

**АКОПОВ Г.В.**

**СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ**

Издание 2-е, дополненное, посвященное 30-летию факультета  
психологии СГСПУ.

*Рекомендовано Министерством общего и профессионального  
образования РФ к использованию в вузах и школах РФ в качестве  
необходимой учебно-методической литературы*

Самара, 2022

УДК 159.9  
ББК 88/8  
А40

**Библиотека педагога-практика**

Главный редактор Д.И.Фельдштейн. Зам. гл. редактора С.К.Бондырева

Члены редакционной коллегии:

Ш.А.Амонашвили, А.Г.Асмолов, А.А.Бодалев, В.П.Борисенков,  
Г.Н.Волков, И.В.Дубровина, Л.П.Кезина, М.И.Кондаков, М.Ю.Кондратьев,  
Г.Б.Корнетов, Л.Е.Курнешова, М.Н.Лазутова, В.И.Лубовский, В.Я.Ляудис,  
Н.Н.Малафеев, З.А.Малькова, В.А.Михайлов, А.И.Подольский,  
В.В.Рубцов, В.А.Сластенин, В.С.Собкин, Л.С.Цветкова, Б.Ю.Шапиро

**Акопов Г.В. Социальная психология образования.**

Издание 2-е, дополненное. Самара, ООО «Порто-принт», 2022. 311 с.

**ISBN 978-5-91867-235-8**

В монографии обозначена новая предметная область научных знаний на стыке социальной, возрастной и педагогической психологии. Анализируются задачи и методы этого научно-прикладного направления. Основным объектом исследования является групповое сознание учащихся. Приведены результаты комплексного эмпирического исследования образовательных и профессиональных установок учащихся школ, студентов инженерных и педагогических вузов. Дается описание фактов, закономерностей формирования и развития образовательных и профессиональных установок. Определены возможности организационного и информационного социально-психологического управления в системе образования. Прилагается диагностический инструментарий.

Монография адресована преподавателям и студентам факультетов психологии, социологии, социальной педагогики для использования в форме спецкурса после изучения базового курса социальной психологии, а также работникам учреждений и системы образования.

Сведения о первом издании: Акопов Г.В. Социальная психология образования. М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2000. 296 с.

**ISBN 978-5-91867-235-8**

© Московский психолого-социальный институт, 2000

© Акопов Гарник Владимирович, 2022

© ООО «Порто-принт», оформление, обложка, 2022

## Предисловие ко второму изданию

Ретро-издание посвящено 30-летию факультета психологии Самарского государственного педагогического университета (Создан в 1993 году, первый декан Г.В.Акопов: заслуженный деятель науки РФ, профессор, доктор психологических наук. Современное название вуза «Самарский государственный социально-педагогический университет»). Факультет был первым «психологическим» факультетом в вузах Поволжского региона.

Самое ценное, что сохранилось за прошедшее 30-летие:

Идея группового сознания учебной группы (трудового или творческого коллектива, любых людей, волею судьбы собранных в какие-либо группы и занимающихся какой-либо продуктивной деятельностью).

Г.В.Акопов выделил три уровня развития группового сознания:

- а) общее во взглядах, суждениях, оценках;
- б) осознание своей общности, идентификация с группой, гордость за группу;
- в) групповые нормы, санкции, ценностные ориентации, установки.

В последние годы все чаще заявляет о себе идея выделения четвертого уровня (высшего по сравнению с тремя предыдущими уровнями) развития группы (любой, не только учебной): «инстауративного».

г) инстауративный уровень развития группы - это этап, которого достигает в своем развитии далеко не каждая группа (чаще, к сожалению, группа распадается во многом из-за неадекватных «санкций» и/или чрезмерных «поощрений»), а лишь та, которая способна создавать («созидать») что-то по-настоящему новое, творческое, интересное и востребованное другими людьми (группами). Это свободно развивающаяся группа, действующая в ситуациях неопределенности слаженно, «вместе», принимающая спонтанно продуктивные решения, совершающая групповые действия в силу своего внутреннего «группового» потенциала (сознания).

Спор между «типами направленности» (парадигмами) современного образования («технократической» и «гуманитарной») отчасти разрешается развитием «цифровой» парадигмы. Лучшим вариантом сопряжения всех трех подходов в образовании (в Российском и не только) можно считать разумное использование преимуществ и технократической, и гуманитарной, и цифровой («онлайн-компьютерной») технологий (коммуникаций).

Вся эмпирика, представленная в 91 таблице Первого издания монографии (Изд-во Московского психолого-социального института и изд-во «Флинта», 2000) сохранена без изменений. Из приложения удалены лишь фрагменты рабочих программ дисциплин в силу их не соответствия современным требованиям.

*Семенова Татьяна Вениаминовна,  
доктор психологических наук (2007), доцент, профессор Кафедры  
общей и социальной психологии Самарского государственного  
социально-педагогического университета.*

*Самара, 2022*

## СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ КО ВТОРОМУ ИЗДАНИЮ	3
ВВЕДЕНИЕ	8
ГЛАВА 1. СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	19
1.1. Предметная область социальной психологии образования	19
1.2. Социально-психологические проблемы формирования и развития личности	28
1.3. Сознание как предмет социальной психологии образования	36
1.3.1. Проблема сознания в психологии	36
1.3.2. Понятие группового сознания	45
1.3.3. Общественное мнение, общение и становление группового сознания	51
1.3.4. Групповое сознание и психологический климат	55
1.3.5. Сознание, отношение и установка	55
1.4. Групповое сознание в контексте различных концепций учебно-воспитательного коллектива	64
1.5. Социально-психологическая диагностика сознания	73
ГЛАВА 2. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ И СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ	88
2.1. Социально-психологическая определенность целей образования	88
2.2. Профессиональные установки студентов в системе высшего инженерного образования	97
2.3. Субъективная картина профессионального мира у студентов педвузов. Целевые установки учителей	102
2.3.1. Понимание целей педагогической деятельности старшеклассниками и учителями	114
2.4. Социально-психологический анализ концепций содержания образования	116
2.4.1. Содержание образования в контексте трудностей будущей работы, прогнозируемых студентами инженерно-технических вузов	120
2.4.2. Содержание высшего педагогического образования в контексте прогнозируемых студентами педвузов трудностей будущей работы	123

ГЛАВА 3. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА	135
3.1. Социально-психологические модели организации учебного процесса	135
3.2. Социально-психологическая оценка подготовки к профессиональной деятельности в вузе	141
3.3. Учебно-профессиональные ожидания студентов в процессе образования	149
3.4. Удовлетворенность учебной работой как комплексный социально- психологический показатель адаптированности студентов	155
3.5. Содержание и структура предложений студентов по совершенствованию учебного процесса в вузе	162
3.6. Социальная психология управления процессом образования	167
ГЛАВА 4. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ	173
4.1. Психологические принципы классификации качеств личности	173
4.2. Профессиональные намерения как модальное проявление субъективных отношений студентов к профессиональной подготовке	181
4.3. Направления субъектного включения студентов в учебно- профессиональную деятельность	184
4.4. Самооценка в системе профессионально-ролевых установок студентов	194
ГЛАВА 5. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ	214
5.1. Социально-ролевая идентификация	214
5.2. Ценностные ориентации учащихся	221
5.3. Система отношений студентов	231
5.4. Специфика взаимоотношений студентов с родителями	240
5.5. Национальные стереотипы учащихся	245
5.6. Психические состояния учащихся	248
ЗАКЛЮЧЕНИЕ (2000 г.)	253
ЛИТЕРАТУРА (2000г., 2022г.)	258
ПРИЛОЖЕНИЕ 1.	288
ИНСТРУМЕНТАРИЙ: АНКЕТЫ	288

Студенты, стажеры, специалисты о профессиональной подготовке  
(Автор Г.В. Акопов)

Анкета "Студенты о профессиональной подготовке"  
(сокращенный вариант для всех вузов)

Анкета "Студенты о профессиональной подготовке"  
(закрытая анкета для всех вузов)

Анкета «Студенты о профессиональной подготовке»  
(для педвузов) Вариант А - предлагается студентам  
I, II, III курсов в конце учебного года

Анкета «Студенты о профессиональной подготовке (для педвузов)  
Вариант Б - предлагается студентам  
после педагогической практики

Анкета «Стажеры о профессиональной подготовке»  
(для педвузов)

Вариант В - предлагается начинающим учителям после 1–2 лет  
работы в школе

Анкета «Стажеры о профессиональной подготовке»  
(для педвузов)

Вариант В - предлагается начинающим учителям после 1–2 лет  
работы в школе

Анкета специалиста 296

Анкета дошкольника 299

Анкета школьника 300

Анкета родителей 300

Анкета «Моя семья» 301

ПРИЛОЖЕНИЕ 2. 302

Самарский научный центр исследований: психология сознания  
СНЦИПС (2007-2022) [www.snci-ps.ru](http://www.snci-ps.ru)

ПРИЛОЖЕНИЕ 3. 306

Сведения о научной школе

«Социальная психология образования» (1993-2023)

## Введение

Изначально междисциплинарный характер социальной психологии как самостоятельной научной области является неслучайным. Он определяет существенную особенность этой отрасли психологии. Периодические всплески интереса психологов к тем или иным проблемам социальной психологии также подтверждают эту специфику. Несомненно, что наиболее успешно развиваются «стыковые» области социальной психологии. В период ее зарождения это были этнология, лингвистика, социология, а впоследствии целый ряд других сфер научного знания. В последние десятилетия первоначальное направление социально-психологической экспансии сменилось на противоположное. Дифференциация общей психологии и интенсивное развитие исследований по когнитивным процессам, естественно, привлекло внимание и социальных психологов. Сюда можно отнести как ставшие вполне традиционными работы по социальной перцепции, так и весьма редкие в отечественной психологии исследования межгруппового взаимодействия «когнитивной» ориентации.

Дифференциация и интеграция, подтверждая общенаучный прогноз Б.Г.Ананьева [15], весьма заметны и в рамках социальной психологии. Выделяются такие направления, как промышленная социальная психология и социальная психология управления (А.Л.Журавлев [86], А.И.Китов [101], Е.С.Кузьмин [228], В.Ф.Рубахин, А.В.Филиппов [244], А.Л.Свенцицкий [260], В.М.Шепель [314] и др.), социальная психология психология искусства (В.Е.Семенов [268]), социальная психология личности инженера (Э.С.Чугунова [309]), социальная психология отдельных проявлений личности (В.Н.Куницына [136], К.Муздыбаев [177]) и др. С другой стороны, социальная психология не просто находит практическое применение в различных сферах труда и познания. Объединение несет в себе совершенно иное, качественно новое решение старых проблем. Как наиболее известные примеры можно привести опыт интеграции педагогики и социальной психологии: это, в частности, методы активного социально-психологического обучения (Ю.Н.Емельянов [81], Л.А.Петровская, А.А.Реан и др.), практическая социальная психология развития личности и группы (Н.Ю.Хрящева [162] и др.). Перечисленные направления не просто обозначают новую область объединения социальной и

педагогической психологии. Ведущиеся в рамках этих направлений исследования позволяют осуществить практический выход в смежную сферу. Этот практический выход может быть традиционным переносом закономерностей и методов из одной научной области в другую, как это было в пионерских исследованиях по социометрии учебных групп (И.П.Волков [53], Я.Л.Коломинский [112], Н.Н.Обозов [194] и др.) или в исследованиях уровня развития воспитательных коллективов (А.И.Донцов [79], А.В.Петровский [215], Л.И.Уманский [294], А.С.Чернышев [306] и др.) или изучение атрибутивных явлений в процессе обучения (R.S.Feldman [349] и др.). Очевидно, что такой подход наиболее естественен и будет развиваться далее. Несомненно, что будет продолжено социально-психологическое изучение различных сторон деятельности учебных коллективов и, в частности, групповых форм организации учебного процесса, а также явлений социально-психологического климата в учебных и педагогических коллективах. Огромное поле социально-психологических исследований связано с личностью в учебном и педагогическом коллективе (Р.Х.Шакуров [313]). Это, в частности, вопросы социальной адаптации, социальных ролей в образовании и их воздействия на психологию личности, а также вопросы социально-нормативной регуляции поведения личности в учебном заведении. К последнему примыкают проблемы социальных мотивов образования, соревновательных мотивов учебной деятельности, социальной психологии личности как объекта и субъекта образования и др.

Целый комплекс вопросов связан с социальной психологией управления системой образования, а также с социально-психологическими вопросами учебной коммуникации. В этом же традиционном направлении находятся исследования феноменов массового сознания, ценностных ориентаций, социальных стереотипов учащихся.

Использование концептуальных и методических подходов одной научной отрасли – социальной психологии – для решения определенных задач другой – в нашем случае психологии образования – еще не позволяет говорить о новой отрасли психологических знаний. Несмотря на целый ряд выявленных фактов и закономерностей, большинство из них имеют общий характер и не специфичны для системы образования. Факторы

межличностных отношений, групповой динамики, лидерства, психологического климата в учебных группах не столь существенны в учебном процессе школы.

Учебная деятельность в современной школе как совместно-индивидуальный процесс, в отличие от совместно-последовательного или совместно-коллективного, значительно в меньшей степени способствует интеграционным процессам. Тем не менее интеграционные процессы имеют место, но преимущественно в когнитивной сфере, которая длительное время оставалась вне поля исследовательского внимания социальных психологов.

Другой аспект исследования обозначенной проблемы (интеграционный подход) – это системное описание социально-психологических явлений в сфере образования (Б.Ф.Ломов [154], В.А.Ганзен [60] и др.). Ясно, что характер искомых законов должен быть социально-психологическим, однако это все же законы образования. Последнему термину может придаваться не одно понятийное значение, поэтому важно сразу определить смысл понятия. Наиболее распространенная трактовка понятия «образование» включает процессуальный и результирующий моменты «усвоения систематизированных знаний, умений и навыков» [210]. Ключевое (определяющее) слово «усвоение» в других изданиях включено в семантическое поле: «обучение», «просвещение» [274]. Более точным представляется определение, в котором образование рассматривается как «результат усвоения систематизированных знаний, умений и навыков, опыта творческой деятельности, эмоционально-ценностного отношения к миру; необходимое условие подготовки человека к жизни и труду» [38].

Существуют также социологический подход к образованию, когда образование рассматривается как социальный институт с множеством учреждений (школы, вузы и т.д.), а также социальная политика в области образования [117]. Б.Саймон обуславливает социологию образования социально-политическими и экономическими процессами в обществе. Он приходит к заключению, что «теоретические и практические работы, посвященные проблеме взаимосвязи между образованием и обществом, во многом ошибочны и недальновидны» [253, с.33]. Анализируя две крайние точки зрения, в соответствии с которыми либо изменения в образовании детерминируют изменения в общественной жизни, либо система образования полностью

отражает социально-экономическую и политическую ситуацию, Б.Саймон констатирует наличие более сложных связей между образованием и обществом. Исходя из обоснованного им тезиса, что «исход политических решений в области образования может быть непредвиденным», Б.Саймон находит, что главным в образовании является «субъективный опыт учащегося», т.е. «его личная деятельность и ее влияние на сознание» [253, с.31]. Таким образом, решение социологической проблемы взаимосвязи образования и общественного развития Б.Саймон видит в психологии.

Авторы социологического исследования жизненного пути одного поколения, выполненного под руководством М.Х. Титма, говоря о кризисе образования, не ограничиваются констатацией его признаков для образования как социального института, но и как «особой деятельности, превращающей молодежь из объекта в субъект; и как особой ценности, блага по-новому воспринимаемого обществом и самой молодежью» [85, с.87]. В последнем случае, как ясно, подчеркивается социально-психологическая специфика образования.

К сожалению, в психологических словарях отсутствует толкование понятия «психология образования» или «социальная психология образования», отсутствует также понятие «образование». Из близких к последнему в социальной психологии можно считать понятие «социализация», специфика трактовки которого заключается в более широком списке общественных институтов, способствующих процессу усвоения индивидом социального опыта и его воспроизводства, а также в большей целенаправленности этого процесса для случая образования в сравнении с весьма стихийной социализацией.

Социально-исторический опыт преодоления стихийной социализации целенаправленным обучением и воспитанием в специально созданных для этого образовательных учреждениях позволяет утверждать теоретическую и практическую возможность третьего пути.

Возможно, что промежуточный путь столь же древен, как и две крайние формы психологических изменений человека. Крайность первого рода связана с отсутствием внешне и внутренне определенной цельной линии психологического изменения, и любая случайность диктует человеку свою волю. В то же время крайность другого рода обусловлена жестким внешним диктатом и

отсутствием у личности достаточной степени выбора. Стихийное становление, как и направленное формирование преодолеваются субъектным развитием, что более всего соответствует современным требованиям.

Социально-психологические проблемы субъекта могут рассматриваться в аспектах личности, учебной группы и профессиональной общности.

В личностном плане такие характеристики субъекта учебно-профессиональной деятельности, как учебно-профессиональное познание, отношение, целеполагание, планирование, прогнозирование, самоконтроль, самосознание иницируются и достигают адекватного уровня развития более всего в условиях соответствующим образом организованной внутригрупповой работы. Деловые, ролевые, рефлексивные игры, групповые обсуждения, дискуссии и др. формы учебного взаимодействия в группе служат хорошим средством актуализации и фиксации тех или иных субъектных установок учащихся.

