативными, умения продуктивными. Была сформирована познавательная активность. К концу пятого класса в I группе осталось 2 человека, во II группе — 6 человек, 23 человека стало в III группе, а 2 человека поднялись до уровня творческой активности. Это ученики, которые в пятого класса были на сапроверке, были руководителями коллективной деятельности всего класса.

По нашим наблюдениям учащиеся теперь охотнее вызываются помочь отстающему ученику, вместе с товарищем сделать работу над ошибками после проверки контрольного диктанта, написания сочинения, чаще сотрудничают в различных видах работ (вместе учили уроки, готовились к словарному диктанту, рассказывали в бригаде друг другу правила, вызывались повторить со слабым учеником пройденный материал).

Система знаний, которая появилась у учащихся в результате совместной работы в классе и проверки домашней и классной работы повлекла осознанное восприятие учебного материала, повышение уровня знаний и успеваемости⁹ в результате появился интерес к предмету.

Итак, организованное в классе обучение в условиях совместной деятельности обусловило развитие способностей, что нашло свое выражение в следующих характеристиках классов:

- расширились и углубились знания учащихся,
- оперативными стали способы деятельности,
- были сформированы организационные умения.

В результате наблюдалось формирование положительного отношения к учению учащихся экспериментальных классов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульманова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. - М.: Наука, 1980.
2. Битинас Б.П. Структура процесса воспитания. - Каунас: 1984.
3. Шамова Г.И. Активизация учения школьников. - М.: Педагогика, 1982.
4. Щукина Г.И. Исследование проблемы активизации учебно-познавательной деятельности. - Сов. пед., 1982.

ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТАРШЕКЛАССНИКА В КЛАССНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Проблемы взаимодействия и развития личности и коллектива в советской педагогике рассматриваются как часть более общей проблемы: общество - коллектив - личность, "Школа должна растить, обучать и воспитывать молодые поколения с максимальным учетом тех общественных условий, в которых они будут жить и работать, - говорится в "Основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы". Актуальность решения проблем развития коллектива и личности старшеклассников обусловлено все большим внедрением коллективных форм деятельности в практику общественной жизни, повышением значения коллектива в развитии общества в целом. В этой связи возрастает значение школы в формировании у молодежи опыта и качеств личности, необходимых для совместной деятельности и общения с людьми. Школьными программами не предусмотрено или оговорено вскользь научение общению, в практике недостаточно распространены коллективные формы деятельности старшеклассников. Хотя в последние годы все больше проявляется сознательный выбор школьниками средней общеобразовательной школы и большинство из них уверенно утверждает, что в любом случае они продолжали бы учебу в средней школе, все же по нашим данным 6,7% старшеклассников после 8 класса учебу не продолжали¹. Это говорит о том, что часть старшеклассников посещают школу, свой класс далеко не добровольно. Девятые классы комплектуются /даже при максимальном учете особенностей учащихся на основании поданных заявлений в среднюю школу. В класс могут входить работоспособные и неработоспособные, учащиеся с высокой и низкой коммунибельностью, с различной потребностью в общении, интересами, стилям мышления и др. С одной стороны, педагогически правильная организация взаимодействия.

в классе повышает возможность для взаимообогащения, с другой - приводит к затруднениям во взаимопонимании. До прихода в среднюю школу каждый учащийся в предыдущих классах занимал свое определенное положение, имел свой социальный статус. Претензии на сохранение или изменение статуса определяют особенность становления взаимопонимания.

В изучении проблем развития личности и коллектива мы исходим из положения К.Маркса об общественной сущности личности о том, что "... только в коллективе индивид получает средства, дающие ему возможность всестороннего развития своих задатков..."¹. Следовательно, только тот и коллектив, который обеспечивает личности такие условия. Так как нами не установлено наличие достаточно однозначного ответа на то, что в классе каждый такими условиями пользуется, а класс имеет таким образом для него реальную личную ценность, мы направили поиск связи "личность - класс - учитель" на установление самочувствия личности в классе.

В подвергнутых исследованию классах неудовлетворительно чувствуют себя от 6,9 до 37% учащихся. При этом суждения большинства учащихся класса об этих учащихся совпадают с их же мнением. Следовательно, класс хорошо знает о положении этих учащихся.

Установлено, что положение желаемых, отвергнутых, самоустранившихся достаточно устойчиво, состав крайних групп с возрастом увеличивается (Киричук А.В.). Это выявляет одну из проблем взаимодействия "личность - коллектив" и управления классным руководителем процессом становления коллективистических взаимоотношений в классе.

Исследование, а также собственный опыт работы в школе настойчиво предлагает рассмотреть феномен взаимопонимания. В беседах с учащимися, в их оценках уроков и внеурочных мероприятий, взаимоотношений с учителями и учащимися это понятие присутствует постоянно. "Взаимопонимание характеризуется сходством субъективных суждений партнеров друг о друге и ответственностью этих суждений объективными особенностями этих лиц"⁽²⁾

В основе взаимопонимания лежит познание партнера. Сравнивая партнера со своей личностью, идеалом, человек формирует образ партнера по взаимодействию. Особенность взаимопонимания между учащимися и учителем определяется тем, что личность учащегося ускоренно формируется в школьные годы под руководством учителя. При этом имеет место как адекватность отражения партнера, так и недостаточность в познании друг друга, вызывающая ошибочные суждения о нем. Имеет место и другая особенность, характерная для процесса воспитания и развития личности школьника под руководством учителя: учащиеся в зависимости от уровня своей воспитанности требуют от учителя взаимопонимания не только в общественно ценных, но и в эгоистически направленных интересах. Для правильной оценки взаимопонимания необходимо уяснить, чем конкретно удовлетворены или неудовлетворены учащиеся, как предмет их удовлетворенности или неудовлетворенности соотносится с объективными требованиями общества. В абсолютном большинстве случаев учащиеся обоснованно, с ориентацией на общественно значимые цели своей деятельности требуют взаимопонимания. В этих случаях учителю необходимо более полно изучить личность учащихся, взаимоотношения в классе, менять стиль общения с учащимися, оказать большую помощь учащимся в достижении общественно и лично значимых целей. Здесь разговор об издержках в работе учителя. Однако в двух исследуемых классах требование ряда учащихся характеризуется эгоистическими потребностями. Здесь доминирует стремление группы учащихся к верховодству в классе, к внушению другим своих потребительских интересов. Предъявляемые классным руководителем требования встречают неудовлетворенность этих учащихся, противодействие, суждения о том, что классный руководитель их не понимает.

Эта же особенность имеет место и во взаимодействии "учащиеся - группа, класс", где требования к личности предъявляет группа одноклассников или весь класс в целом. В этих случаях учащийся делает заключение: в классе меня понимают или меня не понимают. От этого зависит удовлетворенность или неудовлетворенность своим нахождением в данном классе. В свою очередь от степени удовлетворенности зависит взаимодействие "ученик - группа или класс учащихся - классный руководитель".

Взаимобусловленность их деятельности предполагает дви-

жение от взаимоотвержения к взаимопониманию. Чем слабее взаимопонимание в отношениях "учащийся - класс - классный руководитель" в любом звене, тем больше усилий требуется от классного руководителя, тем объективно необходимое он становится для развития личности. С другой стороны - чем больше разрыв во взаимопонимании, тем больше учащиеся отвергают учителя, классного руководителя, не принимают его ("без него в классе было бы интереснее", "было бы лучше", "справились бы сами", если не было бы классного руководителя, хотя требования классного руководителя в основном выполняют, так как их связывают официальные отношения, зависимость учащихся от учителя. В этом заключается еще одна проблема развития личности в классе.

Большинство из учащихся желают лучшего взаимопонимания в классе между отдельными учащимися, группами учащихся, переживают ее отсутствие, испытывают потребность в общении, признают, что отсутствие взаимопонимания мешает в учении и достижении личных планов на будущее. Хорошо знают, кто из товарищей плохо себя чувствует в классе. Одновременно мало или ничего не делают, чтобы облегчить положение товарища по классу даже в том случае, если этот ученик своим поведением не вызывает отрицательного к себе отношения.

Нам представляется, что в данном случае нарушено взаимодействие "личность - класс" в том плане, что класс занимает позицию предъявителя требований к личности, претендует на потребление общественно значимой деятельности и активности личности, ослабив свое назначение как источника духовных потребностей и развития всесторонних способностей личности. Это, скорее, издержки руководства классом со стороны классного руководителя, но опираются они предположительно на ранее обозначенную проблему, является производной ее нерешенности.

Бесспорно, самочувствие личности старшеклассника в своем коллективе - это вопрос эмоциональной сферы.

Эмоциональная взаимная зависимость - атрибут любой связи (отношений) людей, он является ведущим в регулировании неформальных межличностных отношений, тогда как при официальной организации отношений главным является поведенческий компонент взаимодействия. Следовательно, для обеспечения взаим-

действия "учащийся - класс - классный руководитель" последнему необходимо учесть, что в преимущественно официальной связи "учитель - ученик", "воспитатель - воспитуемый" в школе ведущим является поведенческий компонент (результаты деятельности, действия, стиль деятельности, речь, мимика и др.). В преимущественно неофициальной связи "учащийся - учащийся" - ведущим является эмоциональная взаимная зависимость (удовлетворенность, неудовлетворенность, конфликтность и др.).

Нам представляется, что уровень взаимодействия "ученик - класс - классный руководитель" определяется умением классного руководителя организовать каждому школьнику хотя минимальный успех в значимом для него виде деятельности, помочь ему испытать чувство удовлетворенности в своем классе.

Результаты изучения проблем личности и коллектива класса настоятельно выводят на актуальность взаимосвязи учения, формирования личностных качеств, взаимодействия "учитель - ученик", "ученик - ученик" с содержательными аспектами эмоциональности учащихся, их переживаний.

Постоянно регулируя отражение человеком объективной действительности в сознании, эмоции обеспечивают его избирательность, пристрастность, выделяют значимое в результате успехов или неудач деятельности человека (5). В этой связи нам представляется значимым эмоциональное отношение учащихся к учебно-познавательной деятельности как к главному виду деятельности школьника. Именно с этим видом деятельности связаны тревоги учащихся, именно периодические или длительные неудачи в учении составляют одну из главных причин отрицательных эмоций. Неблагополучие в семье школьника, являясь причиной неудовлетворенности, часто перерастает в неуспешность в учении.