Однако устойчивость проявления тех или иных свойств субъекта остается неоднозначной как в онтогенезе, так и в актуалгенезе. Системное проектирование учебной практики с точки зрения субъектного развития личности, предполагающее активное взаимодействие учащихся и педагогов в процессе проектирования, позволяют интенсифицировать развитие субъектных свойств. Очень важно отразить в группе новые состояния личности.

Учебная группа как «совокупный субъект» [195] учебной деятельности не представлена в существующих схемах организации учебного процесса. Такую возможность предоставляют не только определенные формы, в частности, коллективная работа учащихся. Любая учебная задача настолько объемна многоаспектна, что позволяет включить в решение проблемы практически всех членов группы. В нашем опыте исследования учителя осуществляли свои функции в условиях совместно-интегративной практической деятельности учебной группы. В этой работе цели, планы, прогнозы и другие функции субъекта осознавались и воплощались в деятельности учащихся как важнейшие составные элементы поведения.

Структура человеческой общности не может быть однородной, в противном случае отсутствует потенциал развития, усложнена или невозможна оперативная и «мягкая» перестройка в

изменяющейся жизненной ситуации, нет достаточной свободы индивидуального своеобразия, творчества и т.д.

В наших исследованиях, ведущихся с 1985 года по принципу комплексной организации и охватывающих большой контингент учащихся разных городов, выявлена устойчивая эмпирическая структура учебного (профессионального) сознания будущих специалистов. Показана ее инвариантность и определены периоды нарушения инвариантности. Определены количественные характеристики различных компонентов структуры группового сознания. Определено соотношение и найдено количественное расхождение в структурах целеполагания, планирования, прогнозирования и других субъектных функций. Выявлена субъектная составляющая межпоколенных различий.

Проблема субъекта может решаться частично или комплексно. Полнота психологических функций субъекта – целеполагание, планирование, прогнозирование, самоконтроль, рефлексия и др. – не инициируется автоматически действиями или операциями, составляющими основное содержание учебной активности. Необходимо дополнительное, совмещенное действие, либо особая коммуникация – диалог, дискуссия, ведение дневника и др.

Внешние детерминанты полноты функций субъекта обусловлены их большей или меньшей представленностью в массовом сознании, в сознании ассоциированных с образованием групп, а также реальными возможностями осуществления функций в сложившихся условиях. Так еще недавно целеполагание из учреждения образования было вынесено за его пределы; этот процесс составлял прерогативу государства, министерства; учащийся находил готовые цели и свои субъектные права мог реализовать, либо интернализируя цели, либо достигая их отстраненно, «внешним образом», либо не занимая никакой особой позиции по отношению к цели. Собственно целевая функция как таковая в этих случаях не представлена. *В то же время в групповом сознании учащихся, преподавателей, чиновников, родителей и др. ассоциированных участников присутствует и может быть выявлено в актуальном или потенциальном планах определенное множество образовательных целей-ожиданий, мотивов, ценностей и т.д. Между целевыми установками различных носителей могут быть разные отношения вплоть до диссонанса,*

*что, естественно, отражается как на процессах образования, так и на его результатах. Однако эти вопросы никогда не ставились и не решались ни в социальной, ни тем более в педагогической психологии.* В настоящей работе основные типы образовательных целей исследуются как теоретически, так и эмпирически.

Не менее важным и актуальным является социально-психологический анализ содержания образования. Матричная модель содержания профессиональной подготовки в вузе включает систему взаимосвязи структурных и функциональных компонентов. Исходной единицей, «клеточкой», системы является коммуникация, т.е. социально-психологическое явление. Все разнообразие модернизации образования и процедуры его трансформаций, в частности, организация, конструирование, проектирование и рефлексия знания в различных его аспектах, определяются механизмом коммуникации. ***Объемы, структуры, закономерности нисходящей, горизонтальной и восходящей образовательных коммуникаций в образовательном учреждении составляют отдельный предмет социально-психологического исследования.***

Остальные исследовательские блоки обычно не вызывают сомнений с точки зрения их предметной принадлежности к сфере социальной психологии. Это, в частности, системы образовательных взаимодействий учащихся и педагогов, а также социально-психологические характеристики студентов, преподавателей, учебных и педагогических коллективов.

В одном исследовании невозможно охватить столь широкий круг задач. В отношении определенных направлений такой необходимости нет. Это, главным образом, относится к социально-психологическим исследованиям учебных групп (см. например, работы И.П.Волкова [54], Я.Л.Коломинского [112], Р.С.Немова и А.Г.Кирпичник [185], Н.Н.Обозова [197], Л.И.Уманского [294], А.С.Чернышева [303], и др.). Достаточно представлены также социально-психологические исследования педагогической деятельности (А.А.Бодалев [37], С.В.Кондратьева [115], А.Б.Орлов [202], Р.Х.Шакуров [313] и др.). Менее традиционен план социально-психологического анализа процессов формирования и развития, их соотношения во временной динамике, а также проблем индивидуального и группового сознания в учебно-профессиональной деятельности.

Социально-психологическая оценка личности учащихся осуществляется в двух взаимосвязанных планах: с точки зрения психологической особенности этой социальной группы, а также в профессионально-ролевом, ценностном, установочном и т.п. отношениях. Поставленные задачи, естественно, потребовали конструирования адекватного измерительного инструментария и схем экспериментов.

Таким образом, целостный комплекс вопросов, решение которых представляет существенный теоретический и практический интерес, связан с проблемой настоящей работы.

Заявленная тема, естественно, не охватывает весь круг вопросов, требующих для своего решения комплексного социально-экономического, социокультурного и психологического исследований, а только ту часть вопросов, которая соответствует специфике социально-психологических изысканий. Однако и в таком сужении проблемы имеют место несколько объемных и в разной степени исследованных направлений. Это, в частности, совершенно не исследованные аспекты целеполагания в системе образования.

В последние годы значительно более широко разрабатываются социально-психологические вопросы форм, средств и методов обучения (учебные взаимодействия, педагогика сотрудничества, активное социально-психологическое обучение и др.) и связанные с этим вопросы личности педагога (педагогическая перцепция, профессионально-педагогические установки и т.д.). Наконец можно назвать ставшие вполне традиционными многочисленные социально-психологические исследования личности, общения, межличностных отношений учащихся, исследования учебных групп. Отсутствие научных изысканий для решения главных вопросов образования (цель, содержание), т.е. не представленность в исследованиях всего комплекса взаимосвязанных вопросов, является основанием для утверждения теоретической актуальности избранной темы. Жизненная важность данного вопроса связана с интенсивной перестройкой системы образования, изменением статуса ряда государственных вузов, организацией учебных заведений нового типа, в том числе негосударственных. Каковы целевые установки различных образовательных учреждений и, если они разнокачественны, то каков спектр целей, чем он определяется, насколько

благоприятствует решению экономических, социальных и других проблем?

Наиболее чувствительными к происходящим в обществе и в системе образования изменениям являются процессы личностного и массового психологического порядка. Поэтому предметом настоящего исследования выступают особенности личности учащегося как представителя одной из многочисленных социальных групп населения: специфика ее социальной роли и отношений, субъектные характеристики и т.д.

Особенности адаптации и социализации, развития ориентационной основы, динамики установок в системе образования также включены в предмет настоящего исследования.

Целью работы является исследование социально-психологических факторов макро-группового характера, детерминирующих развитие личности в системе образования. Соответствующими цели задачами являются:

1. Социально-психологический анализ образования как системы (структурные и функциональные компоненты).
2. Определение социально-психологических особенностей социализации для разных направлений подготовки (профиль, специализация и др.).
3. Исследование когнитивной структуры и динамики установок школьников, абитуриентов, студентов, начинающих и опытных специалистов.
4. Определение специфики адаптационных процессов на разных этапах обучения.
5. Исследование структуры субъективных самооценок личности школьников, студентов и специалистов.
6. Конструирование учебных программ образования нового типа (локально-прикладной проект).
7. Разработка технологии и методического инструментария социально-психологической диагностики учебного процесса.

Процесс формирования образовательных (профессиональных) установок учащихся в системе образования как внешне организованная система учебных коммуникаций находит свое отражение в релевантной структуре (когнитивный компонент) группового сознания. Различие выражается в количественной «наполненности» структуры и отражает, с одной стороны, внешние

условия (специфика образовательного учреждения, планы, программы, этапы и т.д.); с другой – степень субъектной «включенности» учащегося в учебный процесс.

Теоретическое значение работы состоит в том, что расширяется область социально-психологических исследований. В качестве изучаемых социальных объектов (явлений) рассматриваются не только личность и группа, но также специально организуемые обществом системы (образование), процессы (обучение), в которые включаются и участвуют личности и группы. Теоретическое значение работы связано также с тем, что показана широкая возможность использования категории сознания в конкретном социально-психологическом исследовании.

Практическое значение работы определяется возможностью использования выявленных фактов, закономерностей, исследовательских процедур и методов в организационном, методическом и информационном управлении в системе образования. Это, в частности, анализ и перестройка целей и содержания образования, проектирование новых форм и методов обучения, социально-психологическая работа с преподавателями и учащимися, организация их учебного взаимодействия благоприятствующим необходимому результату способом.

Используемые в работе процедуры социально-психологической диагностики позволяют отслеживать психологический эффект обучения как в оперативном, так и в долгосрочном планах и соответствующим образом корректировать учебный процесс.

В эмпирическом исследовании выявлены два типа предпосылок когнитивной общности образовательных и профессиональных установок. Это так называемые архетипические предпосылки, т.е. существующие задолго до образования, а также предпосылки «специального» и организационного характера, связанные с избранной учащимися, студентами специальностью и спецификой учебного процесса в школе, в вузе.

Избранный жанр эмпирико-теоретического исследования определил большой объем работы с исходными данными и породил проблему их адекватного представления. В связи с этим обилие таблиц – это не способ поразить или запутать читателя, а единственная возможность в логичной и компактной форме оперативно представить всю необходимую информацию.

Следует пояснить значительно большее количество используемых в работе фактических данных, полученных для системы вузовского образования, в сравнении с общим средним, специальным и др. Одно из объяснений заключается в известном постулате, адаптация которого к нашему случаю может быть определена в форме суждения о том, что ключ к социально-психологическим проблемам дошкольного, школьного и средне-специального образования находится в решении социально-психологических проблем высшего образования. Действительно, обзор трудностей для получения эквивалентных данных, в частности для системы общего среднего образования, нет. Естественно, что при этом необходима большая или меньшая модификация апробированных подходов, схем, методик. Иллюстрации соответствующего расширения объектного поля исследований приводятся в большинстве глав работы. Тем не менее, для получения более полной предметной картины необходимы соответствующие изыскания в каждой из составных подсистем образования: дошкольное, начальное, полное среднее и т.д. В этом смысле широкое название работы выполняет также функцию привлечения исследователей с социально-психологической ориентацией в образовании.

Автор благодарит учащихся Самары и других городов, принявших участие в обследованиях; преподавателей Г.П.Дорошко, В.П.Котюкову, Н.П.Красикову, Т.И.Тепеницыну, Т.А.Якадину, психологов И.А.Качигину, Л.С.Акопян, Е.М.Малышеву и других, помогавших в этой кропотливой работе, а также С.Ю.Алашеева, О.М.Буранка, М.Н.Кислякова и Г.Г.Никогосян, практическая помощь которых обеспечила техническое выполнение работы.

## ГЛАВА 1

### СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

#### 1.1. Предметная область социальной психологии образования

Введение новой предметной области целесообразно лишь в том случае, если существующие сферы научного знания не охватывают определенной психологической реальности, имеющей достаточно важное жизненное значение. Если обратиться к такой отрасли психологии, как психология образования, то в определении предмета этой науки вместе с вопросами управления процессом обучения обозначены также «вопросы взаимоотношений между учащимися» [52, с.5], т.е. социально-психологические вопросы. Однако данным определением не охватывается весь комплекс социально-психологических вопросов, в частности массовые психологические процессы [20, с.18], обусловленные включением учащихся в те или иные педагогические системы, независимо от конкретных ситуаций взаимодействия учащихся и педагогов. Этот весьма близкий к социологическому, но тем не менее социально-психологический аспект практически отсутствует как в теоретических, так и в экспериментальных работах по педагогической психологии. Речь идет о той ветви социальной психологии, которую Т.М.Ньюком называет социологической социальной психологией, в рамках которой последовательно рассматриваются условия среды (социальные институты) и используется соответствующая система категорий (социальные нормы, статус, роли, социальные установки)[192]. Значение этого подхода возрастает сегодня в связи с резким расширением спектра учреждений образования разного типа (лицеи, колледжи и т.д.).

Другим основанием для выделения новой отрасли знания является значительное расширение круга и числа соответствующих исследований, обретающих в своем разнообразном множестве некоторую целостность. Первые работы восходят к именам В.М.Бехтерева (влияние группы на познавательные процессы личности), А.С.Залужного (исследование детских коллективов), А.Н.Нечаева (психология школьного коллектива), В.Е.Смирнова (интересы, мотивы, идеалы в юношеском возрасте), А.С.Макаренко

(функции воспитательного коллектива) и др. (См. обзор в кн. «Социальная психология. История. Теория. Эмпирические исследования». Под ред. Е.С.Кузьмина, В.Е.Семенова. Л., ЛГУ, 1979. С.29-40). Эта линия исследований никогда не прерывалась. И сегодня в рамках традиционной педагогической психологии выполняется достаточно много работ социально-психологического характера. Наиболее представлены исследования учебных групп и коллективов, построенные как на эмпирических обобщениях, так и на разнообразных теоретических платформах («Личность и группа». Под.ред. Б.Д.Парыгина [149], «Социальная психология коллектива» А.В.Петровского и В.В.Шпалинского [215], «Эмоциональная жизнь детского коллектива» А.Н.Лутошкина [156], «Общественное мнение в коллективе младших школьников» Р.А.Островской [203], «Психологический климат в коллективе» Н.П.Аникеевой [21], «Психология детского коллектива» Я.Л.Коломинского [112], «Путь к коллективу» Р.С.Немова и А.Г.Кирпичника [185], «Психологические основы диагностики и формирования личности и коллектива школьников» А.С.Чернышева [303] и др.). Особо в этом списке можно отметить исследования лидерства (И.П.Волков [54], Л.И.Уманский и др. [296] и статусной детерминации процесса социализации (А.С.Чернышев и др. [304]).

Следующая по численности группа исследований связана с проблемой общения. Это, в частности, работы А.А.Бодалева и Р.Л.Кричевского (ред.) [36], В.А.Кольцовой [113], Г.М.Кучинского [139], А.А.Леонтьева [144], А.В.Мудрика [176], Н.Н.Обозова [193], Я.А.Пономарева [224] и др. Взаимодействие учащихся и педагогов, а также конфликты рассматриваются в исследованиях А.А.Бодалева и В.Я.Ляудис (ред.) [158], С.В.Кондратьевой [115], М.М.Рыбаковой [252] и др. Эффективность групповых форм учебной работы (Х.И.Лийметс [146]), совместных действий у детей (В.В.Рубцов [248]), коллективной познавательной деятельности (М.Д.Виноградов, И.Б.Первин [49]) доказываются в целом ряде упомянутых и др. работ.

Можно заключить, что большинство исследований затрагивает проблемы личности и учебных групп. Весьма немногочисленны работы макроуровня (педагогическая система как социальный институт). Для иллюстрации рассмотрим одно из последних изданий в этой области [283]. В числе материалов Всесоюзного симпозиума по социально-психологическим

проблемам образования 19 работ по психологии личности, 10 – по психологии групп и коллективов и только две работы посвящены проблемам социальной детерминации знаний, установок, поведения учащихся. В фундаментальном исследовании А.Н.Перре-Клермон предлагается социально-психологическая концепция интеллектуального развития и убедительно доказывается существенная роль процессов социального взаимодействия в интеллектуальном развитии ребенка [211]. А.Н.Перре-Клермон обсуждает также проблемы группового обучения в школе и исследует влияние группового решения задач на интеллектуальное развитие. Однако основная идея работы в доказательстве значения факторов макроуровня.

Сомнения в придании фактору малой контактной группы главенствующего значения для процесса и результата обучения высказываются и другими авторитетными учеными. А.И.Донцов отмечает, что «действительной основой ценностной сплоченности группы являются не непосредственно контактные взаимоотношения, не сама по себе «чисто» коммуникативная практика, а социально обусловленная совместная деятельность» [79, с.110]. Изучая вопросы связи социального взаимодействия и эффективности, Н.Ю.Хрящева приходит к выводу, что «в познавательной сфере влияния коллектива меньше, чем в сфере эмоций, моторики и воли...» [301]. Еще более категоричен В.С.Агеев, заключая, что «причинное объяснение внутригрупповой социально-психологической реальности лежит не внутри малой группы как таковой, но в более широкой системе социальных отношений, существующих между группами» [3, с.95]. Согласно точке зрения В.С.Агеева, для объяснения внутригрупповых социально-психологических феноменов необходим анализ более широкого социального контекста.

Во всех работах по социальной психологии обобщающего характера «макроподход» неизменно упоминается наряду с двумя другими. Это можно проследить хронологически. В монографии по социальной психологии Е.С.Кузьмин подчеркивает, «что во взаимоотношениях микроусловий и макроусловий, непосредственных и опосредованных влияний решающее значение имеют макроусловия и опосредованные влияния» [124, с.15].

В кратком очерке социальной психологии рассматриваются «психологические состояния, процессы и личностные свойства

индивидов в связи с принадлежностью последних к определенным социальным системам (обществам, социальным группам и т.п.)» [278, с.25].

В фундаментальной монографии по социальной психологии, изданной позже, находим менее широкий взгляд на предмет социальной психологии в отличие от социологии. Определяющим здесь является признак опосредствованности – не опосредованности взаимодействия, деятельности, общения [277, с.51]; утверждается, что «для социально-психологической науки существенным является механизм отражения и усвоения всех возможных влияний сквозь призму непосредственных форм общения, через микросреду (семья, школа, приятели, производство)» [277, с.53]. Но в то же время далее констатируется, что «социально-психологические явления всегда нужно представлять как единство микро- и макроусловий. Поэтому в установках личности, в групповых процессах всегда можно выявить то, что идет от микроусловий, что определяется преимущественно макроусловиями, а что – теми и другими» [277, с.55].

Синтетической позиции в определении предмета социальной психологии (наука, изучающая и массовые психические процессы и положение личности в группе) придерживаются Г.М.Андреева [19], Е.С.Кузьмин [124], Я.Л.Коломинский, Н.А.Березовин [111], В.Н.Мясищев [178], Б.Д.Парыгин [207], П.Н.Шихерев [318] и др. Фактически она принимается большинством социальных психологов. Однако утверждения, декларации и реальный план исследований не совпадают; возможно, поэтому, констатируя реальное положение дел в социальной психологии, Е.С.Кузьмин определяет в качестве центрального явления в социальной психологии общение [123, с.4]. Следует отметить, что общение в этой работе понимается достаточно широко и включает, помимо межличностного и ролевого («инструментально-личностное»), также массовые коммуникации («инструментально-техническое»). В более простой форме это отмечает Т.Шибутани, напоминая о том, что «все восприятия избирательны и что многие гипотезы, которые высказывают те, кто читает газеты или смотрит телевизор, исходят от людей, с кем они состоят в непосредственном контакте» [317, с.33]. В таком случае вновь размытым остается третий компонент в синтетическом определении предмета социальной психологии: личность, малые группы, большие группы. Простого решения в виде отказа от одной из составляющих нет, т.к. в прикладных социально-

психологических исследованиях мы встречаем все аспекты синтетического определения. Так, А.Л.Журавлев в качестве объектов изучения социальной психологии управления выделяет следующие подсистемы: личность, группа (коллектив), организация в их взаимосвязях (всевозможных) [86]. Что же является предметом социально-психологического исследования в больших группах (организациях)? Представляется вполне определенным решение, найденное Т.Ньюкомом. Он, в частности. Отмечает, что «исследования социальной организации, если они проводятся социальным психологом должным образом, обеспечивают его необходимой информацией о его собственном предмете, а именно коммуникации, в частности ее содержании и каналах, по которым она осуществляется» [192]. Т. Ньюком понимает под коммуникацией взаимодействие людей в общностях и группах с определенной нормативной структурой взаимодействия. Ясно, что в частном случае, когда социальная организация – педагогическая система, соответствующим содержанием коммуникации следует признать содержание сознания учащихся и педагогов в процессе их взаимодействия, а каналы коммуникации обеспечиваются организацией учебного процесса и нормальными отношениями субъектов образования. В этом или любом другом случае, будь то общение или коммуникация, необходимо определить такие переменные, как объем, глубина, широта, количество участников, длительность, систематичность, взаимность, опосредованность, отроченность и т.д.

Таким образом, с социально-психологических позиций в предметной области социальной психологии образования центральным моментом является коммуникация в той части континуума (интимное общение – массовые коммуникации), которая отвечает заданным параметрам, например систематичности.

Подобная точка зрения выработана коллективом исследователей, возглавляемым Я.Л.Коломинским [110]. Автор концепции считает, что наряду с общей социальной психологией термин «социальная психология» объединяет также ряд специальных социально-психологических наук. Это, в частности, возрастная и педагогическая социальная психология. Предмет первой определяется как «возрастные закономерности развития, деятельности и отношений личности в процессе непосредственного и опосредствованного общения».

Предметом педагогической социальной психологии Я.Л.Коломинский считает социально-психологические закономерности развития деятельности и отношений личности в процессе непосредственного и опосредствованного педагогического общения [110]. Автор дает также обзор исследований в этой области, в которых преобладают проблемы изучения контактных групп, что больше соответствует определению предмета социально-педагогической психологии, впервые данному Н.В.Кузьминой [132]. Предметом новой отрасли, «педагогической социальной психологии», Н.В.Кузьмина определяет психологию учебных групп. Однако и здесь, как и для общения в определении Я.Л.Коломинского, следует подчеркнуть двойную детерминацию социально-психологических явлений. Это, помимо прямого эффекта, также отмечаемая В.П.Трусовым «многократная (многофакторная) опосредованность эффектов группового взаимодействия...» [293].

Если обратиться к зарубежным исследованиям, то наиболее представительным в области социальной психологии образования является издание с аналогичным названием [349]. Как отмечает редактор издания Р.С.Фелдман, в книге рассматриваются возможности применения социальной психологии в школе к обучению, учебной деятельности и в других случаях. В исследованиях представлены три уровня: личность (установка и атрибуции учащихся); взаимодействие педагога и учащихся; влияние общества (расовые и культурные особенности). Как считает редактор издания, в статьях сборника реализуются две основные цели: а) показать возможности, тонкости и опыт исследований в такой новой, активно развивающейся и все более расширяющейся области исследований, как социальная психология образования; б) дать важные и конкретные рекомендации педагогам в этой открытой области знаний.

Как отдельные направления предметной области отечественной социальной психологии образования можно рассматривать работы по социальной перцепции в условиях школы А.А.Бодалева, В.Н.Кунициной, В.Н.Панферова, А.А.Реана и др. [36, 136, 204], а также устанавливающие зависимость удовлетворенности будущей работой от информированности учащихся А.Л.Свенцицкого [262. Понятие профессиональной установки, введенное Э.С.Чугуновой [307], позволяет операционализировать

многие концептуальные схемы с точки зрения прикладной социальной психологии.

Сегодня еще нет полностью очерченного контура социальной психологии образования. Но уже возможно по аналогии с другими прикладными отраслями социальной психологии представить ее «эскизное» построение. В таком случае с некоторым дополнением основное определение можно сформулировать следующим образом. ***Социальная психология образования изучает личность и группы в системе образования (включая массовые психологические явления).***

Логика дальнейшего построения дисциплины требует соответствующей характеристики объекта, т.е. системы образования, что и делается в следующих главах, главным образом, для системы высшего образования. Естественно, что центральной задачей здесь выступает управление педагогической системой, что предполагает «прежде всего формирование целей» [228].

В соответствии с целями и функциями педагогической системы определяются критерии ее эффективности, т.е. результативность и отношение участвующих агентов к своей деятельности [228, с.11-13]. Для этого должны быть определены процедуры измерений: экспертные оценки, методы диагностики мотивов, отношений, установок и т.д.

Таким образом, исследованиями большого числа педагогических и социальных психологов определен универсальный каркас всего здания социальной психологии образования в виде более или менее насыщенных комплексов вопросов, определяющих направление социально-психологического изучения личности учащихся, учебных групп и массовых психологических явлений в системе и подсистемах образования. Последние аналогичны понятию педагогических систем, рассматриваемых в работах В.И.Гинецинского [62], Н.В.Кузьминой [131], В.А.Якунина [325] и др. Вся система образования включает, помимо педагогических систем разных уровней и типов, также управленческие структуры и вспомогательные организации.

В связи с вышеизложенным вполне закономерен вопрос, в какой мере необходимо и актуально выделение обозначенных задач. Социально-психологическая работа в системе образования может проводиться в нескольких направлениях. Важнейшим из них и

определяющим все остальные является социально-психологическая работа с целями образования.

В соответствии с новым законом об образовании, основные требования к качеству и уровню образования определяются государственным стандартом. С учетом этих требований допустимы любые образовательные программы. Складывающийся в настоящее время спектр образовательных программ (целей) никак не отслеживается с точки зрения их реальности и соответствия актуальной ситуации социально-экономического и культурного развития как в том или ином регионе, так и в России в целом. Те образовательные программы, которые, превосходя государственный стандарт или задавая принципиально иные цели, одновременно претендуют на поддержку и помощь (финансовую, политическую, социальную или др.), должны пройти соответствующую экспертизу в существующих или временно организуемых экспертных советах. Многосторонняя экспертиза (методологический, социокультурный, социально-психологический и психолого-педагогический аспекты) поможет избежать серьезных ошибок и даст возможность с позиции современных научных представлений обосновать «расширение» целей, отбор соответствующего содержания образования, методов и форм обучения, состава учащихся и педагогов.

Социально-психологическое исследование целей образования обеспечит построение информационной базы образовательных программ (целей), т.е. их качественный спектр и количественное распределение. Соответственно окажется возможным проектировать систему образовательных целей, коррелированных со сложившейся ситуацией (демографической, социокультурной и социально-экономической) и потенциалом района, города, области и т.д. Социально-психологический анализ также необходим при исследовании соответствия декларируемых и реально достигаемых целей в различных учреждениях образования. Весьма важно в этой сфере изучить целевые установки, представления, экспектации, атрибуции и т.д. заинтересованных участников образовательного процесса (работники управлений образования, директора, учителя, учащиеся, родители). Другие специальные вопросы социально-психологической работы с целями образования рассматриваются в последующих главах.

Цели определяют все другие компоненты образовательных систем [131], поэтому социально-психологический анализ

содержания образования в целом (всей системы) или отдельных подсистем взаимосвязан с исследованием целей, средств, форм и методов обучения (организация учебного процесса), контингентов учащихся и педагогов.

Завершая обзор предметной области рассматриваемой дисциплины, можно отметить, что социальная психология образования, являясь частью психологии, естественно, использует весь арсенал психологических методов, а будучи межпредметной областью – также специализированные социально-психологические и психолого-педагогические методы. Взяв за основу классификацию В.Е.Семенова [172], с некоторой модификацией можно выделить три группы методов.

1. Методы эмпирического исследования:
  - 1) Наблюдение.
  - 2) Изучение документов.
  - 3) Опрос (интервью, анкета).
  - 4) Специализированные социально-психологические и методы.
  - 5) Тесты.
  - 6) Эксперимент.
2. Методы моделирования.
3. Методы социально-психологического и психолого-педагогического воздействия:
  - 1) Методы прямого воздействия (информирование, игра, дискуссия, тренинги и т.д.).
  - 2) Методы косвенного (опосредованного) воздействия (информирование, организация стимулирования, использование символов и ритуалов и т.д.).

Проблемы образования как педагогической системы группируются по следующим основным темам [131]:

- цели образования;
- содержание образования;
- организация учебного процесса (формы, методы и т.д.);
- объекты обучения (субъекты учебной деятельности);
- субъекты обучения (преподаватели).

Соответствующие социально-психологические проблемы рассматриваются в специальных главах.

## **1.2. Социально-психологические проблемы формирования и развития личности**

Весьма сложная и неоднозначная в своих решениях проблема формирования и развития личности представлена в теории и практике самыми разными подходами, в том числе и крайними. Оставляя обзор и соответствующий анализ проблемы представителям общепсихологического подхода, рассмотрим ее в избранном контексте работы. В словаре по психологии [239] развитие личности определяется как «процесс формирования личности... в результате его социализации и воспитания» [239, с.331]. Понятие «формирование» здесь имеет условный смысл, в зависимости от рассматриваемого механизма – воспитание или социализация, которые различаются по признаку стихийности воздействия на личность различных обстоятельств жизни в обществе или целенаправленности формирования личности [239, с.373].

Из определения понятия «развитие психики», приведенного в «Психологическом словаре» [235], можно заключить, что до определенного возраста (этапа) имеет место формирование как преимущественно внешнее воздействие. С развитием сознания (личности) возрастает роль собственной активности индивида, который начинает выступать как субъект собственного развития [235, с.306].

Еще более определенно сводится развитие к формированию в работе В.В.Давыдова [68]. Признавая функцию развития лишь для общества в целом как системы, «тотальности», В.В.Давыдов заключает, что индивиду, взятому самому по себе, развитие не свойственно. Имеет место лишь формирование. Возражение, что формирование предполагает пассивного индивида, в то время как реальный процесс «его становления требует активности», «внутреннего импульса», отмечается тем, что формирование не исключает собственной познавательно-волевой активности, собственной ориентировочно-поисковой деятельности, но сама эта «активность», формы ее проявления и, главное, уровень осуществления... должны быть, согласно точке зрения В.В.Давыдова, сформированы, созданы взрослым [68].

В ином плане исследует данную проблему А.В.Брушлинский [41]. Автор выделяет два подхода к изучению формирования психики, которые приводят к различным трактовкам

психологического развития (последнее, т.е. развитие, как считает А.В.Брушлинский, понятийно нагружено лишь для теории психического как процесса). Эти подходы различаются тем, что в одном случае формирование включает также возникновение или порождение психического (теория интериоризации, в частности, теория формирования умственных действий), в другом – формирование и возникновение психики не тождественны (теория психического как процесса) [41].

В случае разведения понятий формирования и развития по критерию внешней или внутренней инициации (безальтернативное стимулирование, принуждение и т.д. или возможность выбора, самопрограммирования и др.), т.е. требования однозначности и заданности цели, а также жесткого, не допускающего отклонений управления (что может быть оправдано в определенных условиях, но не как константа общественного устройства) или свобода выбора и, соответственно, непрогнозируемость и слабая управляемость в «движении» личности, - имеет место еще один аспект проблемы, связанный с соотношением обучения и психического развития в системах образования. Повторяя линию Л.С.Выготского, можно предположить три варианта соотношения:

- обучение и развитие не являются взаимосвязанными по процессам, последнее обусловлено созреванием и внешней средой;
- обучение может и должно приспосабливаться к психическому развитию;
- обучение имеет определяющую роль в развитии и должно вести его (развитие) за собой [186].

Последняя установка, в своей упрощенной и зачастую выхолощенной трактовке, стала определяющей в теории и практике обучения для всех типов образовательных учреждений в условиях авторитарной системы государственного устройства.

Формирующий подход без предпосылочной основы не только тактически не гуманная форма воздействия на человека, но и просто тупиковая линия развития общества (см. таблицу).

Парадоксально, но решение обозначенной проблемы в теоретическом плане было найдено относительно давно, но не было востребовано в силу все тех же политических причин. Развивая взгляды С.Л.Рубинштейна, Л.И.Анцыферова обуславливает решение проблемы формирования и развития обращением к личности как

субъекту поведения и действия со всей совокупностью проблем свободы воли и детерминации поступков личности.

### **Сравнение образовательных моделей формирования и развития**

<b>Различия</b>	<b>Формирование</b>	<b>Развитие</b>
По целям	одна или несколько фиксированных	многообразие с возможным дополнением
По технологии	всеобщее (единое, универсальное)	индивидуализированное
По процессу	строгое соответствие	вариантно
По контролю	преимущественно внешний	преимущественно самоконтроль
По пред-посылкам	могут отсутствовать	имеют место, учитываются
По времени	«сжато» -дискретно	растянуто-непрерывно
По стилю	авторитетный	сотрудничество
Норма результата	точное соответствие	достаточное приближение
Средства воздействия	поощрение/наказание	информирование
Качество деятельности	репродуктивная	продуктивная

Л.А.Анцыферова заключает, что «все поведение личности детерминировано, но, выступая в качестве субъекта, личность своими действиями постоянно создает новые системы детерминаций [23]. Таким образом, взаимодействие (социально-психологическая категория) непрерывно обуславливает как процессы обучения, так и процессы развития.

Известный исследователь в области педагогической психологии Ю.Н.Кулюткин выделяет проблему субъекта учения как центральную проблему психологии обучения взрослых. Ю.Н.Кулюткин в качестве механизма становления активного субъекта учения определяет процесс осознания значимости обучения для развития личности [134, с.9]. Близкую позицию в этом плане занимает С.А.Боровикова, определяющая «осознанность психической саморегуляции» как «умение без систематического контроля, помощи и стимуляции самостоятельно работать» [39].

Развивая предложенную Г.С.Прыгиным [232] типологию автономности – зависимости в учебной деятельности, С.А.Боровикова определяет в качестве основных характеристик автономного поведения в ситуации выбора профессии способность выделить главное для себя, способность адекватно оценивать свои качества как факторы выбора профессии, способность изучать мир профессий опираясь на неслучайные факторы [39].

Более широкий спектр способностей (умений), характеризующих субъекта профессиональной деятельности, определяет В.А.Якунин [328]. Это следующие качества:

- умение самостоятельно определять цели и задачи своей профессиональной деятельности;
- умение обеспечивать информационную основу своей профессиональной деятельности;
- умение прогнозировать возможные результаты собственной деятельности;
- умение реализовать принятые решения, организовать других людей и устанавливать с ними целесообразные деловые и личные отношения;
- адекватно оценивать достигаемые результаты;
- корректировать и перестраивать деятельность [328].

К этому списку можно добавить также функции самоконтроля (Г.С.Никифоров) [190].