Анализ результатов исследования подтверждает, что субъективные переживания ученика так или иначе вызываются внешними факторами - учителями или товарищами по классу. Удовлетворенность или неудовлетворенность учащегося результатами своей деятельности, самой деятельностью, общением с учителями, товарищами по классу зависит от отношения учителей и товарищей и товарищей к нему, от их оценочных суждений, под-

держки, взаимопонимания.

Учащимся было предложено коротко, в 2-3 предложениях характеризовать на выбор один урок, который понравился или не понравился, или одно внеурочное мероприятие, которое понравилось или не понравилось. В этом выборе 2/3 занимает урок и взаимоотношения между учителем и учащимися на уроке. Из этой части выбора 1/3 - уроки, которые понравились: учитель помогает в изучении предмета (хорошо объясняет, на уроке всегда серьезная работа, хочется работать, интересно ведет урок, хорошо знает предмет и др.), учитель строит общение с учащимися и между учащимися, создавая деловую, доброжелательную обстановку на уроке (учитель умеет "спуститься" до нашего уровня, понимает нас, на уроке работа чередуется с юмором, с уважением относится к учащимся, не повышает голоса, чувствует себя на уроке свободно, учитель всегда справедлив и др.). Две трети выбора относятся к уроку, который не нравится. Здесь доминируют взаимоотношения между учителем и учащимися: асимметричное общение, когда учитель подавляет энергию, инициативу учащегося (нами командует, оскорбил заслуженно, поэтому с неприязнью иду на урок, повышает голос и др.), помощь в изучении предмета незначительна (непонятно объясняет, свой предмет считает главным, формально ведет урок, неинтересен урок и др.).

Учебный год сложен, далеко не всегда главный вид деятельности школьника становится средством самоутверждения, тем более, что этот труд в современной школе регламентирован учителем.

Лишь считанные единицы учащихся (в нашем исследовании) свои старания в учении связывают с ответственностью перед коллективом. Примерно 45% особого старания не прикладывают, и еще столько же стараются учиться лучше во имя подготовки к будущей профессии. Для уточнения связи "ученик - класс - учитель" в пяти 9-11 классах были предложены незаконченные предложения, в том числе: "Я бы хотел, чтобы в школе...; на уроках я стараюсь...; домашние задания выполняю...; для достижения моих перспективных целей..." и др. В среднем 1/3 учащихся высказывают озабоченность сложностью программы, большими объемами домашних работ, пробелами в знаниях, а также тем, что

часть учителей не облегчает, а усложняет изучение предмета. Усилия классных руководителей в основном ограничиваются эпизодическими мероприятиями.

Проблему составляют индивидуальный характер усвоения знаний, индивидуальный отчет о результатах учения. Для формирования коллектива главный вид деятельности учащихся является самым малоэффективным по сравнению с общественно-политической, трудовой и др. видами деятельности. В оценке одноклассниками достоинств личности школьника его успехи в учении, как правило, не занимают первого места. На передний план выносятся честность, отзывчивость, доброта. Это в первую очередь относится к успевающим учащимся (в т.ч. посредственно). Неуспевающий часто доставляет неприятности классу, длительную неуспеваемость сопутствует появлению отрицательных качеств личности, поэтому нередко встречаются суждения, что в классе было бы лучше без такого-то неуспевающего. Проблемность формирования коллектива класса усиливает то, что в школах распространено списывание домашних заданий, обычно не вызывающее отрицательных эмоций, осуждения у школьников. О нем школьники говорят открыто, это подтверждает опрос учителя, классные руководители, в свою очередь, характеризуя учащегося, руководствуются в основном его отношением к учению. Расхождения в критериях оценки качеств личности учащегося одноклассниками и учителями углубляет упомянутую проблему.

Как показывает наше исследование, в ее решении необходимо использовать наличие в классе хорошо успевающих учащихся, помощь в учении которых охотно приняли бы или уже принимают многие школьники, об этом свидетельствует опрос. Следовательно, взаиморасположенность консультируемых и консультантов этому благоприятствует.

Продукт учебно-познавательной деятельности школьника идеальный, он является достоянием только субъекта этой деятельности, не виден другим, пока усвоенные знания, умения, навыки, способы деятельности не используются в общественно значимых целях. В производственном труде, общественной деятельности, спорте, художественной самодельности и др. результат тут же может оценить, использовать практически, получить удовлетворение не только субъект деятельности, но и другие люди. Более того, особенность учебно-познавательной дея-

тельности также заключена в отдаленной потребности использования ее продукта — знаний, умений, навыков, способов деятельности.

Эти особенности затрудняют понимание и принятие школьниками общности целей, единства личных и коллективных целей, их интеграцию. И учение личности учащегося и коллектива подтвердило наличие упомянутой проблемы. Лишь 0,4–5,7% старшеклассников находят, что цели деятельности класса соответствуют их личным целям и эта деятельность помогает в достижении. От 1 до 17% учащихся считают, что цели деятельности класса вообще не соответствуют их личным целям. Деятельность класса признается нейтральной по отношению к достижению личных целей, не оказывает помощи в их достижении, иногда мешает от 45 до 80% учащимся в различных классах. Очевидно, объективная оценка деятельности класса, ее общественная значимость будет выше, однако от принятия ее личностью школьника зависит ее расположенность к этой деятельности, эмоционально-волевое отношение к ней, усмотрение личной значимости.

С другой стороны, такое расхождение в оценке значимости деятельности класса говорит о неиспользованном существенном потенциале для стимулирования активности личности — определение и разъяснение целей деятельности класса, их взаимодействия с личными целями учащихся.

Планы деятельности класса, комсомольской организации на учебный год, как правило, насыщены как содержательной направленностью, так и организационными формами. Однако мотивированности, тем более согласованности мотивов деятельности класса и индивидуальной деятельности невысока. Включенные в план работы дела очень часто обосновываются внешними потребностями: "Так надо..., этого требует комитет комсомола или учком школы, так хотел классный руководитель..." Редко мотивируются как условия профессиональной подготовки, приобретения образования, формирования личности.

Необходимость классного руководителя, его значение для успешности деятельности класса, ее результативности признают 1/3–1/2 класса. Примерно в таком же диапазоне колеблется суждение о том, что его отсутствие могло бы облегчить, сделать интереснее жизнедеятельность класса. В беседах с учащимися и учителями, а также наблюдения подтверждают наличие еще одной

проблемы: объективная взаимообусловленность всех компонентов деятельности классного руководителя, класса и отдельных учащихся, с одной стороны, и субъективное понимание в этой взаимообусловленности целей, средств, результатов деятельности личности — класса — учителя. Нам представляется такое положение результатом скорее издержки в теоретической и практической подготовленности классных руководителей, учителей. Однако это явление ввиду своей широкой распространенности составляет определенную проблематичность. Неполные знания классного руководителя о личности каждого учащегося, об уровне сформированности коллектива, взаимоотношениях учащихся, характере отношений к учению, учебным предметам, учителям, будущей профессии и др. приводят к нарушению взаимозависимости специфической для каждого субъекта деятельности, начиная уже с ее цели и мотивизации.

Деятельность классного руководителя в своей сущности — управление под его же руководством педагогически преобразованной, разносторонней деятельности и общения коллектива и личности учащихся.

Деятельность группы, класса, коллектива в своей сущности не является простой суммой деятельности отдельных личностей. Она приобретает новое качество, обеспечиваемое активной деятельностью учащихся сообща — взаимообогащение. При этом она будет иметь педагогическую ценность, если создаст условия для формирования и развития личности каждого учащегося, если каждый усмотрит в этом взаимодействии возможности для самосовершенствования, достижения своих целей, лично и общественно значимых. Смысл деятельности классного руководителя заключается в обеспечении этого нового качества в совместной деятельности класса.

Сущность деятельности каждого учащегося — в этой взаимообусловленности реализовать свои физические и духовные силы в лично и общественно значимых целях, в обогащенной под руководством классного руководителя совместной групповой, коллективной деятельности, осознанно развивая качества своей личности и опыт.

В этой взаимообусловленности деятельности учащегося, коллектива класса или группы, классного руководителя педагогическая цель — развитие личности учащегося — достигается

при осознанной дифференциации особенностей деятельности учащихся и учителя. Это в значительной мере должно осуществляться уже при планировании деятельности класса. В нашем исследовании обнаружилось наличие формализма, т.к. 2/3 учащихся лишь иногда привлекаются к разработке планов на учебный год, учебную четверть. Однако и в этих случаях для части учащихся остается неясным, зачем нужны предлагаемые виды и формы деятельности, какое значение они будут иметь для формирования личности. Поэтому 15,5% старшеклассников при обсуждении планов класса ничего не предлагают, а 38,8% уклоняются от обсуждения ввиду его формального характера. Лишь 12,9% старшеклассников выступают с инициативой, еще 15,5% - делают это тогда, когда уверены в поддержке других. Без уяснения значения одна и та же организационная форма деятельности, одно и то же поручение может иметь стихийный результат, при этом в равной степени возможен как положительный, так и отрицательный. Этим можно объяснить то, что выполнение одного и того же поручения учащиеся оценивают как положительно, так и отрицательно. Деятельность класса мешает в достижении личных целей до 7% учащихся в отдельных классах. Такие постоянные поручения, требующие деятельности для достижения более качественного его результата, как политинформатор, культорг, физорг, староста, руководитель сектором комитета комсомола или комиссией учкома, оцениваются учащимися как полезное, так и бесполезное, отнимающие много времени, лично малозначимые. Каждый четвертый старшеклассник выполняет свои поручения поверхностно или же от их выполнения уклоняется. Здесь оценка класса и самооценка совпадают с результатом повседневных наблюдений.

Это явление приводит к противоположному эффекту - формализму, распределению и выполнению поручений ради их же самих безотносительно к развитию личности. По отношению к этой части учеников деятельность классного руководителя безрезультативна, т.к. она не стимулирует деятельности учащегося, а принятие ее или отсутствие личной значимости лишает возможности обогащения деятельности школьника.

Деятельность учащегося теряет продуктивность также из-за неумения выбрать необходимые средства, приемы деятельности. Здесь необходимо как взаимообогащение в совместной деятельности, так и помощь учителя, без чего невозможно удовлетворение

от деятельности и ее результатов.