Онтогенетически психическое развитие субъектных свойств личности можно связать с динамикой такого более общего качества как социальная активность, т.е. «способность включаться в деятельность по решению общественных задач» [226]. Противоположным социальной активности свойством является социальная реактивность, т.е. ответ на воздействие социальных раздражителей, характеризующийся узостью осознания целей, временной ограниченностью побуждений, слабым вовлечением личности во взаимодействие с окружением. Авторы работы – В.А.Ситаров, В.Д.Брагина, В.Г.Маралов и Т.П.Маралова [226] – выделяют ответственность как основной критерий перехода реактивности в активность, т.е. «осознание себя в качестве субъекта деятельности». Важнейшие показатели социальной активности – инициативность и исполнительность; реактивности – импульсивность и пассивность [327, с.15]. Изучив соотношение инициативы и исполнительности в возрастной динамике, авторы

констатируют количественное превышение исполнительности над инициативой во всех возрастных группах. С возрастом разница увеличивается от 11% у 5-летних до 25% у 8-летних детей. Авторы приходят к выводу, что «в целом обучение и воспитание ориентированы на формирование активного исполнителя и в гораздо меньшей степени на активного инициатора» [136, с.21]. Это и другие исследования дают эмпирические подтверждения господства авторитарической линии в системе образования бывшего СССР. За короткое время социально-экономических перемен положение в образовании мало изменилось.

Другой, макрогрупповой аспект проблемы связан с распределением лиц с различным уровнем субъектности (социальной активности) в той или иной социальной общности, в частности, профессиональной или учебно-профессиональной. Ясно, что в сообществах индивидуально-личностные проявления корректируются социально-личностными, и у одних лиц субъектные характеристики могут усиливаться, у других – уменьшаться. Обусловленное механизмами коммуникации, от самоинициированных форм (аутокоммуникация) до массовых коммуникаций, формирование определенным образом структурированной общности, названной Н.Н.Обозовым «совокупным субъектом» [198], тесно коррелирует со сложившейся в обществе социальной (профессиональной, учебно-профессиональной) ситуацией.

Аксиома субъектности, конечно, не божественная воля, тем не менее любопытное пересечение взглядов мы находим в суждениях Н.А.Бердяева. Согласно Н.А.Бердяеву, развитие предполагает субъекта развития. Нет развития без того, кто и что развивает [32]. Аргументация Н.А.Бердяева состоит в том, что человек в процессе развития остается все тем же, т.е. человеком. «Человек может очень развиться, но это он, все тот же. Если бы вследствие развития появился совершенно новый субъект, новая личность, то развития не было бы (вспомним о «перековке». –Г.А.). Личность предполагает соединение изменения и неизменности» [32]. В другой работе Н.А.Бердяева находим очень важное самонаблюдение: «Мои способности обнаруживались лишь тогда, когда умственный процесс шел от меня, когда я был в активном и творческом состоянии, и я не мог обнаружить способностей, когда нужно было пассивное усвоение и запоминание, когда процесс шел

извне ко мне...» [31]. Мысль Н.А.Бердяева становится вполне ясной, если иметь в виду рассматриваемую им историческую смену идеалов личности, которая заканчивается идеалом творческой личности. Однако следует отметить, что творчество Н.А.Бердяев понимает специфично, не как создание новых культурных продуктов, а как опыт нового бытия, «высшей жизни».

Субъективный опыт Н.А.Бердяева и его описание в результате самопознания находит свое подтверждение в экспериментальных исследованиях. Так, в опыте Л.И.Ноткина [191] испытуемым предлагалось заучивать стихи, причем одни могли выбрать для заучивания одно стихотворение из десяти, а другие сразу получали конкретное стихотворение. В итоге оказалось, что во второй группе стихотворение выучило значительно меньше школьников, хуже оказалось и качество заучивания [191].

Л.И.Ноткин объясняет отмеченные различия тем, что самостоятельный выбор неизбежно включает факторы ответственности и самоконтроля, которые выступают в качестве важных механизмов образования и достижения цели. Однако неучтенным остается эмоциональный фактор интереса.

В исследовании Дембер [334] половине испытуемых предлагалось выбрать «простой» или «трудный» вариант задания на внимание перед началом его выполнения. Остальные выбирать не могли. В действительности все выполнили как простые, так и сложные задания, предъявлявшиеся в случайном порядке. Оказалось, что иллюзия выбора приводит к улучшению результатов, что, по мнению авторов, свидетельствует о значении внутренней мотивации [334].

**Таким образом, даже незначительное расширение функций субъекта (возможность выбора) существенно изменяет результаты деятельности.** Неудивительно, что частичность, неполнота функций субъекта (целеполагание, планирование, прогнозирование и т.д.) сопряжена с застоем в развитии или весьма незначительными изменениями. Так, в работе Л.И.Дементий констатируется, что качественных изменений образа «Я – профессионал» у студентов от I к III курсу не происходит (измерялось отношение к себе как субъекту самостоятельной профессиональной деятельности) [73]. В другом исследовании Г.А.Журавлева отмечает, что студенты (из технических вузов) плохо представляют свою профессию (см. также [229]), причем

представление о профессии от курса к курсу мало меняется – не изменилось: I - 60,7; II 47,7; III - 42,9; IV - 37,9; V - 35,2 [87]. Таким образом, более чем у трети студентов представления о профессии в процессе обучения практически (субъективно) не изменяются. В этом и в других исследованиях [229] также, что к окончанию вуза увеличивается число студентов, не удовлетворенных своей профессией или разочаровавшихся в ней. Определяя некоторые психологические компоненты явления субъектности, Л.Л.Кондратьева, Ю.В.Укке, А.К.Колесова (составители) отмечают, помимо знаний, умений и навыков, также состояния психологической готовности к труду в данной области, удовлетворенность перспективой деятельности, уверенность в возможности реализовать себя в ней и успешно осуществлять. Для организационного решения этих проблем здесь предлагается два принципа:

- широкая доступность и возможность смены разнообразных видов деятельности, воссоздающих разные направления профессионального труда для всех студентов;

- соблюдение принципа развития через иерархию программ деятельности, ориентация на задания возрастающей трудности, творчество, проявление характерологических особенностей личности [229].

Другим негативным последствием «безсубъектной» организации учебной деятельности студентов является подмеченная С.Г.Вершловским малая готовность учителей к поддержке ученической инициативы, «боязнь» активных учащихся. Привычка «руководить» и видеть в учащихся «ведомых», очевидно, освоена по образцам студенческой жизни (и еще ранее – школьной) [47, с.13]. Определяя типологию начинающих учителей в зависимости от их установок, С.Г.Вершловский выделяет также группу учителей, характеризующихся авторитаризмом, отрицанием или игнорированием субъектного начала в учащихся («самоутверждающийся» тип). Любопытно, что истинную педагогическую направленность С.Г.Вершловский характеризует ценностным отношением к личности учащихся, увлеченностью, ориентацией на взаимодействие с учащимися, эмпатией, сопереживанием, сочувствием [47], т.е. считает, что центральными качествами личности учителей с «истинной педагогической

направленностью» являются социально-психологические качества личности.

В этом смысле (это относится не только к сфере педагогических профессий) наиболее удачна, с точки зрения развития у студентов качеств субъектности и других социально-психологических качеств, модель организации учебной деятельности, предложенная В.Я.Ляудис [158]. Весьма близка к ней в этом вопросе позиция Н.Н.Лепехина [145]: «Центральная проблема формирования учебной деятельности в вузе – это проблема становления и развития субъекта учения», т.е. «проблема развития личности как субъекта этой деятельности» [159, с.103]. Поэтому, как считает В.Я.Ляудис, необходимо реализовать систему условий, обеспечивающих «развитие сознания личности в качестве субъективной предпосылки становления сознания и метазнания» [159, с.104].

К такому же выводу, но уже в сфере воспитания, приходят В.Д.Шадриков и Е.Б.Старовойтенко [310], перемещая центр психологических проблем воспитания в область самовоспитания («формирование готовности и способности индивида к самовоспитанию»). Далее авторы выделяют «субъектные качества, связанные с самосознанием, самораскрытием, самоосуществлением личности» [310].

Завершая настоящий обзор, можно заключить, что существующая система образования основана на модели формирования, в то время как научные и экспериментальные изыскания доказывают целесообразность развивающейся модели, наиболее разработанной концепцией в которой является схема продуктивного совместного взаимодействия преподавателя и студентов (В.Я.Ляудис), т.е. преимущественно социально-психологический процесс. Главным механизмом рассматриваемой модели является динамика субъекта учебно-профессиональной, или образовательной деятельности. Для отслеживания этой динамики и определения ее закономерности имеется единственный путь – исследование явлений сознания, т.к. иначе проблема субъекта не имеет решения.

### **1.3. Сознание как предмет социальной психологии образования**

#### **1.3.1. Проблема сознания в психологии**

Несомненно, что, как отмечает Б.Ф.Ломов, «в исследовании развития личности проблема сознания должна занять первостепенное место» [154, с.339]. Основной задачей системы образования Б.Ф.Ломов считает «целенаправленное формирование сознания индивидов как сознания общественного» [154, с.180].

Ставшее привычным ограничение предмета социально-психологических исследований задачей исследования системы межличностных психологических отношений вынуждает добросовестных исследователей вносить соответствующие оговорки. Так, Е.С.Кузьмин, И.П.Волков и А.Л.Свенцицкий отмечают, что названная система не является определяющей, но... «она замкнута на сознании человека и поэтому является чрезвычайно важным субъективным значимым фактором его трудовой и социальной активности» [129].

В фундаментальном издании по социальной психологии в круг явлений и законов, изучаемых социальной психологией, включены и те, «которые возникают из связи человека и его сознания с обществом, переломленные через непосредственное общение человека с человеком» [277, с.63]. Здесь же отмечается, что «эти закономерности проявляются на уровне личности малых групп и коллективов, в массовидных процессах» [277, с.63]. Несколько далее находим конкретизацию этого положения, дифференцирующую социологический и социально-психологический подход. Последний характеризуется «раскрытием самого механизма и содержания группового сознания и личностных установок как следствия разнообразных систем непосредственного общения и влияния различных опосредованных факторов» [227, с.74].

Таким образом, имея множество отсылок из социальной психологии к категории сознания, необходимо исследовать это понятие и выделить в нем собственный социально-психологический момент.

В небольшой, но, емкой работе «Сознание и его границы», не потерявшей своей актуальности и сегодня, под сознанием

В.М.Бехтерев понимает «субъективную окраску» или субъективное, т.е. внутреннее непосредственно воспринимаемое состояние, которым сопровождаются многие психологические процессы [33, с.7]. В зависимости от содержания сознания («присутствие в сознании сфер тех или других представлений»), В.М.Бехтерев считает возможным говорить о «специальных видах сознания» [33, с.8]. С качественной точки зрения В.М.Бехтерев выделяет шесть форм сознания, которые определяют также различные степени развития содержания сознания (от низшей к высшей):

- сознание своего существования;
- сознание своего тела;
- сознание окружающего пространства;
- сознание времени;
- сознание своей личности;
- сознание своего сознания.

Характеризуя простейшую форму сознания (сознание своего существования), В.М.Бехтерев пишет о «неясном безотносительном чувствовании собственного существования». Следующая форма (сознание своего тела) не вполне соответствует по сути своему названию (в современной терминологии), т.к. В.М.Бехтерев определяет ее как «группу представлений о Я, как субъекте, в отличие от неЯ, или объекте, из которой вырабатывается так называемое самосознание». Однако В.М.Бехтерев имеет в виду для этой второй формы именно рефлексированные телесные самоощущения – «состояние сознания, когда в нем присутствует или, что все равно, каждую минуту может быть вызван ряд представлений о положении собственного тела, о движении его членов и пр.» [33, с.9].

Сознание пространства В.М.Бехтерев объясняет как сознание пространственных представлений об окружающем мире.

Высшую ступень (форму) сознания (самосознания) В.М.Бехтерев определяет как «то состояние внутреннего мира, когда человек, с одной стороны, обладает способностью по произволу вводить в сферу сознания те или другие из бывших прежде в его сознании представлений, с другой – может давать отчет о происходящих в его сознании явлениях, о смене одних представлений другими, иначе говоря, может анализировать происходящие в нем самом психические процессы» [33, с.10]. В.М.Бехтерев называет сознания этого уровня способностью

самопознания и считает ее «характеристичнейшим признаком полного сознания» (в современной терминологии – рефлексия). Представляется важным также введенное В.М.Бехтеревым понятие «объем сознания», т.е. предельное количество представлений, одновременно содержащихся в сознании [33, с.14]. Обращает на себя внимание также выделение В.М.Бехтеревым в сфере осознаваемых явлений «темного поля сознания» (смутно припоминаемые впечатления, едва достигающие сферы сознания) и поля ясного сознания [33, с.12].

Очевидно, что выделенные В.М.Бехтеревым последние две формы (ступени, уровни) сознания должны быть включены в предмет исследования социальной психологии личности.

Небольшая работа В.Вундта «Сознание и внимание» интересна не столько определением сознания («сознание представляет собой сумму сознаваемых нами состояний»), сколько выводами, которые можно сделать из обсуждаемых им экспериментов [56]. В опытах В.Вундта испытуемые осознавали либо отдельные удары метронома, либо пары ударов, т.е. определенный ритм, причем выяснилось, что осознание зависит от вопроса экспериментатора, первоначальной инструкции или задачи. Вывод, к которому можно прийти из этой серии опытов, заключается в том, что сознание представляет собой некоторое содержание (знание) и его организацию (схему), причем сама схема может не осознаваться.

Близкую к выше обозначенной конструкцию сознания находим у Л.С.Выготского, который связывает его со смысловым строением. Последнее, в свою очередь, определяется отношением к внешнему миру. Л.С.Выготский считает, что «семический анализ есть единственный адекватный метод изучения системного и смыслового строения сознания» [57]. Двойственность (бинарность) строения сознания (по Л.С.Выготскому, системная и смысловая структура) интерпретируется Д.Б.Элькониним как структура психических процессов: восприятия, памяти, мышления и т.д. (системность) – и обобщение, как главная функция сознания (смысловая структура) [323, с.28]. Обозначение последней структуры находим также у С.Л.Рубинштейна. Он, в частности, отмечает, что «...специфично для сознания, как такового, в его отличие от психики в целом, предметное значение, смысловое, семантическое содержание...» [246, с.11]; и несколько далее:

«будучи выражением субъекта и отражением объекта, сознание – это единство переживания и знания» [246, с.13].

Таким образом, мы вновь находим бинарную структуру сознания, но в ином составе. Общим является содержание сознания, выражающее процесс «осознания человека окружающего мира и самого себя» [246, с.280].

Необозримость объектов сознания ставит перед исследователем, казалось бы, неразрешимую задачу изучения содержательных компонентов сознания. Любопытно в этом плане суждение В.Дильтея, который пишет, что «...при всей безмерной изменчивости содержания сознания всегда повторяются одни и те же соединения, таким образом постепенно вырисовывается достаточно ясный облик их. Точно так же все яснее, отчетливее и вернее становится сознание того, как эти синтезы входят в более обширные соединения и в конце концов образуют единую связь» [76, с.40].

Вернемся к вопросу структуры сознания. Один из подходов к изучению смысловых компонентов сознания был обозначен А.Н.Леонтьевым: «Сознание должно быть психологически раскрыто в его собственной характеристике. Оно должно быть понято не как знание только, но и как отношение, как направленность» [143, с.265]. Здесь позиция А.Н.Леонтьева тесно смыкается с точкой зрения В.Н.Мясищева, работавшего в русле теории отношений [182].

Таким образом, понятие сознания вновь характеризуется бинарной структурой, выраженной В.Н.Мясищевым следующим образом: «В понятие сознания входит как знание, «осознавание» объектов внешнего мира, так и отношение человека к осознаваемым объектам» [178, с.13]. Вторая характеристика сознания – отношение – очевидно, не всегда и не в полном объеме «осознаваема», и ее непосредственное исследование требует иных средств. Однако заметим, что изучение первой, вполне осознаваемой характеристики, весьма часто дает возможность оценить также систему отношений. Для окончательного прояснения вопроса о сущности и структуре сознания обратимся к каноническим определениям. В кратком психологическом словаре [116] сознание определяется как высший уровень психического отражения, присущий только человеку и эмпирически проявляющийся в совокупности чувственных и умственных образов. Более конкретно, как «отношение к миру со знанием», определяет сознание другой психологический словарь

[23]. Знаменательно, что в приведенных определениях противопоставлены две стороны сознания, а именно: процессы сознания (внимание, память, аффект и т.д.) и содержание сознания (если отношение понимать как «осознанное бытие»).

Недооценка второй стороны – содержания – достаточно распространенная в психологии тенденция. На это обращает внимание М.И.Бобнева, замечая, что «в работах психологов прослеживается тенденция исключить из сферы психологического анализа и исследования содержание сознания» [35, с.80]. Содержание субъективного мира личности, по мнению М.И.Бобневой, аналогично или выводится из «отношения» В.Н.Мясищева, «установки» Д.Н.Узнадзе, «смысла», «значения» А.Н.Леонтьева [143, с.81].

Другой план проблемы сознания представлен в определении В.В.Давыдова, согласно которому «сознание – это воспроизведение человеком идеального образа своей целеполагающей деятельности и идеального представительства в ней позиций других людей» [67, с.37]. Следует отметить, что используемое в этом определении понятие идеального означает коллективно созданный людьми мир духовной культуры, мир исторически складывающихся и социально-зафиксированных всеобщих представлений [67, с.37]. Здесь скорее представлен механизм порождения и функционирования сознания, что выражено в тезисе В.П.Зинченко о том, что «интериоризации сознания, прорастанию его в индивиде всегда сопутствует возникновение и развитие оппозиции: Я – второе Я. Это означает, что сознание отдельного индивида сохраняет свою диалогическую природу и соответственно социальную детерминацию» [92]. Ценным представляется предложение В.П.Зинченко «найти новые пути к анализу сознания, когда подсознание и бессознательное вообще не обязательны как средство (и тем более как главная цель) в изучении сознания» [92]. Такую возможность, на наш взгляд, дает целенаправленное исследование содержания сознания.