Мы не ставили своей целью обозначить все имеющиеся проблемы. Связи "личность - класс, группа - учитель" многогранны, требуют фундаментального исследования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Г.М. Социальная психология. - М.: Изд. МГУ, 1960.
2. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.Н. Социально-психологический климат коллектива и личность. - М.: Мысль, 1983.
3. Бреслав Г.М. Эмоциональные процессы. - Р.: ЛГУ, 1984.
4. Кичатинов Л.П. Деятельность как педагогическое явление. Советская педагогика - 1984. - №.2
5. Куракин А.Т. и др. Педагогика коллектива. - М.: НИИ ОП АПН СССР, 1979.
6. Немов Р.С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. - М.: Педагогика, 1984.
7. Новикова Л.И. Педагогика детского коллектива. - М.: Педагогика, 1978.
8. Мудрик А.В. О воспитании старшеклассников. - М.: Просвещение, 1983.
Психология межличностного познания. - М.: Педагогика, 1981.
9. Рувинский Л.И. Самовоспитание личности. - М.: Мысль, 1984.
10. Социальная психология. История. Теория. Эмпирические исследования /Под ред. Е.С.Кузьмина, В.Е.Семенова. ЛГУ, 1979.
11. Фридман Л.М., Волков К.Н. Психологическая наука - учителю. М.: Просвещение, 1985.
12. Шукина Г.И. Роль деятельности в учебном процессе. - М.: Просвещение, 1986.

Л. И. Даргевичене, Тарту

ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ
ВЗАИМООТНОШЕНИЙ
В СЕМЕЙНОМ КОЛЛЕКТИВЕ

Пристальный интерес к формированию личности, обусловленный возросшей ролью человеческого фактора как важнейшей предпосылки реализации стратегического курса партии на ускорение социально-экономического развития страны, актуализирует задачу создания целостной действенной системы социального становления личности.

Важнейшим компонентом системы, оказывающим решающее влияние на формирование личности в детские и юношеские годы, является семья. "Она, - говорится в Новой редакции программы КПСС, - играет важную роль в укреплении здоровья и воспитании подрастающих поколений... Здесь формируются основы характера человека, его отношение к труду, моральным, идейным и культурным ценностям" (I, 4I).

К сожалению, практика семейного воспитания свидетельствует, что значительные воспитательные резервы не приведены в действие, что процесс воспитания в части семей осуществляется не эффективно, стихийное влияние на ребенка нередко преобладает над сознательным, пассивное над активным. Более того, процесс формирования личности в ряде семей протекает в соответствии не с социально значимыми целями, а с существенными отклонениями от них (2).

Преодоление негативного воздействия семей на подрастающее поколение, актуализация потенциальных возможностей, таящихся в ней, достижение максимально возможной преемственности и согласованности всех звеньев процесса воспитания требуют совершенствования семьи как компонента системы социального формирования личности, ее воспитательного потенциала.

Поиск возможных каналов и путей оптимизации воспитания в семье актуализирует в свою очередь задачу анализа реального состояния воспитательного потенциала семьи, факторов, оказывающих на него как прямое, так и опосредованное влияние.

Существует множество исследований педагогического, психологического и социологического плана, касающихся изучения

отдельных сторон воспитательного потенциала семьи и их роли в формировании и развитии детей. Однако простое суммирование данных, добытых подобным путем, не дает целостного и объективного представления о реальном влиянии семьи на процесс формирования и воспитания детей, ибо ребенок в подобных исследованиях выступает как пассивный продукт воспитательных воздействий. Еще Л.С.Выготский отмечал, что недостатком при изучении среды является: "то, что мы изучаем среду в абсолютных показателях, где выясняется кубатура жилплощади, есть ли у ребенка отдельная постель..., читает ли в семье газеты, какое образование у матери и отца. Обследование всегда одинаково, безотносительно к ребенку, к его возрасту ... изучать надо среду ребенка. Раньше всего надо изучать что она означает для ребенка, каково отношение к отдельным сторонам этой среды" (3, 381). Л.С.Выготский вычленяет простейшую единицу для изучения личности в окружающей ее среде. "Переживание ребенка и есть такая простейшая единица ... среда определяет развитие через переживание среды" (3, 382-383).

С другой стороны, исследования отдельных сторон воспитательного влияния семьи в их оторванности не дают возможности проникнуть в сущность семейного воспитания как процесса, обладающего интегрированными свойствами, процесса, в котором влияние отдельных сторон взаимосвязано и взаимобусловлено.

Эти вопросы волнуют не только родителей, но и учителей. Ями была предложена небольшая анкета, цель которой - получить откровенные ответы о некоторых сторонах ваших взаимоотношений с родителями.

Исследованием было охвачено 166 учащихся девятиклассников г. Ленинграда (в том числе 92 девушки и 72 юноши).

В своей работе мы исходили из того, что для оптимального функционирования взаимоотношений (родители-старшеклассники) прежде всего, является важным звеном и понимание друг друга и особенно понимание родителями детей. И.С.Кон, выделяя основные относительно автономные психические механизмы социализации, посредством которых родители влияют на своих детей,

наряду с подкреплением и идентификацией, выделяет понимание. "Зная внутренний мир ребенка и чутко откликаясь на его проблемы, родители тем самым формируют его самосознание и коммуникативные качества" (6, 81).

Не менее важной, как нам кажется, является и другая сторона понимания – это субъективная качественная оценка его самими старшеклассниками. От того, как он его субъективно сознает, переживает, оценивает в системе взаимодействия (считает себя понятым или непонятым в семье), зависит качественная и количественная стороны непосредственных контактов.

Субъективная оценка юношами и девушками степени понимания их родителями показала, что лишь часть старшеклассников удовлетворена данной стороной взаимоотношений. Их ответы выражались в следующих высказываниях: "Думаю, что знают меня родители довольно хорошо. Понимают без лишних объяснений", "знают и всегда пытаются понять", "я уверен, что меня хорошо понимают".

Большая часть девятиклассников дала следующие ответы: "... почти не знают и очень редко понимают", "родители очень плохо знают и совсем не понимают", "думают, что знают, но знают и понимают очень плохо", "так сложилось, что с отцом у нас никакого общения, а значит не может быть и никакого понимания", "родители, по-моему, забыли, что они когда-то были такими, как и я", "мне кажется, что родители мало думают о том, знают и понимают ли они меня".

Группировка ответов по их содержательной сущности позволила составить таблицу, отражающую качественные и количественные показатели субъективной оценки девятиклассниками степени их знания и понимания родителями. (См. с. 125)

Продуктивным, на наш взгляд, является подход к изучению влияния семьи, в центре которого положено общение и отношения. Будучи первичными в семейном воспитательном взаимодействии они придают каждому воспитательному движению неповторимый индивидуально-личностный смысл. Характером взаимоотношений в значительной мере определяется результативность воспитательных усилий и степень влияния ряда компонентов воспитательного потенциала. Именно в общении, связанном с дея-

Характер субъективной оценки	Девушки		Юноши	
	К-во в абс. вел.	в %	К-во в абс. вел.	в %
Знают и понимают	20	22,5	15	20,0
Знают, но не всегда понимают	18	19,5	17	23,0
Знают, но не понимают	4	4,0	5	7,5
Недостаточно знают и не всегда понимают	16	17,0	13	17,5
Не знают и не понимают	30	33,5	18	24,5
Понимают, но не знают	1	1,0	3	4,0
Понимают и знают (один из родителей)	3	3,0	3	4,0
Общее количество	92	100,0	74	100,0

тельностью, ребенок приобретает выработанный человечеством (4). Общение ребенка с близкими взрослыми: не только фактор полноценного психо-социального развития, но и основа формирования таких системообразующих компонентов личности, как отношение к другим людям, самому себе, к предметному миру (5, 268—294).

Целью нашего исследования и явилось изучение характера взаимоотношений между родителями и детьми старшего школьного возраста. Нами была предпринята попытка выявить особенности субъективной оценки юношами и девушками характера их взаимоотношений с родителями и, прежде всего таких сторон, как понимание во взаимоотношениях, степень эмоциональной удовлетворенности в семейном взаимодействии, а также значимость некоторых сторон родительского общения в создании положительного эмоционального климата. Выбор объекта исследования был обусловлен тем, что старшеклассники, как и подростки, особо чувствительны к психологическому микроклимату в семье. Сфера семейных эмоциональных контактов (несмотря на формирование избирательности эмоциональных реакций) остается актуальной и лично-значимой для старшеклассников.

Известный советский психолог И.С.Кон отмечает, что старшеклассники (9 класс) обнаруживают особую тревожность во всех сферах общения, но особенно резко у них возрастает она в общении с родителями и теми взрослыми, от которых они в полной мере зависимы (6, 55). По мнению ведущего советского специалиста по юношеской психиатрии А.Е.Личко, возраст от 14 до 18 лет представляет критический период для развития психопатий, в актуализации и проявлении которых важную роль играют нарушенные взаимоотношения с ближайшей социальной средой. Именно в данном возрасте происходит интенсивный процесс актуализации деятельности по формированию норм и способов человеческих взаимоотношений, начало которому было положено в подростковом возрасте.

Для выявления интересующих нас характеристик общения была использована анкета. Полученный материал дополнялся данными бесед с классными руководителями, родителями.

Учитывая то, что отношения в семейном коллективе (отношения родителей и детей) обладают определенной интимностью, замкнутостью, анкетирование проводилось классными руководителями, которые, по мнению администрации, пользовались наибольшим авторитетом и особым доверием учащихся, отличались хорошей контактностью с ними. Это позволило получить наиболее искреннюю, максимально приближенную к объективной информации. Во всех классах анкетирование предворялось беседой, носящей примерно одинаковый характер: "Ребята, очень часто к нам обращаются ваши родители с вопросами, касающимися сферы общения - как лучше понять друг друга, как избежать нередко возникающих конфликтов, что является основным в общении и другое.

Приведенные данные показывают, что почти каждый третий старшеклассник испытывает дефицит в понимании со стороны своих близких ему людей. Подобное было обнаружено даже в тех семьях, которые классными руководителями были охарактеризованы как благополучные семьи (семьи с положительной нравственной атмосферой, правильно понимающие задачи воспитания). Полученный материал позволил обнаружить некоторые половые различия. Так, девушки считают, что их реже понимают родители, чем юноши (если среди юношей каждый четвертый считает, что

его и не знают и не понимают родители, то среди девушек - каждая третья).

О наличии сложной неоднозначной ткани взаимоотношений между родителями и детьми свидетельствуют данные анализа другой характеристики общения - его эмоционально-нравственной стороны. Учащимся предлагался вопрос: "Какие стороны взаимоотношений в твоей семье являются для тебя наиболее привлекательными?". Материал, содержащийся в ответах, свидетельствует о том, что для девятиклассников важным и значимым в общении с родителями является не столько содержательно-функциональный аспект их взаимодействия, но собственно общенческий (стиль общения, тон общения, характер общения, позиция, в которую ставят родители детей в общении), или точнее, те психолого-педагогические основания, которые лежат в основе функционально-содержательных взаимоотношений.

Показательны следующие отрывки юношей и девушек: "... понимание и доброта", "... общение как со взрослыми", "... когда спокойно беседуют, но не касаясь чисто моих, личных вопросов". "... общение на равных", "полная свобода действий и общение на равных", "понимание и спокойный тон общения", "когда со мной советуются и считаются с моим мнением", "когда доверяют и считают самостоятельным", "когда умеют и хотят выслушивать".

Анализ содержательной сущности ответов позволил выделить основные стороны общения, по мнению юношей и девушек, являющиеся наиболее привлекательными в общении родителей и детей.

Нетрудно заметить, что по мнению старшеклассников, оптимальной моделью их общения с родителями являются взаимоотношения, в основе которых лежит понимание, признание их права на самостоятельность и равноправие. Несмотря на то, что в данном возрасте круг личностно-значимых отношений расширяется (важное место играют сверстники), потребность в эмоционально-доверительных, доброжелательных контактах с родителями сохраняется. При всей тяге к самостоятельности юноши и девушки остро нуждаются в жизненном опыте и помощи старших, родителей, ждут совета, хотят быть понятыми. Семья остается тем местом, где юноше и девушка чувствуют себя спокойно и уверенно.

Характер ответа	К-во в абс. вел.	в %
Уважительный и доброжелательный (спокойный тон общения)	49	29,5
Равноправие во взаимоотношениях	42	25,0
Признание самостоятельности	43	26,0
Понимание	31	17,0
Доверительность во взаимоотношениях	26	16,0
Умение дать побыть наедине с самим собой	18	11,0
Готовность выслушать	21	13,0
Умение и готовность дать совет	10	6,0
Доброта	7	4,0
Совместное времяпровождение:		
- посещение театров, кино, музеев	8	5,0
- семейные праздники	12	7,0
- семейные поездки, походы, отпуск-каникулы	17	10,0
Не ответили	23	14,0

Однако, как показали ответы девятиклассников, реальные отношения с родителями часто обременены конфликтами, стиль и тон общения оставляет желать лучшего. При исследовании задавался вопрос: "Какие стороны взаимоотношений в вашей семье тебе не нравятся". Ниже приводим таблицу, отражающую качественные и количественные характеристики субъективной оценки юношами и девушками неприветательных /не приемлемых для них/ сторон отношений их с родителями.

Наиболее типичные ответы юношей и девушек: "... мне не нравятся постоянные разговоры, что можно и надо делать и чего нет", "по многим вопросам меня считают маленьким", "родители пытаются встревать в мою личную жизнь по любому, даже незначительному поводу", "постоянные конфликты, ругань", "обсуждаются мои, но почему-то не наши семейные вопросы", "они многое решают за меня и этим не воспитывают во мне самостоятельность как хотели бы", "домашние нудные беседы", "контроль и нравоучения", "ссоры из-за моих учебных занятий" и т.д."

Характер ответа	! В абс. ! велич.	! в %
Отношение как к маленькому	41	25,0
Конфликты между родителями	37	22,0
Нравоучения, излишний дидактизм	43	26,0
Ограничение самостоятельности	44	26,5
Ссоры из-за учебн	27	16,0
Покушение на любую автономию	23	14,0
Использование методов принуждения	31	19,0
Постоянный контроль	33	20,0
Частые обсуждения чисто моих проблем (внешность, друзья, досуг)	26	16,0
Не ответили	12	7,0

Легко заметить, что для юношей и девушек неприемлемо общение, в основе которого полжжены взаимоотношения постоянного контроля и опеки, взаимоотношения, ограничивающие самостоятельность. Старшеклассник стремится к автономии, он желает самостоятельно распределять свое время, сам выбрать различные способы досуга, по своим критериям избрать своих друзей, по многим вопросам иметь свое мнение, к которому прислушивались и с которым считались бы их родители. Его тяготит постоянная опека и контроль родителей. В тех семьях, где родители это понимают, прислушиваются к мнению своих взрослых детей, создают условия для проявления самостоятельности, власть применяют только в меру необходимости, создается не только наиболее благоприятный климат эмоционального общения, но и условия для психо-социального развития.

Наше исследование показало, что в таких семьях степень идентификации детей с родителями выше, чем с авторитетным стилем общения.

И наоборот. В тех семьях, когда родители не видят и не ощущают возрастной динамики личности своего ребенка, продолжают относиться как к маленькому, руководят им, не в состоянии войти во внутреннюю, изменившуюся и постоянно меняющуюся психологическую ситуацию своего взрослого ребенка, между

родителями и детьми складываются психологические барьеры, нередко переходящие в конфликт.

Наше исследование показало, что конфликты между родителями и их детьми - девятиклассниками - довольно частое явление. На вопрос "бывают ли конфликты с родителями?" ответы детей-девятиклассников распределялись следующим образом:

Характер ответов	! Девушки		! Юноши	
	! в абсл.	! в %	! в абсл.	! в %
Часто	33	35,0	38	51,5
Редко	31	34,0	18	24,5
Не бывает, или очень редко	20	22,0	11	13,0
Не ответили	8	9,0	7	11,0

Причины возникновения конфликтов выглядят следующим образом: "... конфликты очень часты, так как мы с мамой не понимаем друг друга", "не люблю и ненавижу методов принуждения", "конфликты возникают очень часто по поводу того, что только они считают себя личностями и имеют право на свою личную жизнь. А я?", "Из-за учебы", "Из-за грубости родителей", "мое свободное время строят по своим законам", "мне не нравятся постоянные разговоры о том, что надо делать и чего нельзя", "конфликты из-за непонимания", "конфликты между родителями, в которые включаюсь и я".

По своей значимости причины конфликтов по оценке старшеклассников распределились в следующей последовательности - непонимание, методы принуждения, ограничение самостоятельности, дидактизм, стремление родителей к сохранению общения "по вертикали". Показательным является то, что лишь часть - 8% опрошенных юношей и девушек причины конфликтов видят в собственном поведении, качествах личности (моя грубость, непослушание, недостаточно серьезное отношение к учебе). В то же время подавляющее большинство родителей (87%) основой конфликтов считают поведение своих детей.

Исследование показало, что взаимоотношения в семейном коллективе (взаимоотношения между родителями и детьми) имеют свои закономерности и особенности. Педагог обязан представлять эту сложную ткань взаимоотношений для того, чтобы лучше понять своих воспитанников, оказать необходимую помощь родителям в организации полноценного эмоционально-нравственного общения, являющегося сильнейшим воспитательным фактором.

ЛИТЕРАТУРА

1. Программа КПСС. Новая редакция.-М., 1986.
2. Титаренко В.Я. Семья и формирование личности.-М., 1987.
3. Выгодский Л.С. Собр. соч.: в 6-ти томах, . 4, М., 1984.
4. Ломов Б.Ф. Генезис форм общения у детей. Принцип развития психологии.-М., 1978.
5. Лисина М.И. Генезис форм общения у детей. Принцип развития в психологии.-М., 1978.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии.-М., 1984.
7. Кон И.С. Психология юношеского возраста.-М., 1979.

ФОРМИРОВАНИЕ САМОДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКА В ОРГАНАХ ПИОНЕРСКОГО САМОУПРАВЛЕНИЯ

Основным социальным звеном социалистического общества (в отличие от буржуазного общества — общества разобщенных товаропроизводителей) является трудовой коллектив. Его прежде всего характеризуют свобода членов коллектива от капиталистической эксплуатации, планомерность и организованность производства с учетом их интересов, общие цели. Работая в социалистическом трудовом коллективе, индивид имеет возможность посредством включения в социалистические общественные отношения (проявляющиеся как усвоение ролей и статусов, предлагаемых тем или иным коллективом) развивать свои индивидуальные способности, саморазвиваться, самоутверждаться как человеку, сформироваться как свободной индивидуальности.

Особенную роль в развитии и жизнедеятельности человека занимает ученический коллектив, где он накапливает первый социальный жизненный опыт. Ибо только полноценная деятельность в школьном коллективе создает предпосылки для того, чтобы человек мог найти свое место в трудовом коллективе, утвердить себя как индивидуальность, а следовательно, стать полноценным членом социалистического общества.

Ученический коллектив в его сопоставлении с другими коллективистскими образованиями общества, несомненно, имеет свои специфические черты формирования и функционирования. Но в то же время нельзя отрицать, что в целом он имеет те же общие черты, что и "взрослый" трудовой коллектив — в основном единые цели деятельности, слаженную систему взаимоотношений членов коллектива (взаимоподчиненность "ролей"), те или иные органы самоуправления. Специфика же ученического самоуправления заключается в том, что, во-первых, в организации названного самоуправления особое место занимает педагог; во-вторых, так как ученический коллектив является совокупностью личностей, которые еще проходят период своей первой социализации, то участие, более того, активное участие этих личностей в школьном самоуправлении определяет формирование у них типично со-

циалистических личностных качеств. В-третьих, это участие в самоуправлении готовит воспитанников к управлению обществом не только в условиях сегодняшнего дня, но и будущего. Поэтому педагогически целенаправленная организация ученического самоуправления способствует формированию личности школьника как подлинного члена социалистического общества, коллективиста, умеющего управлять общественными делами, определять своим развитием развитие других людей.

Под самоуправлением нами понимается целенаправленный процесс организации и воспитания членов коллектива на основе их самодеятельности. Это означает, что вся работа органов самоуправления школы должна быть основана на такой деятельности учащихся, которая является в своей сущности осознанной, добровольной реализацией своих индивидуальных способностей, потребностей, а, следовательно, и целей в процессе улучшения окружающей жизни в соответствии с идеалами и ценностями общества, которое объективно движется в своем развитии к качественно новому уровню своего функционирования — уровню самодеятельности ее членов.