Идея диалога в определении механизма сознания проводится и другими исследователями. Так, отмечает, что «человек», который сознает нечто, обычно коммуницирует сам с собой...», и далее: «Сознательное поведение формируется в коммуникативном процессе, предполагающем манипулирование символами, которые представляют самого субъекта и различные аспекты его окружения» [317, с.174].

Классифицируя уровни сознания, Ф.Е.Василюк использует схему «диалога» установок: наблюдатель (субъект) – наблюдаемый (объект), и таким образом выделяет 4 состояния: субъект – субъект (рефлексия); субъект – объект (сознание); объект – субъект (переживание); объект – объект (бессознательное) [45]. Две первые характеристики в своем анализе сознания выделяет В.В.Столин [288, с.16].

Менее дробная классификация предлагается В.А.Ганzenом и А.А.Гостевым. Они различают «актуальное сознание, под которым подразумевается прохождение определенного психического содержания через фокус сознания, и потенциальное сознание – запас содержаний психического, который всегда присутствует в памяти в любой момент актуального сознания и при определенных условиях может стать фактом последнего (проблематика неосознаваемого психического)» [60]. В этой схеме, напоминающей поля темного и ясного сознания В.М.Бехтерева, помещаются попарно все уровни сознания по Ф.Е.Василюку: актуальное сознание – рефлексия и сознание; потенциальное сознание – переживание и бессознательное (экспериментальная проработка этой схемы приводится в эмпирической главе).

Представленные выше теоретические подходы к решению проблемы сознания задают также направления операционализации понятия в случае подготовки и осуществления экспериментальных исследований. Основная и специфическая для избранной проблемы задача – это, как отмечает В.Ф.Петренко, описание «картины мира субъекта, сотканной из отдельных лоскутов содержания индивидуального сознания», т.е. описание содержания сознания через ограниченный набор элементов [213, с.33]. Систему представлений субъекта или группы субъектов В.Ф.Петренко называет «ментальным пространством» [213, с.22]. Используя модифицированные варианты метода семантического дифференциала, автор строит категориальный базис, структуру индивидуального сознания.

Рассмотрим также вопрос объема сознания. Несмотря на важность этого вопроса, он еще не стал предметом широких исследований. Сближая понятия сознания и «волевого внимания» («произвольного действия»), Ю.М.Орлов отмечает, что «...чем больше... жизненных функций становится объектом... волевого внимания, тем шире и полнее... сознание, чем больше привычного и

механического, тем уже сознание» [202, с.69]. Здесь мы также встречаем сочетание «расширение сознания». Соответствующую задачу В.П.Зинченко считает насущной проблемой сегодняшнего дня [91, с.87]. В.П.Зинченко выделяет следующие четыре направления расширения сознания:

- мир науки (знаний);
- производительного существования (предметно-производственная деятельность);
- мир человеческих ценностей (эмоции);
- мир культуры (культурные символы и знаки) [91, с.87].

В.П.Зинченко считает, что если охвачен только один мир, то сознание узкое, одностороннее, ограниченное. Автор выделяет, помимо узости сознания, также такие возможные его характеристики, как неразвитость, разорванность [91]. Последняя характеристика релевантна структурным связям различных направлений и субнаправлений сознания. Предложенная В.П.Зинченко типология сознания может быть «разветвлена» на более узкие направления. Весьма важным в этом плане сегодня является понятие образовательного (учебного) и профессионального сознания, что имеет непосредственное отношение к теме настоящего исследования. Так, Н.Н.Нечаев понимает вузовскую подготовку как «процесс системного формирования профессионального сознания» [187, с.12]. В другой работе Н.Н.Нечаев определяет профессиональное сознание как центральную категорию психологии высшего образования [188]. Он рассматривает сознание в широком смысле, как всю психику человека, причем в экспериментальной части работы делается упор на творческую активность студентов в процессе вузовской подготовки. Автор не касается сознания, ограничиваясь его динамическими характеристиками, что вполне традиционно для общепсихологического подхода, и оставляет в стороне социально-психологические аспекты проблемы. Эти аспекты отчасти исследуют И.Б.Хинина и Е.Ю.Артемьева, диагностирующие «профессиональное видение мира», т.е. «что конкретно от профессии вносится в образ мира» [300].

А.М.Зимичев и С.А.Зимичева предлагают оценивать параметры педагогической направленности через измерение степени осознанности различных отношений личности [89].

Рассматривая психологические показатели эффективности учения, В.Я.Ляудис выделяет два не совпадающие системы

показателей: первая строится преимущественно в предметной логике, т.е. оценивает, насколько успешно усваивается содержание деятельности (усвоение знаний); вторая – в логике развития личности, т.е. оценивает развитие сознания субъекта учения [159, с.116]. Вывод автора основан на том, что «без становления персональной «картины мира» со всем порождающим ее комплексом сознания и самосознания» невозможно обеспечить «ни развития научного теоретического мышления, ни способности к учению в мире научного знания» [159, с.103]. Глубину проблемы проявляет также классификация противоречий, лежащих в основе динамики профессионального самоопределения личности, предложенная Т.В.Кудрявцевым и В.Ю.Шегуровой [122]. К общему противоречию авторы относят диалектическое противоречие между потребностью человека в профессиональном самоопределении и отсутствием необходимых профессиональных знаний, умений. В динамике общее противоречие раскрывается в виде специфических. На начальной стадии это противоречие между интересом к какой-либо профессии и недостаточностью представлений о себе с точки зрения собственной профессиональной пригодности. На следующем этапе это противоречие между представлением об идеале профессионала и представлением о себе. Данное противоречие может разрешиться лишь формированием образа «Я» как субъекта профессиональной деятельности. Наконец, на стадии учебно-профессиональной деятельности это противоречие между опять учебной работы и новыми требованиями в данном учебном заведении [122]. Как видно, на всех этапах определяющим является уровень сознания учащихся. Уровневая градация, естественно, должна определяться структурными образованиями, а при фиксированной структуре – количественными показателями объема сознания. Однако нас интересует та сфера сознания личности, которая связана с образованием. В работе, связанной с педагогическим сознанием, понятием профессионального сознания объединяются все те проявления сознания личности, которые связаны с ее профессиональной деятельностью. Они определяются: местом и значением данной профессии в профессиональной структуре общества; отношениями личности к профессии, ее представителям и к себе как профессионалу; профессиональными идеалами; уровнем профессиональных знаний и умений; выраженностью профессиональных способностей;

профессиональными перспективами и достижениями; переживаниями успехов и неудач в профессиональной деятельности [6, с.63]. Несложно таким же образом определить «учебное сознание».

Вопрос о структуре учебного (профессионального) сознания, как и о структуре сознания вообще, можно ставить в двух планах: а) строение (компоненты) сознания; б) функции сознания. В компонентной структуре сознания наиболее просто решаются вопросы спецификации (профессионализации) элементов. Так, можно говорить об учебном (профессиональном) внимании, памяти, аффекте, перцепции, воле, мышлении и т.д.

Путь спецификаций сознания посредством воздействия на его компоненты не является оптимальным, т.к. целое не сводимо к его частям. Удержать целое в процессе анализа удастся посредством выделения основных функций исследуемого явления. В списке важнейших функций сознания обычно выделяют познание, целеполагание, отношение, а также функции идентификации, т.е. формирования образа «я» (различение субъекта и объекта, т.е. того, что принадлежит «я» человека, и его «не-я»). Данной системе атрибутов сознания соответствует аналогичная по функциональному признаку структура учебного сознания: образовательные цели, знания, учебные отношения, учебный самоконтроль, учебное самосознание и др.

В отношении компонентной структуры сознания традиционный и устоявшийся список процессов не вызывает сомнений. Достаточно обратиться к схеме В.А. Ганзена (рис.1) и можно аналогичным образом выделить все известные компоненты структуры учебного сознания.

Здесь мы имеем достаточно полный список процессов, специфизированных в условиях образования и обеспечивающих высокую результативность профессиональной деятельности: учебное внимание, учебная память и т.д.

Еще некоторое время назад значительно хуже обстояло дело с психическими состояниями. Значительный прогресс в этой области связан с работами А.О.Прохорова [230]. Им, в частности, выделены психические состояния, проявляющиеся в учебной деятельности студентов, преподавателей и др. [231].

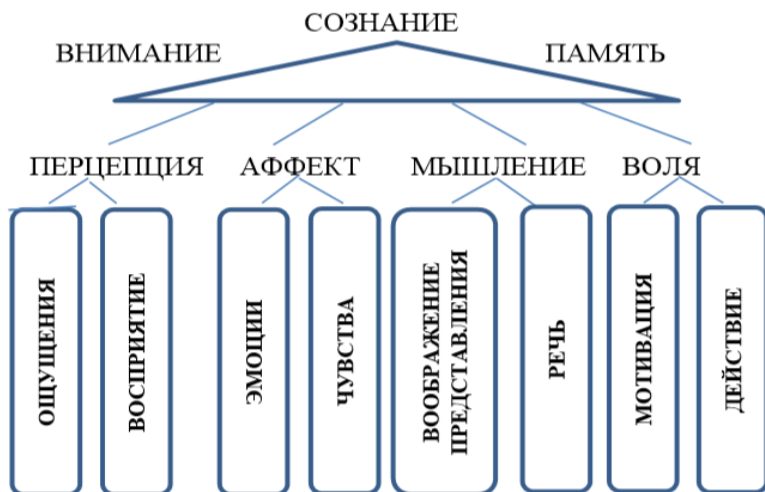


Рис. 1. Структура сознания (В.А.Ганзен)

### 1.3.2. Понятие группового сознания

В философской литературе принят термин «общественное сознание», обозначающий «совокупность идей, теорий и взглядов, социальных чувств, привычек и прав людей, отражающих объективную действительность – человеческое общество, природу» [29, с.291]. Определяемое таким образом общественное сознание – очень широкая категория, включающая общественную психологию и идеологию, политические и правовые идеи, мораль, искусство, философию, религию, которые рассматриваются как формы общественного сознания. Очевидно, носителем определяемого таким образом сознания может быть только все общество в целом, что и зафиксировано в термине. Поэтому естественно, что философы рассматривают «общественную психологию» как групповой феномен, представляющий совокупность интересов, мыслей, настроений, общественного мнения [67, с.316], «взглядов, привычек, чувств, нравственных черт, эмоций, заблуждений и иллюзий, возникающих у тех или иных классов, наций, социальных групп, профессий под воздействием непосредственных условий их труда и жизни» [29, с.297]. Сознание на уровне общественной психологии, т.е. не теоретически проявляемое, а реальное, присущее конкретным

классам, группам, есть «первый, низший уровень отражения действительности, называемый обыденным сознанием..., которое весьма близко к индивидуальному. Однако это массовое, коллективное сознание. Оно формируется стихийно у больших масс людей под непосредственным влиянием условий их бытия» [29, с.298]. Обыденное сознание выступает в виде тех впечатлений, настроений, представлений, которые опираются на жизненный опыт человека, его личные наблюдения, так называемый «здоровый смысл» [334, с.104]. Кратко достижения философской мысли в исследовании проблем сознания можно выразить в следующих положениях, определяющих сущность и значения сознания: 1) отражает общественное бытие – может отставать от развития общественного бытия, опережать его, обладает преемственностью в развитии, активно воздействует на бытие; 2) социальная макросреда воздействует на сознание личности через различные микросреды; 3) главным фактором, определяющим формирование и развитие содержания сознания личности, выступает социальная среда и деятельность, с помощью которой личность вовлечена в данную среду; 4) определяющим компонентом в социальной среде являются экономические условия, но она не сводится к ним, и включает также надстроечные элементы (политическая, социальная и духовная деятельность; отношения, окружающие личность).

В статье «Личность как объект социальной психологии» К.К.Платонов всю систему проблем современной психологии разделяет на две «взаимопроникающие подсистемы»:

1. «Система индивидуальной психологии», предмет которой – «индивидуальное сознание как субъективный компонент психики человека». Индивидуальное сознание в его единстве с деятельностью человека представляет собой высшую форму психического отражения;
2. «Групповое сознание и психические явления, возникающие только в результате общения как психического взаимоотражения».

В совокупность соответствующих проблем, представляющих собой «систему социально-психологических наук», К.К.Платонов включает также педагогическую психологию [291]. В структуре сознания Е.С.Кузьмин, И.П.Волков и Ю.Н.Емельянов выделяют четыре основные психологические характеристики: 1) совокупность знаний; 2) различение субъекта и объекта, «то есть того, что

принадлежит «Я» человека и его «не-Я»; 3) целеполагание деятельности человека; 4) включение в «состав эмоциональных переживаний определенного отношения к окружающему миру и к самому себе [126, с.165].

Некоторые сомнения по поводу данного термина, но не самого понятия, высказывает Г.М.Андреева [19]. Термин определяется в словаре по социологии [117, с.316]. Встречающиеся в психологии определения можно отнести к различным классам по выраженности группового сознания как чистого феномена отражения, а также к одному, выражающему всю психологию группы. Но последнее обычно отождествляется с одной из трактовок психологического климата, о чем см. далее. На актуальность изучения группового сознания в первом из указанных двух планов обращает внимание К.Е.Данилин, замечая, что «исследование детерминант группового поведения исключительно в рамках «реальных» показателей не может быть адекватным. Необходимо выявление таких показателей, в которых будет зафиксирован как «реальный», так и субъективный план – план восприятия».

Более широко, «как аналог структуры общественного сознания», понимает групповое сознание А.А.Кокурин [108]. Согласно такому пониманию, «групповое сознание есть слепок общественного сознания», «единство идеологических и психологических отношений». Компоненты последних – «ценности, традиции, установки, групповые цели, интересы, симпатии, антипатии и т.п.» Такая аналогия вполне уместна для групп вообще, тем более, что, как пишет Е.С.Кузьмин, имея в виду контактные группы, элементы идеологически систематизированного, а также и обыденных представлений могут стать характерными чертами группового сознания тех или иных групп и коллективов [128, с.70].

С точки зрения развития очень важно проследить становление сознания в онтогенезе. Вот как об этом пишет В.Н.Мясищев (в силу важности выводов приводим выдержку полностью): «Первые объективные проявления сознания связаны с названием предмета и операциями с называемым предметом. Дальнейшим существенным моментом является выражение отношения – люблю, хочу, которое вначале осуществляется в третьем лице, но скоро приобретает формулу: Я хочу, Я люблю. Этот важный момент развития сознания характеризует возникновение самосознания, в дальнейшем развитии которого

существенными моментами является разграничение «хочу и можно», «не хочу, а нужно», то есть отчетливое разграничение субъективно-личностных тенденций и объективных требований. Еще позже формируется соотношение «должно» - «хочу», то есть различие и возможное противопоставление идейно-принципиальных и конкретно-личных моментов в сознании и самосознании» [183]. Как видим, в генезисе сознания В.Н.Мясищев выделяет три этапа или уровня, которые можно последовательно назвать как: 1) этап безличного «называния»; 2) этап личностно осознанного отношения и 3) этап осознания объективно обусловленной необходимости и личностного отношения к ней. Возвращаясь к вопросу определения понятия «групповое сознание», воспользуемся аналогией с картиной развития сознания в онтогенезе, данную В.Н.Мясищевым. На самом первом уровне или этапе становления группового сознания в индивидуальном сознании людей, составляющих контактную группу, появляются общие элементы. Это закономерный, объективный процесс, обусловленный единой технико-организационной средой, необходимостью согласовывать и объединять усилия в процессе совместной деятельности и, наконец, естественным общением, официальными коммуникациями, неформальными отношениями. Самый первый вопрос, возникающий в связи с таким определением, это вопрос доказательства существования группового сознания. Уточним проблему. Речь идет не о том, что у двух различных по полу, возрасту и т.д. групп людей, возможно даже обучающихся в разных вузах, одни и те же специфические условия формируют одни и те же элементы сознания в некотором фиксированном отношении (выбранная система суждений). В такой постановке теряется особенное в общественном сознании, т.е. сознание организованной контактной группы, призванной решать единую задачу, индивидуальное решение которой эффективнее в случае существования некоторой катализирующей связи (бригадный метод, работа на одну задачу и т.д.). В исследованных нами учебных группах сравнение показало, что игнорировать внутренние условия (индивидуальный состав и пр.) в процессе становления тех или иных состояний группового сознания нельзя. Невозможность констатации реальности феномена группового сознания только в связи с результатом совместной деятельности, ее эффективностью обусловлена также тем, что согласованность действий в группе, общепринятой линии поведения,

следование установленной системе предписаний и т.д. может не соотноситься с субъективной значимостью, смыслом, местом и т.д. исполняемого действия в сознании индивида.