Основываясь на вышеизложенные определения самодеятельности и самоуправления, мы провели эксперимент в 10 школах г. Риги с целью уточнения уровня самодеятельности в органах школьного самоуправления. В эксперименте участвовали 300 пионеров VI—VII классов. Из них 133 являлись активистами школьного самоуправления, т.е. членами таких образований самоуправления, как совет отряда или дружины. Уровень самодеятельности пионеров был оценен по следующим критериям:

- роль пионерской работы в жизни подростка;
- мотивы выполнения пионерского поручения;
- индивидуальная удовлетворенность, достигнутая посредством выполнения пионером своего поручения;
- мотивация удовлетворенности своим пионерским поручением;
- оценочное отношение подростка к пионерским мероприятиям (с точки зрения участника этих мероприятий).

Согласно выдвинутым критериям высокий уровень самодеятельности характеризуется следующим:

- пионерская работа в жизни подростка имеет большое

значение;

- одним из основных мотивов выполнения пионерского поручения является осознанное стремление помочь коллективу в решении его проблем;

- пионер своим поручением удовлетворен (видит в нем конкретизацию своих коллективистских стремлений);

- конкретное поручение выполняется потому, что можно выполнить его, помогая товарищам;

- в общественно-пионерской работе подросток участвует почти всегда и с радостью.

Средний уровень имеет следующие характеристики:

- пионерская работа особенное значение в жизни подростка не имеет;

- пионерская работа подростком выполняется с преходящим энтузиазмом или же из соображений, не вытекающих из характера самой деятельности ("карьеризма", стремления угодить и т.п.);

- пионер своим поручением не очень доволен;

- в пионерских мероприятиях подросток участвует, руководствуясь лишь занимательностью самой деятельности безотносительно ее общественного значения.

Уровень самостоятельности можно считать низким, если:

- подросток к пионерской работе относится с полным безразличием;

- единственным мотивом выполнения пионерской работы на том или другом уровне является внешнее принуждение (чаще всего со стороны учителя, классного руководителя);

- пионер вообще не желает иметь поручение в коллективе или выполняет его по принуждению.

Уровни самостоятельности определялись использованием методов педагогического исследования: анкетирования, наблюдения, беседы, анализа документов работы пионерского отряда и дружины. Обобщение результатов показало, что на высоком уровне самостоятельности в органах пионерского самоуправления находится деятельность 23% опрошенных, на среднем - 70%, а на низком 7% респондентов. Однако сопоставление ответов подростков-активистов, организаторов пионерской жизни своего отряда и дружины и ответов "рядовых" пионеров дало возможность различать уровни самостоятельности "активистов" и самостоятельнос-

ти других пионеров. Эта, можно сказать, качественная разница между обследованными и выявленными уровнями проявлялась по всем критериям оценки самостоятельности.

Как уже отмечалось, первый и важнейший критерий самостоятельности — личностное значение пионерской работы в жизни подростка, ибо именно через деятельность своей организации пионер может участвовать в целостной жизни советского общества, тем самым формируясь как полноценный член советского общества. Пионерскую работу как особенно важную, занимающую главенствующее место в их жизни, отмечают 55% пионеров-активистов и только 20% рядовых пионеров. Никакого значения ей не придают 1% активистов и 17% рядовых членов пионерской организации.

Нетрудно понять, что в формировании самостоятельности пионеров в органах коллективного самоуправления особенное значение имеет внутренняя мотивация деятельности. Поэтому вопросы о том, почему подросток выполняет свое пионерское поручение, почему оно ему нравится (или же не нравится), когда и как подросток участвует в коллективных мероприятиях своего отряда и дружины, чрезвычайно важны. Мотивы деятельности могут быть как коллективистскими, так и характеризоваться негативным индивидуализмом. Основой их различия является целеполагание — процесс, проявляющийся в повседневной деятельности пионеров как утверждение посредством этой деятельности тех или иных ценностей, идеалов и т.п. От процесса целеполагания зависит и характер самой деятельности. Если мотив лишь побуждает к деятельности, то цель конституирует конкретную деятельность, определяет ее характер. Коллективистскими мотивами являются те мотивы деятельности, которые основаны на потребности подростка приносить пользу своему коллективу, товарищам, обществу в целом посредством своего личного саморазвития. В группе "активистов" на вопрос "почему ты выполняешь свое пионерское поручение?" 38% подростков выбрали ответ "надо помогать коллективу", а лишь 6% респондентов ответили, что это заставляет делать учителя. Из других пионеров первый ответ был выбран 21% опрошенных, а второй — даже 24%. Похожие результаты были получены в процессе выяснения мотивов участия пионеров в мероприятиях отряда и дружины: 43% пионеров-акти-

вистов признали, что участвуют всегда и с радостью, стараясь помочь товарищам, и лишь 2% опрошенных признавались, что в пионерских мероприятиях стараются не участвовать вообще. В группе рядовых членов дружины таких ответов было всего 8%.

Индивидуалистические мотивы, которые, как правило, стоят за нежеланием участвовать в жизни пионерской дружины, характеризуются направленностью личности подростка "на себя", Конкретными проявлениями индивидуалистической мотивации деятельности в таком случае является личный интерес, желание узнать что-то новое для себя, забывая об объективных интересах коллектива, обеспечить свое положение мнимой активностью, поднять свой престиж в глазах педагогов и т.п.

Для достижения высокого уровня самостоятельности в органах школьного и, в частности, пионерского самоуправления особенно важной и сложной проблемой является обеспечение перехода от индивидуалистических мотивов деятельности к коллективистским мотивам деятельности через осознание объективности и индивидуальности коллективной цели. Это ни в коем случае не означает отрицание индивидуальных мотивов развития, а предполагает процесс раскрытия для личности значения коллективистских целей в ее индивидуальном развитии, поиск конкретных путей соединения индивидуального и общественного, представленного в целях деятельности коллектива. При положительном решении этой проблемы происходит слияние общественных и личных мотивов в единое целое, формирование устойчивой мотивации личности, при которой подросток может удовлетворить свои личные интересы и потребности в процессе достижения общественно значимой цели коллектива. В процессе выполнения ими общественного - пионерского поручения - можно судить по их ответам. В группе активистов 72% признали, что своим общественным поручением вполне довольны, в то время, как лишь 2% респондентов выразили свое неудовлетворение пионерской работой, выполняемой ими же, нежелание вообще иметь такое поручение. В свою очередь, в группе "рядовых" соответственно 60% опрошенных в выполнении пионерского поручения находили удовлетворение своих личных интересов и потребностей, а недовольных оказалось всего 7%. 10% высказали суждения, что пионерское поручение иметь не желают.

Анализ и сопоставление ответов пионеров-активистов с ответами "рядовых" членов дружины показали, что между активистами высокий уровень самостоятельности имеют 36%, средний - 62%, а низкий - только 2% пионеров. Сравнение этих данных с уровнем самостоятельности "рядовых" пионеров приводит к выводу, что активное участие в работе органов самоуправления способствует формированию самостоятельности - важнейшего принципа работы Всесоюзной пионерской организации В.И.Ленина.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология // Соч., 2-е изд. - Т. 3.
2. Материалы XXVII съезда Коммунистической партии Советского Союза. - М., 1986.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. - М., 1968.

Pionieru sabiedriskās aktivitātes rādītāju
noteikšana pionieru kolektīvā

Mūsu valsts sabiedriskās attīstības likumsakarības ir pamats skolas audzināšanas darba vadmotīva noteikšanā, t.i., personības veidošana kolektīvā. Kā jau akcentējuši padomju pedagogijas zinātnes klasiķi N. Krupskaja, A. Makarenko, būtiskākais personības veidošanas kolektīvā rādītājs ir personības sabiedriskā virzība, kas savukārt nav sasniedzama bez personības iesaistīšanas kolektīvā darbībā, kas virzīta uz sabiedriski lietderīgu mērķi. Taču kolektīvs savas funkcijas veiks tikai tad, ja katrs kolektīva loceklis būs šis kolektīvās darbības subjekts. Un, lai mēs to noteiktu, nepieciešams pastāvīgi fiksēt skolēnu - pionieru sabiedrisko aktivitāti kopīgā kolektīvā dzīves darbībā.

Kādi tad ir iespējami sabiedriskās aktivitātes rādītāji, kurus var fiksēt pionieru ikdienas darbībā ar ankešu, novērošanas, pārrunas palīdzību?

Tie ir:

- I - pioniera **g a t a v ī b a** iesaistīties darbībā,
- II - radoša darbības realizēšanas **l i d z e k ļ u**
i z v ē l e,
- III - **p i e d a l ī ņ a n ā s f a k t s,**
- IV - **g a n d a r ī j u m s.**

Daži konkrēti piemēri, kas izmantojami vajadzīgo datu iegūšanai:

1) Pionieru gatavība iesaistīties darbībā:

1. Pulcīnā tev tiek piedāvāts pienākums, kura izpilde prasē daudz laika, spēka un zināšanu. Kā tu rīkotos?
- 1/ jebkuru uzdevumu veiktu ar patīku un interesi.
- 2/ ja tas ir vajadzīgs, uzņemtos pildīt.
- 3/ izpildītu, ja no manas līdzdalības būtu atkarīga kolektīva veiksmē.
- 4/ izpildītu, lai nerātu.
- 5/ atteiktos pildīt, ja vajadzētu upurēt laiku, kas paredzēts savam vaļaspriekam (sporta nodarbībām, deju pulcīnam utt.)

6/ noteikti atteiktos.

Līdzu norādi savu vārdu, uzvārda pirmo burtu, klasi, vecumu un savu sabiedrisko pienākumu pionieru pulcīnā.

2. Vai tu varētu, uzņemies sagatavot kādu pienākumu pionieru sanākamēi, uz to neierasties?

- noteikti nevarētu,
- ja būtu attaisnojums, censtos par to pazinot ātrāk,
- ja būtu attaisnojums, varētu,
- varētu.

3. Ir jāatbalsta visi pulcīnā organizētie pasākumi, kaut gan mani ne vienmēr tie interesē.

- ir jāatbalsta visi,
- jāatbalsta tie, kas interesē,
- nav jāatbalsta.

4. Pionieri! Atrodi vispiemērotāko atbildes variantu sev un pulcīnā biedriem.

Ja pulcīnā tiek spriests par šajā ceturksnī veicamajiem darbiem, pasākumiem, tad:

- A - tu esi starp tiem, kas saprot nepieciešamību, izsaka priekšlikumus un mēģina pārliecināt par to lietderību pārējos,
- B - tu labāk praktiski pildīsi uzdevumu, kuru tev uzticēs sagatavošanas gaitā,
- C - vislabāk uzņemšos pienākumu, kas tieši saistīts ar pasākuma norisi - (iemācīšos dzejoli, sakārtošu darba rīkus...)
- D - tev vislabāk patīks apkopot rezultātus, lai mācītos no gūtās pieredzes un plānotu, ko darīt tālāk.

II) radoša darbības realizēšanas līdzekļu izvēle:

2. Ko tu uzņemtos pats organizēt savā pulcīnā?

III) piedalīšanās fakts:

1. Nosauc visnozīmīgākos pasākumus, pienākumus, cita veida darbību, kopā tu esi pionieru organizācijas biedrs:

- kādu dalību tu tajos ņēmi?
- iniciators,
- konsultants,

- organizators,
- dalībnieks,
- pasīvs novērotājs.

2. Ko tu esi darījis, lai attaisnotu pionieru piecgades devīzi "Katram pionieru pulciņam - trieciendarbu, katram pionierim - darba uzdevumu!"

Iegūtos datus ieteicams vērtēt pēc to atbilstības sabiedrības interesēm: attiecīgi ar 2, 1, 0 punktiem.

IV Gandarījums:

Padomā, kas Tev sniedz vislielāko gandarījumu sabiedriskajā darbā:

	Noteikti jā				Nē		
	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3
Veiksmīgs rezultāts	"	"	"	"	"	"	"
Grūtību pārvarēšana	"	"	"	"	"	"	"
Iepazīšanās ar jauno	"	"	"	"	"	"	"
Pionākuma apziņa	"	"	"	"	"	"	"
Sadarbība ar kolektīvu	"	"	"	"	"	"	"
Sadarbība ar skolotājiem	"	"	"	"	"	"	"
Iespēja izvirzīties	"	"	"	"	"	"	"
Apkārtējo uzslava	"	"	"	"	"	"	"
Paša pozitīvs vērtējums	"	"	"	"	"	"	"
Apziņa, ka tas noderēs turpmāk	"	"	"	"	"	"	"
Apziņa, ka dodu cilvēkiem labumu	"	"	"	"	"	"	"
Tas, ka nesapemu nopelumu	"	"	"	"	"	"	"
Kas vēl?	"	"	"	"	"	"	"

Analizējot iegūtos rezultātus par pionieru sabiedrisko aktivitāti, var izdarīt sekojošos secinājumus:

- I. Pionieru g a t a v i b a iesaistīties darbībā paaugstinās, ja, pirms uzsākam realizēt konkrētu darbību, panākam skaidru mērķa apzināšanos. Savukārt pēc darbības obligāti analizējam, vērtējam katra kolektīva locekļa piedalīšanos un ieguldījumu.
- II. Darbības realizēšanas līdzekļu radoša izvēle un lielāka atsaucība piedalīties darbībā panākama, ja mērķtiecīgi

tiek veidota interese par pulcīpa dzīvi, pirmkārt, paplašinot zināšanas par gaidāmo darbību, pasākumu utt., otrkārt, cenšoties iesaistīt katru pulcīpa biedru pasākuma sagatavošanā, organizēšanā un norisē.

III. Vislielāko g a n d a r i j u m u par paveikto, īpaši vecākajiem pionieriem, sniedz:

- apziņa, ka tas noderēs turpmāk,
- apziņa, ka tas nes labumu cilvēkiem,
- iepazīšanās ar jauno,
- veiksmīgs rezultāts.

Iegūtos datus turpmāk var izmantot, sadalot pienākumus starp pionieru kolektīva locekļiem, kā arī, plānojot pulcīpa dzīvi un darbību.

ВЗАИМОСВЯЗЬ ИЗУЧЕНИЯ И САМОИЗУЧЕНИЯ НРАВСТВЕННОЙ ВОСПИТАННОСТИ УЧАЩИХСЯ

Советская педагогика накопила значительный опыт по выявлению нравственной воспитанности учащихся. Однако возрастающие социальные требования к качеству нравственного воспитания молодежи побуждают искать новые пути оптимальной оценки нравственного мира личности. Изыскание таких возможностей подводит к рассмотрению учащегося как субъекта воспитания. Необходимой предпосылкой активного отношения ученика к воспитательному процессу и себе является самопознание. Правильно оценить свои достоинства и недостатки, предъявить себе соответствующие требования, активно содействовать их реализации без этого невозможно нормальное становление личности, ее нравственное формирование.

Нравственная воспитанность учащегося должна выступать не только как объект исследования педагога, но также и самого воспитанника. В первом случае мы говорим об изучении, во втором - о самоизучении. Являясь объектом изучения, учащийся выступает одновременно и субъектом познания в процессе самоизучения.

Мы предприняли попытку рассмотреть взаимосвязь изучения и самоизучения в качестве наиболее эффективного способа диагностики воспитанности личности. Работа осуществлялась в разных по уровню развития коллективах.

В методологическом плане взаимосвязь изучения и самоизучения обуславливается единством принципов, вытекающих из марксистско-ленинской теории познания, общностью целей и задач коммунистического воспитания, единными закономерностями формирования личности. Наличие объективных предпосылок взаимосвязи изучения и самоизучения не означает, что она возникает сама собой и автоматически дает положительные результаты. Организация самоизучения, несомненно, требует педагогического руководства.

В ходе предварительной работы необходимо было определить характер потребности в самопознании, особенности понимания

себя, присущие старшеклассникам. Воспитанники описывали в сочинениях свои достоинства и недостатки, анализировали как они обнаруживаются, как отражаются на деятельности, на жизни в коллективе, общении со сверстниками и преподавателями. В беседах мы выясняли, часто ли учащиеся задумываются о себе, своих качествах, раздумывают над успехами и неудачами, осмысливают свои отношения к труду, товарищам, себе.

В полученном эмпирическом материале мы выявляли понимание учащимися самих себя, умение описать черты личности, охарактеризовать свои отношения к людям, коллективу, обществу. В целом был зафиксирован низкий уровень потребности в самопознании, неразвитость способов его реализации. Это неизбежное следствие отсутствия педагогической работы по самопознанию в школе.

Основным объектом изучения и самоизучения нравственной воспитанности мы считаем уровень развития ведущих нравственных качеств человека, их взаимосвязь в нравственном мире воспитанника. Признаки ведущих качеств личности выступают при изучении и самоизучении нравственности основными критериями, по которым преподаватели, актив и сам учащийся судят об уровне воспитанности у него ведущих качеств личности.

Являясь разновидностью процесса познания, изучение и самоизучение обладают всеми его закономерностями и особенностями. Они и определяют основные направления изучения и самоизучения нравственной воспитанности учащегося. Эти процессы включают сбор информации об изучаемом объекте; анализ, интерпретацию данных; оценку этой информации.

Информацию об изучаемом объекте воспитатель получает в результате изучения документации, педагогического наблюдения, сравнения показаний преподавателей, взаимной оценки и сравнения ее с самооценкой, анкетирования, интервьюирования.

Повседневное изучение воспитанников включало организованное и целенаправленное наблюдение за ними в естественных условиях. Выделенные признаки качеств способствовали повышению его эффективности, позволяли отобрать такие явления, которые наиболее полно характеризуют деятельность учащихся. Мы стремились охватить по возможности все стороны их жизнедеятельности.

Учение является основным видом деятельности учащихся, определяющим их социальную полезность, общественное положение. Оно не только вооружает воспитанника знаниями, но и стимулирует его развитие. Успех обучения во многом зависит от того, какое значение оно имеет для учащегося, какое место занимают усвоенные знания в развитии его личности. Характер учебной деятельности, ее результаты несут в себе информацию о различной степени проявления нравственности ученика. Изучая воспитанников в учебном труде, мы использовали наблюдения на занятиях, анализировали мотивы учебной деятельности, качество и результаты работы.

Общественно полезная работа расширяет связи человека с окружающим миром, в ней наиболее отчетливо выступают его отношения к другим людям, коллективу, собственным обязанностям, самому себе. Мы наблюдали за учащимися при распределении поручений и во время их выполнения, исследовали качество, темп работы, результаты выполнения, проводили беседы, в которых косвенным образом выясняли мотивы, а также личностный смысл, вкладываемый в работу. Беседовали с комсоргами, знакомились с их наблюдениями. Нам важно было знать, как воспитанники выполняют поручения: с удовольствием, по обязанности или по принуждению. Ведь учащийся может выполнять одну работу с желанием, другую — по сформированному чувству долга, третью — по принуждению. Только учет отношения к разным поручениям может дать объективную картину его отношения к общественно полезному труду.

Правильное понимание роли свободного времени имеет чрезвычайное значение. Для изучения организации досуга мы использовали анкетирование, наблюдения, беседы. В сфере досуга деятельность учащихся не является совершенно произвольной, хотя регламентированность досуга менее жесткая, чем в других видах деятельности. Информацию о проведении свободного времени мы получали косвенным образом, спрашивали воспитанников о том, как они провели выходной день, чем занимались, что интересно узнали, увидели. Практиковали на классных часах написание небольших сочинений.

Таким образом, мы использовали материалы, полученные не только в процессе наблюдения, но и при проведении бесед, сочинений, при ознакомлении с результатами деятельности, анке-

тировании.

На основе комплексной методики изучения личности было организовано самоизучение учащимися нравственной воспитанности.

Целенаправленное и осознанное самоизучение нравственной воспитанности обеспечивается прежде всего научно обоснованной педагогической деятельностью преподавателя, которая включает: развитие потребности в самоизучении, пробуждение и активизацию интереса у учащихся к собственной личности; психологическое и этическое просвещение с целью ознакомления с основными понятиями, закономерностями развития и формирования личности; обучение основным приемам самопознания; организацию работы по самоизучению.

Об эффективности этой работы мы судили по изменению качества самоотчетов, самохарактеристик учащихся, содержанию и устойчивости нравственного самовоспитания, результатам общественно-политической аттестации в сравнении с другими учебными коллективами.