Второй этап становления (уровень развития) группового сознания связан с явлением, которое часто называют самосознанием группы. В высшей степени своего развития самосознание группы состоит в том, что участники группы «понимают не только общность своих интересов и целей, но и отличие их от интересов и целей других групп, и необходимость действий по их осуществлению» [278, с.62]. Становление второго уровня группового сознания связано с сознанием и переживанием общности с другими людьми, генезисом коллективных начал поведения и чувства «Мы», идентифицируемого с определениями этой общности как «Мое - наше» [14, с.286]. Если для первого этапа задача психолога состоит в том, чтобы исходя из интегративных, коммуникативных и регулятивных функций группового сознания, объяснить совпадение содержания сознания (или его различие) в одной или нескольких группах, то для второго этапа – выявление первоначального механизма осознания «Мы», связанного, как отмечает Б.Г.Ананьев, «с обособлением данной общности и противопоставление ее всему остальному («Мы – они»)» [14, с.286]. Имея в виду эти два уровня, мы тем самым, опираясь на концепцию сложной структуры личности, развиваемую Б.Г.Ананьевым, избегаем одностороннего подхода к исследованию явлений группового сознания. Так, в связи с идеей замыкания внутреннего контура регулирования всех свойств человека как индивида, личности и субъекта деятельности в таком образовании как индивидуальность, Б.Г.Ананьев замечает: «Благодаря противоречивому сочетанию в человеке свойств открытой и закрытой систем его сознание является одновременно субъективным отражением объективной действительности и внутренним миром личности» [14, с.328]. Заметим также, что если осознание личностью своей связи с группой, своей общности с ней играет роль побуждения и эмоционально окрашено, то общие элементы в содержании сознания членов группы в значительной мере регулируют их совместную деятельность. Следовательно, если технология обучения не обеспечивает достаточной связи и взаимозависимости учебных действий членов группы, то эта учебная сторона, по всей видимости, не создает предпосылок для

формирования группового сознания. Зависимость состояний группового сознания от уровня развития группы несомненна. Сложность – в определении уровней. Когда исследуют взаимоотношения в коллективе, то чаще говорят не о групповом сознании, а о социальных нормах и ценностных ориентациях. Некоторые авторы отождествляют эти понятия: «неписанная система стандартов, норм, традиций определяется как групповое сознание. Оно может влиять не только на конкретные действия, поддающиеся непосредственному наблюдению, но и на такие сложные состояния личности, как, например, установки» [256, с.17].

Специфическое социально-психологическое понятие группового сознания (совокупность норм, ценностей, установок, мотивов, целей), выступающее «в качестве одного из регуляторов деятельности человека прежде всего в пределах данной группы» [256, с.17], следует расчленить по аналогии с различием общепсихического и сознательного на индивидуальном уровне. Так же как индивидуальное сознание, не сводясь к психическим процессам, состояниям и свойствам личности, нарушается при нарушении одного из интегрируемых компонентов, так и групповое сознание тесно связано с рядом социально-психологических функций, состояний или свойств коллектива. Воспроизведем их по аналогии с приводившейся (рис.1) схемой (рис.2).



Рис. 2. Структура группового сознания (Г.В.Акопов)

1. В системе регуляции групповой деятельности участвует также феномен группового сознания.
2. Сознание коллектива – специфическое промежуточное духовное образование между общественным и индивидуальным сознанием.
3. Под групповым сознанием понимается три класса явлений: на уровне группы – общее во взглядах, суждениях, оценках; на уровне личности – осознание своей общности, идентификация с группой, гордость за группу, готовность отстаивать ее интересы; на уровне межличностных взаимодействий и взаимоотношений – групповые нормы, санкции, ценностные ориентации, установки.

### **1.3.3. Общественное мнение, общение и становление группового сознания**

Помимо групповых норм поведения к средствам «регулирования взаимоотношений в коллективах» Е.С.Кузьмин, А.Л.Свенцицкий, А.А.Русалинова, И.П.Волков относят и общественное мнение коллектива [127, с.145-146]. Психологи сходятся в определении общественного мнения к представлению о нем как о коллективном суждении, «интеллектуальном процессе», совокупности преобладающих оценочных суждений. Однако не всегда проводится четкое различие группового сознания и общественного мнения коллектива. Так, В.А.Дзюбалов отождествляет их, присоединяя к совокупности групповых суждений, оценок также и представления, убеждения и иллюзии членов группы [74]. Действительно, как пишет А.Г.Ковалев, «единство морально-политической позиции коллектива позволяет прийти к быстрому вынесению коллективного суждения [104], или, иначе, состояние группового сознания определяет возможность формирования общественного мнения по тому или иному вопросу, затрагивающему интересы коллектива. Заметим также, что мы согласны с А.Г.Ковалевым, что общественное мнение, будучи сугубо интеллектуальным суждением, в то же время подвержено влиянию эмоциональных факторов и может быть окрашено «в определенный эмоциональный тон» [104].

Очевидно, что становление группового сознания на всех его уровнях невозможно без общения. «В процессе общения, - писал

Б.Г.Ананьев, - происходит не только обмен мыслями посредством речи, но, как известно, любая совместная деятельность, с которой связаны те или иные симпатические переживания и совокупные результаты сотрудничества, а также те или иные конфликты и моральные противоречия» [17]. На формирование общности индивидов, «обмен характерологических свойств и взаимное уподобление» в результате длительного общения указывает С.Л.Рубинштейн [246]. «Именно в процессе общения, - пишет Б.Ф.Ломов, - осуществляется прежде всего обмен идеями, интересами, «передача» черт характера, формируются установки личности, ее позиции». «В общении формируется, развивается и проявляется система отношений «субъект – субъект(ы)» [151, с.38]. Развернутую картину формирования общих взглядов в результате общения дает А.Г.Ковалев [104, с.58]. На основе этой картины можно выделить главную функцию общения в процессе становления группового сознания на первом его уровне – обмен мнениями, в которых выражается «интеллектуальное оценочное отношение» людей к различным сторонам реальной жизни [104, с.59]. Но в динамичной картине, представленной А.Г.Ковалевым, изображен тот случай становления первого уровня группового сознания, когда оно формируется вместе, одновременно с общественным мнением. Помимо взаимного обмена информацией, к функциям общения в процессе формирования «совокупного субъекта» Б.Ф.Ломов относит также планирование совместной деятельности, разделение функций, их координацию, взаимное стимулирование и взаимный контроль [151, с.40]. Г.М.Андреева характеризует структуру общения путем выделения в нем трех сторон: коммуникативной (обмен информацией), интерактивной (организация взаимодействия, т.е. обмен «не только знаниями, идеями, но и действиями»), перцептивной (восприятие партнерами по общению друг друга и установление взаимопонимания), что аналогично, как указывает автор, выделенным Б.Ф.Ломовым информационно-коммуникативной, регуляционно-коммуникативной и аффективно-коммуникативной функциям общения [19, с.97-98]. Н.Н.Обозов в числе названных функций общения указывает также удовлетворение «потребностей в психологическом контакте» [193, с.151]. Что касается второго и третьего уровней группового сознания (референтность группы, создаваемые и неосознаваемые нормы, традиции, установки), то становление их тесным образом связано с

психологическим контактом в процессе общения, исходным механизмом которого Н.П.Ерастов считает «идентификацию, мысленное уподобление партнеров общения друг другу в различных планах»: личностном, познавательном, приводящем к «самовосприятию, созапоминанию, сомышлению и т.д.», эмоциональном, деятельностном [82, с.91]. С точки зрения направленного формирования группового сознания очень важны коллективные обсуждения актуальных для группы вопросов. Как замечает М.Г.Ярошевский, «психологические опыты показали, что продуктивность работы существенно возрастает, когда сама группа, а не воздействующий на нее извне администратор принимает важные решения...» [330, с.419]. А.А.Сетов, изучая роль общения в воспитательном воздействии коллектива на личность, обнаружил прямую зависимость «отношений и установок к труду отдельной личности и коллектива от участия его членов в принятии и реализации решений» [270]. Как отмечает автор, в процессе группового обсуждения, выбора и принятия решения повышается интенсивность информационного обмена мнениями, выдвигается целый ряд предложений. Общение протекает как единство и столкновение разных точек зрения, совпадение общих интересов и отклонение отдельных индивидуальны притязаний, единство коллективного мнения и проявление социального опыта отдельных людей. Как затем отмечает А.А.Сетов, «процесс принятия решения обуславливает единый ситуативный настрой группы, ориентацию и самоконтроль ее членов, который в конечном счете заставляет личность принять установки, требования и нормы коллектива» [270]. В этом отношении групповое обсуждение подобно методу «взрыва», описанному А.С.Макаренко. Оно значительно ускоряет формирование первого уровня группового сознания и создает предпосылки для перехода ко второму и третьему. Но оно же таит в себе опасность полной дезинтеграции мнений и разобщения установок или «замыкания» отдельных личностей в своих представлениях, если вся процедура обсуждения заранее не обдумана и не подготовлена. По-видимому, коллективное обсуждение следует проводить по тем вопросам, по которым в процессе непосредственной учебной (трудовой) деятельности и общения уже создались предпосылки для формирования первого уровня группового сознания, т.е. достаточная степень общности в оценках, суждениях, представлениях. Это можно выяснить с

помощью зондажа – письменного или устного опроса. На это, как на первый этап в трехзвенной процедуре формирования общественного мнения, т.е. «выработки... правильных оценочных суждений», указывает А.А.Вайсбург. Выяснение и изучение мнений, суждений по тем или иным вопросам автор обозначает как получение «среза» массового сознания. Детально это заключается в определении позиций каждого в данном вопросе, проникновении в мотивационную сферу суждений и действий, составлении дифференцированной программы дальнейших воспитательных воздействий». Далее автор предусматривает организацию жизнедеятельности коллектива правильные способы реагирования на сложные ситуации и верные оценки. Это связано с ломкой устоявшихся ошибочных представлений и изменениями в структуре сознания. Не исключается целенаправленное идеологическое воздействие. Последний этап – организация выражения верной реакции в форме единого коллективного мнения методом дискуссионного обсуждения индивидуальных мнений. «Следя за столкновением мнений, сопоставляя различные доводы и доказательства, каждый «про себя» определяет собственную позицию, согласуя ее с наиболее аргументированной точкой зрения» [44]. Дав верную картину формирования общественного мнения на первом уровне группового сознания, автор не рассматривает дальнейшую роль общественного мнения в становлении последующих уровней группового сознания. В связи с этим представляется неубедительным заключение о том, что «истинная воспитательная сила общественного мнения таится не столько в акте его выражения, сколько в самом процессе его формирования». Мы бы сказали: и в том и в другом, т.к. уже в качестве четвертого этапа можно рассматривать формирование аффилиации, субъективного чувства общности с группой (на основе специально организованной общности мнений) и их материализации в виде традиций, привычек, норм, коллективистского самоопределения. Р.А.Островская, детально исследовавшая феномен общественного мнения в коллективе младших школьников, различает понятия «становление» (зарождение, развитие, укрепление и превращение в традицию, норму), которое характеризуется стихийностью, не направленностью, и «формирование», как педагогическое руководство, управление становлением общественного мнения [203, с.30]. Р.А. Островская выделяет пять этапов становления

общественного мнения от его зарождения до реализации в деятельности. Однако здесь, как и у А.А.Вайсбурга, цикл формирования общественного мнения остается одноуровневым. В связи с вопросом о возможности формирования общественного мнения в коллективе на любой стадии его развития автор не указывает критерия определения стадий развития. Как будет показано, наиболее простое операциональное определение уровня развития коллектива к вопросу о сформированности соответствующего уровня группового сознания по специально подобранной и фиксированной системе суждений. Подводя итог рассуждениям, можно заключить в контексте наших исследований: общественное мнение как некое коллективное оценочное суждение представляет собой актуализированное (совокупно вербализированное) состояние группового сознания; общение является главным механизмом становления группового сознания; в многочисленных функции общественного мнения входит также фиксация состояний группового сознания для направленного формирования более высоких его уровней; становление группового сознания происходит через множество различных форм, в числе которых групповые обсуждения, организация коллектива, акцентация направленности коллектива на личность, организация форм работы, способствующих обеспечению направленности личности на коллектив, связь с другими коллективами и т.д.

#### **1.3.4. Групповое сознание и психологический климат**

В силу широкой распространенности термина психологический климат рассмотрим соотношение этого понятия с понятием группового сознания. В детальном анализе различных определений психогического климата В.И.Антонюк, О.И.Зотова, Г.А.Моченов и Е.В.Шорохова выделяют четыре подхода с точки зрения сущностных характеристик социально-психологического климата: 1- «состояние коллективного сознания»; 2- «состояние коллектива и его отдельных членов»; 3- «взаимоотношения между работниками»; 4- «совокупность отношений людей к социальной действительности» [22]. Понятие «коллективное сознание», цитируемое авторами из статьи О.Я.Колесниченко, означает «системное единство преобладающих чувств, настроений, мнений и

других социально-психологических образований, связанных с потребностями и интересами коллектива». Очевидно, что выделенное первым состояние коллективного сознания самым тесным образом связано с остальными тремя «сущностными» характеристиками социально-психологического климата. То есть выделенные четыре подхода нельзя считать независимыми. Это, собственно, и объясняет наличие множества определений, авторы которых в операциональном понимании психологического климата весьма близки. Во избежание недоразумений поясним разницу понятий «психологический климат» и «социально-психологический климат». В вопросе дифференциации этих понятий мы придерживаемся точки зрения К.К.Платонова и В.Г.Казакова, включающих в психологический климат, помимо социальной, также и физическую среду, «стойко отражаемых индивидуальным и групповым сознанием». Социально-психологический климат как свойство группы, коллектива «определяется межличностными отношениями» [222]. Авторы характеризуют психологическую атмосферу «более быстрыми временными изменениями». Как наиболее общую социально-психологическую характеристику любого производственного коллектива рассматривают психологический климат Е.С.Кузьмин, А.Л.Свенцицкий, А.А.Русалинова, И.П.Волков [127]. В нем отражается «характер, содержание и направленность реальной психологии членов коллектива», которая в свою очередь отражает реальную ситуацию данного производственного коллектива: характер и уровень взаимоотношений между людьми по горизонтали и вертикали, условия труда, его организацию» [125]. Под «реальной психологией членов коллектива» авторы понимают «преобладающее умонастроение людей, удовлетворенность их своим трудом». Б.Д.Парыгин подразумевает под социально-психологическим климатом «преобладающую и относительно устойчивую духовную атмосферу или психический настрой коллектива, проявляющийся как в отношениях людей друг к другу, так и в их отношении к общему делу» [209, с.198-199]. Иначе понимает психологический климат Н.С.Мансуров. Этим названием автор объединяет морально-политическое единство, коллективизм, единомыслие, сплоченность, которая, в свою очередь, может быть представлена состоящей из: единодушия членов коллектива, организованности коллектива, социальной активности членов коллектива [164]. Как видим, здесь в

определение включаются уже разно-сущностные переменные. Противоположным образом в этом отношении объясняет социально-психологический климат Ю.А.Шерковин – как специфическое явление, складывающееся из «особенностей восприятия человека человеком, их коммуникабельности, взаимно испытываемых чувств, оценок и мнений, готовности к реагированию определенным образом на слова и поступки окружающих» [315, с.19]. В этой и другой своей работе [316] Ю.А.Шерковин считает, что социально-психологический климат «характеризует состояние сознания некоторой общности людей, занятых совместной деятельностью». В.Н.Семенов рассматривает социально-психологическую атмосферу «как феномен коллективного сознания», т.е. определенную типичную общность идей и взглядов, интересов и ценностных ориентаций, социальных установок, чувств и настроений, проявляющихся в особенностях коллективного мнения, в деятельности и поведении работников производственного коллектива» [269, с.134-136]. Таким образом, из рассмотренного можно обнаружить две линии в определении понятия психологический климат. Одна линия связана с определением психологического климата в широком смысле, т.е. «все формы массовидных психических состояний – не только эмоциональных, но и волевых и интеллектуальных» [317, с.151]. В таком аспекте, т.е. как «некое общее состояние групповой психологии», понимают социально-психологический климат В.Е.Семенов. В.П.Машеро, Т.Ю.Тимофеев [267], В.Г.Асеев (вся совокупность сложившихся взаимоотношений, влияющих на содержание и определяющих направленность реальной психологии каждого члена коллектива) [26], В.В.Емельянов, включающий в понятие «здорового психологического климата», помимо настроения, также такие «психологические образования, как чувства, эмоции, воля коллектива, его общественное мнение и др.» [80].