Наш опыт показал, что связующим звеном изучения и самоизучения нравственной воспитанности является взаимная оценка учащимися друг друга на основе таблицы признаков проявления качеств. Лучше всего взаимооценки и самооценки связываются друг с другом в процессе коллективного разбора и обсуждения результатов работы. Например, мы практиковали собрания на темы "Могли ли мы занять первое место в соревновании?", "Почему мы не стали первыми?", "Наши низкие показатели в труде — наши слабости и недостатки". Такие собрания побуждали к анализу причин неудач в том или ином виде деятельности, к самоанализу. Нами был опробован и другой путь перехода оценки в самооценку. Комсомольское бюро знакомило группу с условиями проводимого соревнования. Затем классные руководители рассказывали, какими качествами надо обладать, какие умения и навыки у себя выработать, чтобы помочь группе занять первое место. Все предстоящие работы анализировались с точки зрения того, как их лучше организовать, как к ним серьезнее подготовиться, что требуется от всех и каждого в процессе выполнения того или иного вида работы.

На наш взгляд, важным способом включения воспитанника в самооценочную деятельность является работа над составлением

коллективных характеристик и самохарактеристик по единым критериям, пробуждая интерес к другому человеку и к себе, соединяет познание и оценку другого с самознанием, самооценкой. Это способствует формированию объективного отношения к окружающим и адекватной самооценки. Работа по составлению характеристик и самохарактеристик требует специального обучения учащихся. Цель этой работы — научить воспитанников правильно наблюдать за товарищами и собой, анализировать действия и поступки, а также мотивы, их вызывающие. Эта работа должна вестись планомерно. Не следует составлять характеристику товарища или самохарактеристику сразу по всем параметрам личности. Важно пробудить интерес для вдумчивой и серьезной работы, показать ее эффективность для изучения и самоизучения.

На первом этапе мы учили воспитанников составлять самохарактеристику по выделенным показателям нравственных качеств. Ученики оценивали себя, затем друг друга. Сравнение самооценки с оценкой себя другими, коллективное обсуждение расхождений побуждает учащегося задуматься, проанализировать свои отношения к окружающему миру и самому себе. Важно не только стимулировать эту работу, но и вызвать заинтересованность в фактическом изменении, самосовершенствовании себя. Не обязательно обсуждать всех учащихся на собраниях и использовать взаимохарактеристики всех членов группы. Этот метод воспитатель может варьировать в зависимости от особенностей личности учащегося, сложившихся отношений в группе. Например, а) классный руководитель составляет характеристику на учащегося и в индивидуальной беседе с ним просит дополнить ее; б) учащийся составляет характеристику сам, воспитатель комментирует и дополняет ее, обращая внимание воспитанника на те особенности его личности, которые не отражены в самохарактеристике; в) актив класса пишет характеристики на нескольких учащихся, затем эти характеристики обсуждаются на классных часах, на заседаниях комсомольского бюро класса.

Постепенно параметры самохарактеристики или коллективной характеристики расширяются, включая направленность, склад ума, общую культуру, основные черты. Эта работа становится более осознанной, если предложить учащимся план самохарактеристики или характеристики товарища.

Работа по составлению характеристик и самохарактеристик активизируется в период подготовки к Ленинскому зачету и проведения общественно-политической аттестации. Адекватность коллективных характеристик свидетельствует о целенаправленном познании друг друга, взаимопонимании, взаимной требовательности. Качество самоотчетов является в известной степени показателем уровня самоизучения каждого учащегося.

Особые функции в познании и самопознании личности выполняет коллектив. Он выступает как ведущее условие взаимосвязи воспитания и самовоспитания, изучения и самоизучения личности. В коллективе каждая личность раскрывает свое своеобразие. Коллектив, который изучает учащегося обязательно отметить все его отличительные особенности. На этой основе в развитом коллективе происходит дифференциация ролей его членов. Конкретные поручения способствуют и глубокому познанию товарища, и выработке единого к нему отношения со стороны коллектива. Возникающие в этих условиях отношения коллектива к личности формируют ее отношение к себе, к товарищам, и, следовательно, в наибольшей мере способствуют образованию такого качества, как социалистический коллективизм. Коллектив вырабатывает нравственную ответственность личности за себя и других и способствует формированию активной жизненной позиции воспитанников. Чем выше уровень сформированности коллектива, тем ярче проявляется нравственная воспитанность каждого. В развитом коллективе учащиеся умеют критически относиться к себе и к другим, способны к объективной оценке и самооценке. Целенаправленное познание друг друга, взаимооценка, взаимопонимание, взаимная требовательность на этой основе становятся определяющими факторами в создании системы ответственных зависимостей.

Коллектив является основой целенаправленного самопознания личности, т.к. предоставляет ей возможность: а) проявить свои силы, способности, личные качества, знания, умения, навыки, развивать, совершенствовать себя в общей работе; б) сравнивать себя с другими, устанавливать свои достоинства и недостатки; в) удовлетворить основные нравственные потребности в труде, общении, самовыражении, обособлении.

Таким образом, взаимосвязь целенаправленного изучения

личности педагогом и ее самоизучения составляет важное условие целостного процесса воспитания, т.к. превращает учащегося из объекта в активный субъект формирования и объединяет воспитателя и воспитанника единой целью всестороннего развития личности. Такая взаимосвязь обеспечивает объективную оценку личности, совпадающую с самооценкой, благодаря чему учащийся приобретает способность контролировать и направлять свои поступки; раскрывает воспитателю позицию воспитанника по отношению к самому себе, а ученику - позицию учителя относительно него; побуждает того и другого к более глубокому взаимопониманию, способствует сближению оценки и самооценки, усиливает воспитательное влияние коллектива на личность, взаимовоспитание и самовоспитание, что ускоряет процесс объективного изучения нравственной воспитанности и формирование единых критериев оценки себя и товарищей. Качество организации и многообразии деятельности коллектива, уровень его сформированности и педагогическое мастерство являются объективными предпосылками, которые обеспечивают взаимосвязь изучения и самоизучения личности.

ФОРМИРОВАНИЕ ИНОЯЗЫЧНЫХ СПОСОБНОСТЕЙ КАК ПРЕДПОСЫЛКА РАЗВИТИЯ КОЛЛЕКТИВИСТИЧЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ

Одной из важнейших в процессе обучения является задача развития личности, формирование индивидуальности. В настоящее время можно говорить о зависимости решения этой проблемы от двух основных подходов к преподаванию и к изучению учебных дисциплин: 1) формально-информационного и 2) личностно-ориентированного.

При первом происходит ориентация на запоминание и репродукцию знаний, предписанных программой ("узко учебная установка" по Л.И.Божович), возникает отчужденность и разобщенность, пассивность и потребительское отношение к другим (педагогу, товарищам по группе), закрепляется эгоцентрическая позиция.

При втором, помимо усвоения необходимой информации, развиваются такие качества личности как общительность, активность, доброжелательность, формируется социоцентрическая позиция, установка на другого, ведь "... только переключив себя и свою деятельность на других, человек впервые находит себя как лицо!" - считал А.А.Ухтомский /6/; при этом "напряженная и любящая вненаходимость" (М.М.Бахтин) становится определяющей. Эта эстетическая позиция является одновременно и жизненной позицией, свидетельствующей о бескорыстном лично-эмоциональном интересе к другим людям.

Оба эти подхода в применении к обучению иностранным языкам означают следующее: в первом случае происходит накопление определенных лексических единиц, грамматических конструкций, парадигм, моделей речи, информации по указанным в программе темам; во втором - разворачивается межличностное общение при помощи изученного лексико-грамматического материала на основе необходимой для этого информации в русле учебной тематики. Это означает, что акцент переносится с субъектно-объектных отношений на субъектно-субъектные, а овладение иностранным языком становится не самоцелью, а средством, способствующим полноценному общению, в процессе которого происходит обмен личностными смыслами, взаимообогащение, формирование и ут-

верждение личностной позиции, самораскрытие и самопознание через раскрытие и познание других, исходя из того, что писал К.Маркс о человеке, который "... сначала смотрится, как в зеркало, в другого человека. Лишь отнесясь к человеку Павлу как к себе подобному, человек Петр начинает относиться к самому себе как к человеку. Вместе с тем и Павел как таковой, во всей его павловской телесности, становится для него формой проявления рода "человек" /1/. Сходная мысль прослеживается у М.М.Бахтина: "Для самосознания... целостный образ рассеян в жизни, попадая в поле видения внешнего мира лишь в виде случайных обрывков, причем не хватает именно внешнего единства и непрерывности, и собрать себя в сколько-нибудь законченное внешнее целое сам человек не может, переживая жизнь в категории своего "я"... В этом смысле можно говорить об абсолютной эстетической нужде человека в другом, в видящей, помнящей, собирающей и объединяющей активности другого, которая одна может создать его внешне законченную личность; этой личности не будет, если другой ее не создаст..." /4/ Значит, "я" существует постольку, поскольку существуют "другие". Именно общение, причем не столько деловое, официальное, в котором реализуется какая-то одна сторона, частичка "я", где человек, по сути, обезличен ролевыми предписаниями, сколько межличностное, в котором раскрывается мировоззрение, ценностные ориентации, способствует развитию личности. Такое общение индивидуализировано, ибо сколько людей, столько оттенков, нюансов в отношении к себе, к другим, к миру. Здесь необходимо упомянуть о различии значения и смысла, анализируемого А.А.Леонтьевым, которое может быть соотнесено с противопоставлением формального, делового общения личностно окрашенному, целью которого "является не достижение какого-то "вещного", предметного результата, а другой человек как самоценность - его мировоззрение, эмоциональное самочувствие, духовные устремления..." /3, 21/.

Организация общения на иностранном языке предполагает свою специфику: развитие иноязычных способностей. Названные общетеоретические подходы, к сожалению, не доведены до уровня реализации в определенных видах деятельности. Остается невыясненным, как формируются конкретные профессиональные личност-

ные новообразования: языковые способности, которые рассматриваются нами не как некий данный набор особенностей, способствующий успешности в усвоении отдельных аспектов иностранного языка, как например, ассоциативная память на слова и фразы чужого языка, способность к языковым наблюдениям, выделению и применению языковых правил, зрительная память и способность к переводу (К.Фолль), не как индивидуально-психологические различия в протекании психических процессов (память, мышление, восприятие) плюс знания, навыки и систему свойств индивида, делающих его пригодным к определенной деятельности (И.Г.Каспарова), а воспринимаются целостно, как личностные образования (анализ не по элементам, а по единицам, по мысли Л.С.Выготского). Таким образом, "... формально-функциональное безличное понимание способностей должно быть заменено содержательно личностным пониманием, учитывающим не только функциональную характеристику человека, но его избирательное отношение к деятельности. В определении характера и динамики этого отношения важную роль играют в свою очередь отношения к людям и отношение людей к данной деятельности" /5/.