Одна из причин столь широкой трактовки понятия психологический климат заключается в том, что авторы ограничиваются рассмотрением коллективов с общественной направленностью и почти не исследуют групп с благоприятным «психологическим климатом», но антисоциальных по направленности. Другая причина – в тесной связи всех компонентов психологии коллектива. Тем не менее существует и необходима для научного исследования функциональной структуры психологии

коллектива другая линия, связанная с выделением какой-то одной стороны психологии коллектива. Чаще всего это то, что действительно составляет психологический климат, т.е. «эмоционально-тонические состояния группы» и межличностных отношений в ней – настроение, удовлетворенность, симпатии-антипатии, дружба, взаимное уважение, доверие [317, с. 150], или, по А.Н.Лутошкину, «общий эмоциональный настрой коллектива» [155, с.5]. Такого же определения психологического климата (как эмоционального состояния, настроения, чувства) придерживаются А.Н.Раевский и А.В.Антонов [241]. Заметим, однако, что хотя А.Н.Лутошкин указывает, что «главным, что образует психологический климат, является эмоциональное состояние или настроение коллектива» [155, с.5], в самом определении психологического климата в качестве составных частей он также перечисляет «отношения людей друг к другу, к работе, к окружающим событиям» [155, с.5]. В нашей трактовке последнее относится к элементам группового сознания. Возвращаясь к понятию группового сознания, можно заключить, что так же как групповое сознание, психологический климат определяется рядом объективных факторов. Но отражаются эти объективные факторы в них по-разному. Психологический климат отражает процессуальную сторону взаимоотношений и взаимодействий. Групповое сознание – результирующую и установочную. Это выражается в том, что «психологический климат коллектива зависит также от степени совместимости индивидуальных характеристик его участников» [126, с.102]. Групповое сознание (на любом из трех уровней) не зависит от индивидуально-психологической совместимости членов группы, но отражает ее. В данном случае мы имеем в виду не динамическое исследование, а статический срез состояний. Поясним иначе. Известно, что личность функционирует в коллективе не вполне произвольно. Совокупность прав и обязанностей личности определяется ее статусом, включающим также экономическое, политическое, правовое положение, трудовую, профессиональную характеристику и образование [14, с.281]. Статус является исходным образованием для формирования той или иной позиции личности, представляющей «сложную систему отношений личности (к обществу в целом и общностям, к которым она принадлежит, к труду, людям, самой себе), установок и мотивов, которыми она руководствуется в своей деятельности, целей и ценностей, на

которые направлена эта деятельность» [14, с.288]. Реализация позиций осуществляется в многообразных ролях личности. Схематически всю цепочку можно представить так: статус Л – позиция Л – роль Л. Таким образом, если психологический климат соотносится с последним звеном цепи, то групповое сознание – со средним.

Следовательно, психологический климат и групповое сознание – две достаточно независимые характеристики коллектива.

### **1.3.5. Сознание, отношение и установка**

Хорошо известно, что личность характеризуется не только тем, что она делает, но и тем, как она это делает. Несомненно, что это «как» не только качественная сторона дела, но и субъективное отношение. С.Л.Рубинштейн, говоря о реальном сознании человека как практическом сознании, утверждал, что «в нем существенную роль играет отношение вещей к потребностям и действиям субъекта как общественного индивида и его отношение к окружающему [247, с.158]. Е.В.Шорохова характеризует сознание «активным отношением человека к действительности, к самому себе, к своим поступкам и действиям, к деятельности...» [320, с.256]. Не только как отражение действительности в виде знаний рассматривает сознание Л.П.Будева, но и как «внутреннее субъективное отношение личности к объективным условиям и формам своей деятельности, к своим социальным функциям и ролям» [42, с.232]. В этом качестве, как считает Л.П.Будева, сознание непосредственно выступает как механизм «внутреннего регулятора социальной деятельности и поведения личности» [42, с.233]. В кратком наброске генезиса сознания Б.Г.Ананьев пишет, что благодаря накоплению жизненного опыта, т.е. опять отражения и самой практической деятельности, усвоению через язык исторически сложившихся знаний сознание становится совокупностью субъективных отношений человека к природе, обществу, людям и самому себе» [17, с.175]. А.Н.Леонтьев, последовательно раскрывая суть сознания с позиции теории деятельности, опровергает возможность отождествления сознания с объединением психических процессов (мышления, восприятия, памяти), умений и эмоциональных переживаний. «Сознание должно быть психологически раскрыто в его собственной характеристике. Оно должно быть понято не как знание только, но и как отношение,

как направленность» [143, с.235]. И в другом месте: «сознание как отношение к миру психологически раскрывается перед нами именно как система смыслов, а особенности его строения – как особенности отношения смыслов и значений» [143 с.280]. В свою очередь смыслом А.Н.Леонтьев называет отношение непосредственного предмета действия к мотиву деятельности, в которую оно включено [143 с.299]. Индивидуальное сознание по А.Н.Леонтьеву есть то, что персонифицирует деятельность. С другой стороны, отмечает В.Е.Мясищев, «действия и переживания человека определяются не непосредственными внешними воздействиями, но их накопленным обобщением во внутреннем мире, который представляет систему отношений человека, определяющих опосредствованный характер его реакций на воздействие окружающего мира и его внешнее инициативное и самостоятельное поведение» [179]. В другой своей работе В.Н.Мясищев подчеркивает доминирующую и «все определяющую» роль отношений к людям в системе отношений человека к действительности [182]. Психологическое отношение человека в развитом виде В.Н.Мясищев определяет как «целостную систему индивидуальных, избирательных, сознательных связей личности с различными сторонами объективной действительности» [181, с.111]. Связь отношения с поведением такова, что «отношения представляют внутреннюю потенциальную сторону поведения и взаимодействия» [182]. В связи с этим А.А.Бодалев пишет, что «нельзя упрощенно представлять себе связь между содержанием качества личности, каким является отношение, и формой его выражения», которая имеет некоторую относительную самостоятельность. «Форма, способ поведения личности могут и не полностью соответствовать или даже вообще не соответствовать содержанию отношения личности к какой-то стороне действительности» [37, с.12]. Анализ отношения как социальной установки или аттитюда был проведен Е.С.Кузьминым. Исследовав ряд зарубежных трактовок отношения, Е.С.Кузьмин установил, что «если отвлечься от поведенческих наслоений в определении отношений и установок, то можно удержать рациональные признаки их действительной природы». Они выражаются в следующих положениях: 1) отношения зависят от опыта связи индивида со средой; 2) отношения есть нечто общее, некий синтез в этой связи; 3) отношения включают познавательные, эмоциональные и поведенческие элементы; 4) среда не прямо действует на индивида, а

через его выработанные отношения; 5) отношения бывают разных уровней обобщения; 6) в отношениях следует выделять их поле, их основу [124, с.129].

В более поздней работе, выполненной под руководством В.А.Ядова, указывается, что «при всем многообразии подходов в понятии «аттитюд» фиксируют по крайней мере следующие пять аспектов: состояние сознания и нервной системы; выражение готовности к реакции на внешнюю среду; организованность такой готовности; ее связь с предшествующим опытом; тот факт, что она оказывает направляющее и динамическое влияние на поведение» [324, с.16-17]. Разработку концепции, интегрирующей противоречивые данные зарубежных работ по теории установки, и ее практическую апробацию осуществил В.А.Ядов с сотрудниками. В иерархической структуре условий деятельности (ситуаций), предложенной В.А.Ядовым в разработанной им диспозиционной концепции, наше исследование затрагивает лишь низший и следующий уровни структуры, т.е. «наименее устойчивые, ежеминутно меняющиеся предметные ситуации» и условия группового общения, которые, как и основные требования группы, в которой протекает активность человека, в течение значительного времени сохраняются неизменными [324, с.22]. В соответствии с этим мы ограничиваемся вторым уровнем диспозиционной структуры, включающим продукты столкновения потребностей и ситуаций (условий), в которых соответствующие потребности могут быть удовлетворены. В этом смысле справедливо различие установки и отношения, проводимое Г.М.Андреевой в том плане, что для отношения (как своеобразной преддиспозиции, предрасположенности к каким-то объектам, «которая позволяет ожидать раскрытия себя в реальных актах действий») объекты, на которые это отношение распространяется, предполагаются различные, в том числе и социальные объекты, «и самые разнообразные, в том числе сложные с социально-психологической точки зрения ситуации» [19, с.355]. «Субъективные отношения, - пишет К.Р.Хаав, - опосредствуют формирование и функционирование мотивационной сферы личности, они отражают отношения между мотивами и возможностями адекватной им деятельности субъекта» [298, с.38]. Как и Г.М.Андреева, К.Р.Хаав включает в субъективные отношения наряду с переживаниями и оценками также и установки [298, с.39]. Различие установок и

оценок К.Р.Хаав видит в том, что «установки могут возникать в результате обобщения ряда оценок, но установки могут служить и основой оценок. Оценки более ситуативные и менее фиксированные, они не всегда связаны с предрасположенностью к поведению [298 с.39]. Установки, по К.Р.Хааву, это вид отношений, связанный с готовностью к поведению. В то время как оценки – это вербализованные отношения [298, с.46]. Система оценок, полагает К.Р.Хаав, показывает степень соответствия (или отличия) трудовых ожиданий работника реальным условиям его труда [298, с.46]. Мы остановились на соотношении понятий социальной установки, отношения, оценки, т.к. в исследовании они сведены к операциональному термину «оценочное суждение». Соответственно и понятие аттитюда используется как оценочное суждение об учебе, себе, других людях. В связи с этим следует иметь в виду два эмпирических положения, отмеченных В.П.Трусовым. «Поведение по отношению к объекту может не соответствовать аттитюду, и отношение к объекту может изменяться, чтобы соответствовать предшествующему поведению. Система мнений становится аттитюдом при добавлении к знанию, содержащемуся во мнении, эмоционального подтекста и некоторой готовности действовать в защиту этих положений» [292, с.5].

Таким образом, центральное место в содержании сознания занимает система отношений, т.к. в зависимости от нее мотивируется деятельность, ставится цель, приобретаются знания, определяется аффективная сторона деятельности, формируется самосознание. Следовательно, выявив отношения личностей в группе, мы определим состояние группового сознания в некоторый момент существования коллектива. Но тут перед нами встают две основные трудности. Первая – это достаточно полное описание всего многообразия отношений для выделения небольшого по объему «каркаса», исходя из которого можно было бы проводить стандартизированные измерения, результатом которых были бы вполне сопоставимые данные. К сожалению, мы не имеем такой упорядоченной, краткой, универсальной и пригодной для многократных измерений системы. Известно, что «отношения личности включают отношение человека к себе (самооценка, уровень притязаний), отношение к другим людям... отношение к труду, своей профессии, специальности, к тем или иным профессиональным задачам, отношение к материальным ценностям

и общественной собственности, отношение к идеологическим ценностям общества, к законам и правилам, к будущему, к неудачам и несчастьям, ко всему новому, ко всяким переменам и т.д.» [78, с.27]. Причем, в системе отношений человека, «определяющих опосредствованный характер его реакций на воздействия окружающего мира и его внешнее инициативное и самостоятельное поведение» [179], нас интересует лишь полностью или частично осознаваемые явления. Частично в том случае, когда имеется явно выраженное переживание, отчетливо создается недовольство или удовлетворение, но не прослеживается полностью вся цепь причинно-следственных связей.

В вышеприведенном списке отношений можно выделить главные. На первое место ставил труд Б.Г.Ананьев: «сознание есть общий эффект конвергенции труда, общения и познания» [14, с.322]. Б.Г.Ананьев выделяет в отношениях личности следующие главные объекты: труд, другие люди, сама личность [14, с.288]. Далее он указывает, что «для психологии... центр духовного развития личности выступает как целостная совокупность, или система сознательных отношений личности к обществу, группе, труду, самой себе...» [14, с.299-300]. В связи с обсуждаемым вопросом несомненный интерес представляет также мысль Б.Г.Ананьева о том, что «на любом уровне и при любой сложности поведения личности существует взаимозависимость между: а) информацией о людях и межличностных отношениях; б) коммуникацией и саморегуляцией поступков человека в процессе общения; в) преобразованиями внутреннего мира самой личности» [14, с.315]. Таким образом, в системе отношений, диагностирующих состояния группового сознания, в первую очередь можно выделить отношение к труду, учебе, затем отношение к другим и отношение к себе. В системе отношений личности, указывают М.А.Дмитриева, А.А.Крылов и А.И.Нафтульев, отношение к труду, учебной деятельности, конкретной профессиональной деятельности, к своей специальности самым существенным определяют успешность деятельности [78, с.72-73].

#### **1.4. Групповое сознание в контексте различных концепций учебно-воспитательного коллектива**

В обзорной статье О.И.Зотовой дается достаточно полный перечень взглядов на коллектив в советский период. Первоначальные работы В.М.Бехтерева, Л.Бызова, Б.В.Беляева, А.С.Залужного, Е.А.Аркина, С.Т.Шацкого. Н.К.Крупской, А.С.Макаренко продолжили А.Л.Шнирман, Е.С.Кузьмин, К.К.Платонов, О.И.Зотова, Л.И.Уманский, А.А.Русалинова, А.Д.Глоточкин, Н.С.Мансуров, В.И.Зацепин, А.И.Китов, А.В.Петровский и др. [93]. Современная трактовка понятия «коллектив», как отмечает А.Л.Свенцицкий, предполагает два значения. В широком смысле это любое официально организованное объединение людей, занятых каким-либо общественно полезным видом деятельности. В нашем случае это может быть коллектив вуза, курса обучения, школы и т.д. В узком смысле это контактная (малая) группа, характеризующаяся, помимо общности социально значимых целей ее членов, также высоким уровнем организованности, сплоченности и психологической совместимости [257, с.69]. Заметим, что, хотя понятие коллектива в отечественной науке вполне определилось, некоторые авторы дополняют общеизвестное определение, включая в него те или иные признаки, связанные с конкретной задачей исследования или для обеспечения целостности специфически развиваемой концепции. Так, К.К.Платонов, последовательно определяя понятия группа, реальная группа, контактная группа и коллектив, в последнем случае, помимо общности целей, совместности деятельности, добавляет также близость мотивов участников совместной деятельности [218, с.13]. Возможно, в связи с этим в своей более ранней работе К.К.Платонов различает коллективное и групповое сознание как производное от родового. По К.К.Платонову, групповое сознание по целям деятельности не выходит за рамки группы. В то время как коллективное сознание «определяется общественной идеей, как проявлением общественного сознания, которая определяет деятельность отдельных личностей этого коллектива» [219]. То есть здесь определяющим моментом уровня развития группы как коллектива служит некоторое содержание группового сознания, тест или, образно говоря, лакмусовая бумажка (общественная идея). Проявляя ее в различных группах, можно, по-видимому, по

критерию единства ответов определить группа это или коллектив. В этом случае понятие группового (коллективного) сознания не выходит за рамки определенного нами как первый уровень.

А.Г.Ковалев важнейшим интегральным признаком коллектива считает социально-психологическую общность (свойство психологии коллектива). Общность, по А.Г.Ковалеву, касается не только установок и соответствующих им переживаний, но включает и волю к действию. Общность имеет свою историю, а следовательно, и определенные уровни развития» [106, с.15]. Как видим, здесь коллектив диагностируется третьим уровнем группового сознания. Данные, полученные в русле работ, руководимых Л.И.Уманским, представляют значительный интерес. Л.И.Уманский выделяет три формы организации совместной деятельности:

1. Совместно-индивидуальная – характеризуется наличием общего задания и одновременным его выполнением каждым членом группы независимо от других.
2. Совместно-последовательная – общая задача выполняется последовательно каждым, как при поточном, конвейерном производстве.
3. Совместно-взаимодействующая деятельность, характеризуется взаимодействием каждого со всеми другими [295].

В современной школе преобладает первая форма, однако при соответствующей организации учебного процесса возможны и реально существуют вторая и третья формы совместной деятельности учащихся. В качестве основных психологических подструктур или необходимых и достаточных параметров, характеризующих контактную группу, Л.И.Уманский рассматривает: 1) социальную направленность группы (содержание нравственной направленности – интегративное единство ее целей, мотивов, ценностных ориентаций); 2) подготовленность группы в той или иной сфере деятельности; 3) организованность (организационное единство); 4) психологическое единство, как интеллектуальная, эмоциональная и волевая коммуникативнос. Л.И.Уманский рассматривает каждую подструктуру как одну из сторон «феномена группового сознания», видимо, подразумевая под последним психологию группы, внутри которой он выделяет два блока. Первый блок включает подструктуры направленности, организованности и подготовленности. Этот блок детерминируется

главным образом более широкой общностью и, в конечном счете, обществом. Второй блок – подструктуры интеллектуальной, эмоциональной и волевой коммуникативности – более всего определяется психологией входящих в группу личностей. «диалектическое единство этих двух блоков и образует групповое сознание на каждом этапе развития контактной группы как коллектива (от низшего его уровня до высшего – коллектива)» [295]. Далее автор выводит шесть производных характеристик группы (сплоченность, микроклимат, референтность, интрагрупповая активность) – общих качеств группы, которые раскрываются через каждую из подструктур; и обратно, «каждая подструктура должна быть представлена всем комплексом общих качеств, которые в этом случае и являются мерами и качественными показателями уровня развития каждой подструктуры» [295].

Многомерная модель группы – коллектива, разработанная в школе Л.И.Уманского, хорошо зарекомендовала себя в исследованиях школьных и студенческих коллективов в условиях специфических видов деятельности этих коллективов (пионерские лагеря и т.д.). Довольно сложными являются методическое и техническое обеспечение измерений. В условиях основной – учебной деятельности коллективов разработанный Л.И.Уманским и последователями (Л.И.Акатов – волевое усилие, Е.И.Дымов – возрастная совместимость, А.С.Косарев – общественная активность, А.С.Крикунов – лидерство, А.Н.Лутошкин – эмоциональные состояния, В.Я.Подорога – воздействие стрессоров на группу, И.С.Полонский – единство целей, мотивов, ценностных ориентаций, Е.М.Тимшук – мотивация групповой деятельности, А.С.Чернышев – организованность группы, Е.А.Шанин – речевое воздействие организатора и др.) инструментарий оказывается невозможно применить в полной мере. Другой момент заключается в том, что введенная Л.И.Уманским градация переходных состояний групп: конгломерат; кооперация (преобладают деловые отношения); автономизация (идентификация с группой, образование «Мы»); коллектив – никак не связывается с рассмотренными подструктурами. Только в случае, когда подструктуры развиты в высшей степени, можно сказать, что группа – коллектив. Не вполне ясна также функциональная связь подструктуры.