Языковые способности выступают как средство раскрытия человека, как то, что позволяет выразить свою личностную позицию при помощи языка (родного или иностранного) (И.В.Михайлов).

В основе развития иноязычных способностей лежит индивидуализация обучения, понимаемая нами не столько как приспособление к уже имеющимся природным различиям людей (тип нервной системы, темперамент, тип восприятия и т.п.), а как учет и формирование личностного отношения к действительности, способности выразить личностную позицию особыми, характерными только для данного обучаемого средствами иностранного языка.

Реализации этой задачи в большой мере содействуют групповые формы работы на практических занятиях по иностранному языку: беседы, дискуссии, обсуждения прочитанной книги, просмотренного кинофильма, когда каждый студент высказывает свои мысли, дает свою оценку событию, явлению, литературному герою. В этих условиях с особой очевидностью возникает необходимость целенаправленно развивать способность проблематизировать изучаемый материал (текст, литературное произведение,

коммуникативную ситуацию), важно приблизить его к реальным интересам общающихся, учитывая их личный опыт, что ведет к мотивированности общения, в ходе которого обнаруживается позиция каждого члена группы. Именно столкновение разных точек зрения способствует формированию истинно гуманной, активной жизненной позиции, так как приучает считаться с мнением других и отстаивать свое собственное. Через оценку какого-либо феномена другими четче и яснее становится собственное отношение к обсуждаемой теме, к товарищам по группе, к себе самому и к окружающему миру в целом.

Дискуссионные формы работы с акцентом на личностное отношение к действительности способствуют перемене эгоцентрической позиции на социоцентрическую, что означает децентрацию, ведущую к "доминанте на собеседнике" (А.А.Ухтомский). "Нам надо из самоудовлетворенных в своей логике теорий о человеке выйти к самому человеку во всей его живой конкретности и реальности, поставив доминанту на живое лицо..." /6/.

Ориентация на конкретного человека, учет его индивидуальных особенностей, реального опыта, умение найти проблемы, волнующие его, заинтересовать его помогают открыть человека для себя и сделать его более понятным ему самому.

В результате такой направленности обучения возрастает коммуникативная активность, доброжелательность, чуткость, эмпатия, взаимопонимание и взаимопомощь, формируются коллективистические отношения; "участники чувствуют интерес и радость от общения друг с другом. В целом же группа ощущает себя духовной общностью, в которой каждый проявляет себя не как исполнитель ролевой функции, а по-человечески, целостно, не только как думающий, но и чувствующий" /3, 49/. В процессе такого общения "... возникает дух братства, когда есть возможность поделиться не только мыслями, но и глубоко личными интересами и чувствами. Именно в такой работе групп раздвигаются "индивидуальные границы" и происходит взаимное обогащение, развивается эмоциональная отзывчивость и доброжелательность, стремление продолжать общение...", — пишет С.Н.Батракова /3, 49/. Эту же мысль развивает К.А.Абульханова-Славская, подчеркивая, что в общении "личность не просто удовлетворяет потребность в дружбе, помощи и т.д., а развивает свою способность утверждать в другом человека, исходить из его ин-

интересов, а тем самым развивает и удовлетворяет свою самую высшую потребность – потребность в человечности" /2/. Таким образом, при личностно-ориентированном подходе к обучению иностранному языку формируется способность и стремление личностно отнестись ко всему, что происходит, развивается индивидуальность, которая совершенствуется и в содержательном и в формальном плане, выражаясь в неповторимом, присущем каждому члену группы особом стиле общения на иностранном языке.

ЛИТЕРАТУРА

1. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения: 2-е изд. – т. 23,
2. Абульханова-Славская К.А. Личностный аспект проблемы общения // Проблемы психологии общения – М., 1981.
3. Батракова С.Н. Основы профессионально-педагогического общения. – Ярославль: Изд-во Яросл. гос. ун-та, 1986.
4. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979
5. Мясищев В.Н. Проблема способностей в советской психологии и ее ближайшие задачи // Проблемы способностей. М.: АПН РСФСР, 1962,
6. Ухтомский А.А. Письма // Пути в неизвестное. – М.: Сов. писатель, 1973 – сб. X.

СОДЕРЖАНИЕ

1. Шпона А.П. Сущность взаимосвязи формирования личности и коллектива	4
2. Kļaveniece E. Kolektīva vērtēšanas kritēriji studentu skatījumā	13
3. Карпова А.К. Структурно-процессуальная характеристика стиля индивидуального развития личности студента в коллективе.....	21
4. Эрнштейнс Р.В. Основные вопросы развития студенческого самоуправления.....	30
5. Вабя Я. Зависимость успеваемости студента технического вуза в академической группе в процессе обучения	37
6. Белуха Г.И. Подготовка учителя-воспитателя в деятельности комсомольской организации вуза..	46
7. Мартузане Р.З. Активизация человеческого фактора в процессе физического воспитания личности студента в коллективе вуза.....	51
8. Клодана О.М. Воспитание студента в коллективной спортивной деятельности	57
9. Грушевская С. Основные возрастные этапы развития мировоззренческих ориентаций личности..	61
10. Михайлов И.В. Психологические проблемы профориентации будущих педагогов в академической группе университета	75
11. Лице Н.И. Формирование ценностных ориентаций в коллективе учащихся СПТУ.....	86

12. Пель В.С. К вопросу о единстве учебной и вне- учебной работы как основы формирования коллектив- ных отношений старшекласников	96
13. Хамман Э., Чехлова З.Ф. Совместная учебно-познава- тельная деятельность школьников— основа развития их способностей	101
14. Жогла И.Д. Проблемы развития личности старшеклас- сника в классном коллективе	108
15. Даргевичене Л.И. Особенности оценки старшеклас- сниками взаимоотношений в семейном коллективе.....	119
16. Кестере И.М. Формирование самодеятельности подро- стка в органах пионерского самоуправления	129
17. Kože T. Pionieru sabiedriskās aktivitātes rādītā- ju noteikšana pionieru kolektīvā	135
18. Курилова Т.Н. Взаимосвязь изучения и самоизучения нравственной воспитанности учащихся	139
19. Ларикова Г.В. Формирование иноязычных способностей как предпосылка развития коллективистических отно- шений	146
СОДЕРЖАНИЕ	151

ФОРМИРОВАНИЕ ЛИЧНОСТИ В
КОЛЛЕКТИВЕ

Сборник научных трудов

Рецензенты: А.Мейкшане, канд.Филол.наук;
Р.Квелде, канд.Филос.наук

Латвийский государственный университет им. П.Стучки
Рига 1989

PERSONĪBAS VEIDOŠANĀS KOLEKTĪVĀ

Zinātnisko rakstu krājums

Recenzenti: A.Meikšāne, filoloģijas zin.kand.;
R.Kvelde, filozofijas zin.kand.

Redaktore A.Špona, H.Terentjeva
Tehniskā redaktore S.Liniņa
Korektore A.Imūne

Parakstīts iespiešanai 04.10.1989. Papīra formāts
60x84/16. Papīra Nr.1. 10,0 fiz.iespiedl. 9,3 uzsk.iespiedl.
7,5 uzsk.izdevn.1.Metiens 500 eks.Pasūt.Nr. ~~1002~~ Maksā 1.60

P.Stučkas Latvijas Valsts universitāte
226098 Rīgā, Raiņa bulv.19
Iespiests P.Stučkas LVU rotaprintā
226050 Rīgā, Veiddevbaume ielā 5

95400

LU biblioteka



958024533

543

PIEZĪMĒM

1. Pētījums par ...
 2. ...
 3. ...
 4. ...
 5. ...
 6. ...
 7. ...
 8. ...
 9. ...
 10. ...
 11. ...
 12. ...
 13. ...
 14. ...
 15. ...
 16. ...
 17. ...
 18. ...
 19. ...
 20. ...
 21. ...
 22. ...
 23. ...
 24. ...
 25. ...
 26. ...
 27. ...
 28. ...
 29. ...
 30. ...
 31. ...
 32. ...
 33. ...
 34. ...
 35. ...
 36. ...
 37. ...
 38. ...
 39. ...
 40. ...
 41. ...
 42. ...
 43. ...
 44. ...
 45. ...
 46. ...
 47. ...
 48. ...
 49. ...
 50. ...
 51. ...
 52. ...
 53. ...
 54. ...
 55. ...
 56. ...
 57. ...
 58. ...
 59. ...
 60. ...
 61. ...
 62. ...
 63. ...
 64. ...
 65. ...
 66. ...
 67. ...
 68. ...
 69. ...
 70. ...
 71. ...
 72. ...
 73. ...
 74. ...
 75. ...
 76. ...
 77. ...
 78. ...
 79. ...
 80. ...
 81. ...
 82. ...
 83. ...
 84. ...
 85. ...
 86. ...
 87. ...
 88. ...
 89. ...
 90. ...
 91. ...
 92. ...
 93. ...
 94. ...
 95. ...
 96. ...
 97. ...
 98. ...
 99. ...
 100. ...

PIEZIMĒN

1. KRĀJUMA IZSTRĀDĀJUMS
 1951. GADAM

2. KRĀJUMA IZSTRĀDĀJUMS

3. KRĀJUMA IZSTRĀDĀJUMS

4. KRĀJUMA IZSTRĀDĀJUMS

5. KRĀJUMA IZSTRĀDĀJUMS

6. KRĀJUMA IZSTRĀDĀJUMS

7. KRĀJUMA IZSTRĀDĀJUMS

8. KRĀJUMA IZSTRĀDĀJUMS

9. KRĀJUMA IZSTRĀDĀJUMS

10. KRĀJUMA IZSTRĀDĀJUMS

11. KRĀJUMA IZSTRĀDĀJUMS

12. KRĀJUMA IZSTRĀDĀJUMS

13. KRĀJUMA IZSTRĀDĀJUMS

14. KRĀJUMA IZSTRĀDĀJUMS

2000



2002



1.60

2001