Большое значение с точки зрения воспитательных задач имеет предложенная Л.И.Уманским классификация форм

организации совместной деятельности группы: совместно-индивидуальная, совместно-последовательная, совместно-взаимодействующая. В условиях, когда основной вид деятельности группы жестко определяет форму организации совместной деятельности, можно в воспитательных целях «компенсировать» основную деятельность другими видами деятельности (общественной, бытовой, спортивной, культурно-массовой) по противоположной модели, дополняя, например, совместно-индивидуальную форму основной деятельности (подчеркивает личный вклад каждого члена группы в решение общей задачи, «актуализирует персональную ответственность») совместно-взаимодействующей формой дополнительной деятельности («скрывает», «маскирует» личностный аспект, подчеркивая, выделяя только групповой) [295]. В решении воспитательных задач, как указывает Л.И.Уманский, весьма эффективен метод самооценки группы, т.е. обсуждение, оценка группой самой себя. «Этот процесс происходит по схеме: групповой самоэталон («каким мы хотим быть») – реальная диагностическая самооценка («какие мы есть») – прогностическая самооценка («чего нам недостает и что сделать, чтобы быть настоящим коллективом»). «Без такого познания – пишет Л.И.Уманский, - вообще не образуется коллективное сознание» [294].

С точки зрения введенного нами понятия группового сознания представляет интерес такой элемент структуры коллектива в рамках рассмотренной выше концепции, как организованность. А.С.Чернышев и Е.И.Тимошук определяют организованность как «способность организации группы (коллектива) сочетать разнообразие мнений и форм инициативного на достижение общегрупповой цели» [306]. Авторы сводят отдельные переменные организованности в две подструктуры – когнитивно-регулятивную и коррекционную. Первая, как следует из определения авторов, есть нормативно-ценностные элементы группового сознания на первом его уровне, т.е. представленность в групповом сознании первого уровня содержания группового сознания третьего уровня. Организованность, в трактовке авторов, можно понять как некий алгоритм обязательных действий членов группы («каркас» групповой деятельности), обуславливающий единство и согласованность действий даже в случае расхождения во взглядах и поведении, т.е. несфомированности группового сознания на любом

из его уровней. То есть организованность можно понимать как свойство официальной структуры группы, или «суперструктуры» по И.П.Волкову.

«С позиций места и значения общественного мнения в формировании психологии первичного коллектива» исследует контактные группы А.Д.Глоточкин. Автор не различает группового сознания и общественного мнения. В структуре психологии первичного коллектива А.Д.Глоточкин выделяет: 1) «Динамичные групповые психические явления», обусловленные контактным взаимодействием, общением (взаимные оценки, притязания, требования и внушения, подражание и самоутверждение, психологическая совместимость, симпатии и др.); 2) «Статичные групповые психические явления» в виде психологических черт всего коллектива или отдельных групп в нем (возрастных, профессиональных и т.д.), а также коллективных привычек, традиций и установок в коллективном мнении; 3) «Статико-динамические процессы – это коллективные взгляды, отношения, суммирующиеся в общественном мнении коллектива групповые психические состояния, настроения» [64, с.7].

Далее А.Д.Глоточкин замечает, что сила коллектива в его общественном мнении. «Различный уровень развития коллективного мнения, наличие в нем противоречивых суждений и т.п. – все это обуславливает необходимость целенаправленной деятельности по его формированию и использованию в воспитании» [64, с.28]. Здесь общественное мнение то же самое, что и групповое сознание, т.к. несколько выше автор пишет о способности «ряда коллективных суждений превращаться в оценочные стереотипы, установки и воздействовать не только на сознание, но и на подсознательную сферу человека» [64, с.26].

На основе выдвинутого А.В.Петровским принципа деятельностного опосредствования межличностных отношений в группе А.В.Петровский и К.К.Платонов дают классификацию контактных групп в зависимости от степени опосредованности взаимодействия индивидов: 1) диффузная группа – межличностные отношения существуют, но не опосредствуются содержанием групповой деятельности; 2) ассоциация – межличностные отношения опосредствуются лично значимым для каждого содержанием групповой деятельности; 3) корпорация – межличностные отношения опосредствуются лично значимым,

но асоциальным по своим установкам содержанием групповой деятельности; 4) коллектив – межличностные отношения опосредствуются лично значимым и общественно ценным содержанием групповой деятельности [214, с.141]. Хорошо укладываясь в концептуальную схему деятельностного опосредствования, такая дифференциация групп не может быть распространена на учебные коллективы. Трудно найти учебную группу, в точности соответствующую одному из перечисленных классов. В первичном учебном коллективе межличностные отношения всегда в большей или меньшей степени опосредствованы совместной деятельностью. Поэтому здесь необходимо другое основание для более тонкой дифференциации учебных групп.

Весьма важным понятием в развиваемой А.В.Петровским стратометрической концепции групповой активности является сплоченность как ценностно-ориентированное единство (ЦОЕ), которое расшифровывается как степень совпадения оценок, установок и позиций группы по отношению к объектам (лицам, задачам, идеям, событиям), наиболее значимым для группы в целом. Помимо этого параметра, детально исследованного А.И.Донцовым, Т.Б.Давыдовой, В.В.Шпалинским, к главным параметрам коллектива (как группы с общей целью, ценностями и задачами деятельности, ее членов, «где межличностные отношения опосредствуются общественно ценным и лично значимым содержанием совместной деятельности» [215, с.69], относятся также проявление коллективистического самоопределения и действенная групповая эмоциональная идентификация. Могут исследоваться также: мотивационное ядро выбора, референтометрия (референтность), адекватность и добросовестность в возложении и принятии ответственности за успешность или неуспешность совместной деятельности.

В стратометрической концепции выделяется три слоя групповой активности. Самый внешний, поверхностный слой, это отношения в группе, не опосредствованные деятельностью. И, наконец, «психологическое «ядро» составляют собственно отношения деятельности, т.е. отношения членов группы к содержанию деятельности, целям и ценностям группы. Заметим, что согласно этой концепции, для того, чтобы охарактеризовать группу, необходимо выявить наличие или отсутствие общности ценностных ориентаций и установок членов группы. Это, по-видимому, вызвано

также тем, что техника измерения ЦОЕ значительно проще в сравнении с громоздкими и методически пока слабо обеспеченными приемами измерения других параметров групповой активности. Не очевидна также независимость всех главных параметров групповой активности.

В стратометрической концепции оценка уровня развития коллектива проводится по трем основным показателям: 1) эффективность основной деятельности (для производственных коллективов – количество и качество); 2) адекватность поведения социальным нормам: а) обще-социальным; б) профессиональным; 3) возможность полноценного развития личности в группе: а) образование, овладение профессией, повышение квалификации; б) удовлетворение личных потребностей, бытовых нужд; в) расширение культурного кругозора и др. Максимально высокая оценка уровня развития коллектива дается при позитивной оценке всех показателей. Минимально низкая – при низкой. Перечисленные критерии оценки уровня развития группы рассматриваются как непсихологические. В качестве психологических берется представленность или степень наполненности выделенных страт от внешней (непосредственные межличностные отношения) через среднюю – «характеристики межличностных отношений, опосредствованных содержанием совместной деятельности (ее целям и задачами, ходом выполнения) и принятыми в группе принципами, идеями, ценностными ориентациями, которые в конечном счете являются проекцией идеологических конструкций, функционирующих в обществе» - ко второй «ядерной страте», которая «фиксирует: отношение каждого члена группы к групповой деятельности, ее целям, задачам, принципам, на которых она строится; мотивация деятельности, ее социальный смысл для каждого участника» и, наконец, к центральной страте, которая есть сама групповая деятельность. То есть в качестве психологического критерия уровня развития коллектива берется сложное переплетение различных уровней группового сознания.

Следует разнести понятие группового сознания с понятием сплоченности. Наиболее полный обзор работ, выполненных в направлении исследования сплоченности и соответствующих феноменов, сделан А.И.Донцовым. Автор справедливо отмечает расхождение в ряде отечественных работ между методологически и сущностно верной трактовкой сплоченности и ее операциональным

раскрытием. Фактически единым термином, замечает А.И.Донцов, обозначаются: 1) Эмоциональная взаимоприемлемость (социометрическая техника); 2) сходство мнений и установок; 3) сенсомоторная согласованность; 4) единство поведения членов группы и пр. [79, с.42]. Во втором, наиболее интересном для нас направлении (изучение когнитивно-оценочных аспектов внутригрупповой активности) за показатель сплоченности берется степень согласованности, сходства различных представлений, ориентаций и интересов членов группы. Автор анализирует специфичные процедуры исследования, использованные в работах В.В.Шпалинского, Ю.Неймера, С.А.Будасси, Р.С.Вайсмана и др. Исходный тезис, на котором базируются эти исследования, хорошо выразили Ю.И.Морозов и С.С.Паповян. Согласно авторской концепции, если некоторая сторона деятельности коллектива развита более, чем другие, то именно в этом отношении в группе должна иметься большая информация, большее единодушие для эффективного разделения функций и координации в этой области деятельности. Соответственно большим будет и единство мнений [175]. А.И.Донцов определяет слой интрагрупповой активности в стратометрической концепции А.В.Петровского, который раскрывается исследованиями этого направления, как второй слой «ядерной» страты, или отношение к деятельности. Если же объектами оценочных суждений выступают не сама деятельность и ее атрибуты, а субъекты деятельности, т.е. члены группы в их отношениях к деятельности, то конвергенция или расхождение мнений характеризует уже вторую страту (начиная с центра). Внешнюю страту или поверхностный слой образуют взаимоотношения не опосредствованные содержательной стороной совместной деятельности. Заметим, что при всем своеобразием разработанного А.И.Донцовым подхода, автор также не выходит за рамки второго слоя «ядерной» страты, т.к. фиксирует отношения исследуемых субъектов не в актах реальной деятельности их непосредственной повседневной практики, а в некоторой искусственной ситуации классификации и ранжирования учеников и их эталонных свойств. Закономерности соответствия эталонных и реальных представлений учителей об учениках и коллегах, полученные А.И.Донцовым, представляют значительный интерес. Однако весьма специфичен объект исследования – школьный

учительский коллектив. Поэтому выбранное нами направление исследования учебных коллективов представляется актуальным.

Завершая обзор современных социально-психологических теорий коллектива, необходимо отметить также одну из последних моделей регуляции совместной деятельности, предложенную Н.Н.Обозовым. В регуляции коллективной деятельности автор выделяет следующие системы «условий – факторов»: 1) внегрупповые (физические и социальные); 2) внутригрупповые (нормы, межличностные отношения, исходные и результативные); 3) внеличностные (однородность – разнородность по индивидуально-психологическим параметрам); 4) внутри-личностные (индивидуально-психологические особенности членов группы, их состояния, исходные мнения, оценки и отношения). Связывающим все перечисленные факторы является «фактор общественной значимости совместной деятельности группы людей» [194, с.139]. Для нас наиболее важным в этой многофакторной модели является второй уровень однородности – разнородности группы, т.е. соотношение (сходство – различие) мнений, оценок, отношений к себе, партнеру, другим людям, и предметному миру. Автор различает первичный подуровень однородности или исходное (до взаимодействия) соотношение мнений, оценок, отношений и вторичный – как следствие взаимодействия и общения между членами группы. Изменчивость вторичного подуровня однородности – разнородности мнений, оценок и отношений, как замечает Н.Н.Обозов, зависит не только от исходного соотношения параметров первичного подуровня, но и от соотношения индивидуальных, личностных и социально-психологических особенностей членов группы. «В свою очередь, изменение и принятие других мнений, оценок, отношений участвуют в формировании ценностных ориентаций, интересов, т.е. происходит изменение первого уровня однородности-разнородности» [194, с.138-139].

Немаловажно, наконец, отметить специфику образовательного коллектива, заключающуюся в индивидуальной форме усвоения знаний и, соответственно, малой зависимости результата учебной деятельности от усилий других членов группы. Специфика заключается также во временном характере «жизни» учебной группы и в осознании студентами этой временности.

Исходя из принципа единства деятельности и сознания личности, можно взять за основу разработки методов подход от деятельности, ее определения и структуры, а также функций сознания. Любая деятельность предполагает свою цель, соответствующее содержание и средства реализации цели, а также объектов и субъекта деятельности. Все эти моменты могут (должны быть) представлены в сознании личности. Поэтому можно говорить о функциях целеполагания, планирования (знания), прогнозирования и программирования, а также отношения и самосознания.

В связи с возможным расхождением цели и достигнутого результата можно расширить этот список, включив в него также функции самоконтроля и оценки [139]. Определение функциональной структуры сознания позволяет существенно сузить исследовательское поле проблемы и сформировать операциональные подходы ее решения.

В работе рассматривается специфика и тенденции развития психологических характеристик группового сознания (когнитивные компоненты) студентов как социальной группы в единстве микро и макроусловий. Это предполагает исследование социально-психологических особенностей учащихся разных поколений и школ (вузов), различной специализации, на отдельных этапах образовательной (профессиональной) подготовки и т.д. Объектами изучения выступают школьники – абитуриенты различных факультетов, студенты I-V курсов самарских вузов, московского, орского, нижегородского и других вузов, школьники 7-10 классов, начинающие и опытные учителя и т.д. Предметом исследования являются содержание сознания (в определенных «проекциях»), социальные и профессиональные установки, оценки, суждения, ценностные ориентации и т.д., а также динамика профессионализации сознания на разных этапах подготовки в вузе.

Системная классификация методов психологии осуществлена Б.Г.Ананьевым [17]. В рамках этой классификации в работе использованы сравнительный и лонггетюдный методы организации исследования, охватившего, в частности для педвузов, отрезок времени с 1985 г. по настоящее время (2000г.)

Модель содержания исследования может быть представлена в виде следующей схемы:

Групповое сознание учащихся

Индивидуальное сознание	Индивидуальное бессознательное		
Актуальное	Потенциальное	Неосознаваемое	

Схема диагностики потенциального осознаваемых и неосознаваемых явлений обеспечивается особой процедурой построения опроса.

Основой механизма распространения знаний и персонификации его смыслов является режим диалога (внешнего или внутреннего). Этот процесс прекращается, когда семантическая модель не устраивает одну из сторон. И тогда действие, конструктивное или конфликтогенное, становится орудием личностного смысла. Поэтому цивилизационный диалог предполагает не только взаимопреемлемость исходных установок, но и достаточный уровень вербального интеллекта. В этом случае процесс диалога может расширять поле актуального сознания, «вычерпывая» все новые его элементы, входившие в область бессознательного (неосознаваемого).

В качестве иллюстрации обратимся к данным эмпирического исследования.

До начала систематического изучения курса психологии студентов I курса пединститута просили ответить последовательно на несколько вопросов особым образом построенной анкеты. Первые три суждения заключали в себе последовательное смысловое дополнение содержания каждого следующего, от наиболее общего: «Что я знаю о психологии?», а также не очень конкретного: «Что хотел(а) бы узнать?», до вполне определенного: «Какие проблемы: а) будущей работы; б) своей учебы; в) личной жизни я хотел(а) бы решить с помощью психологии?». Ясно, что все три вопроса направлены на выявление знаний студентов, и если окажется, что количество и качество ответов на все три вопроса эквивалентны, то, следовательно, форма вопроса не коррелирует с объемом и структурой сознания, а т.к. суждения построены по нарастающей «шкале» личностного «включения», то идентичность ответов на них также означала бы одномерность сознания, его ограниченность актуально осознаваемыми явлениями.

Распределение ответов 63 студентов на данные вопросы оказалось весьма различным. В первом случае (лично неопределенный вопрос) общий объем представлений составил 44%. Наиболее распространенным оказались ответы, фиксирующие динамическую сторону того, что входит в определение предмета психологии (взаимодействие, взаимоотношения, общение, поведение и т.д.) – 21%; несколько реже (19%) – статическую (внутренний мир человека, психику, ее закономерности, мышление, чувства и т.д.).

Второй вопрос (лично определенное суждение) выявил значительно больший объем представлений (84%). Любопытно, что самым распространенным оказался самый неопределенный ответ : «Много», «Как можно больше», «Все самое интересное» и т.д. – 19%. Следующая по численности (17%) группа студентов выделила в качестве желаемой для изучения – психологию семейной жизни. Ровно столько же (17%) студентов хотели бы изучать все, что необходимо для будущей работы и, в частности, как стать настоящим учителем, осуществлять классное руководство, развивать детей и др. Несколько меньше студентов (13%) выразили желание больше узнать и научиться понимать людей, их поведение и межличностные отношения. Еще меньше (8%) – интересуются гипнозом, телепатией, передачей мыслей на расстоянии и таинственными явлениями психики. Только 6% студентов хотя бы знакомятся с методами самовоспитания и аутотренинга.

Третий вопрос, выражающий развернутое в трех направлениях лично определенное суждение, позволил выявить еще более широкий пласт потенциального сознания и дал наибольший объем представлений – 117%. Наиболее «широким» оказалось первое направление – сфера будущей профессиональной деятельности студентов (64%). Здесь, в частности, выражается желание с помощью психологии расширить свой кругозор, увеличить знания, познакомиться с возрастной психологией, узнать о взаимоотношениях учителя и учеников, научиться строить хорошие отношения с учениками и в педагогическом коллективе, уметь «владеть» учениками, найти с ними общий язык и т.д. Только 9% студентов – первокурсников связывают с психологией возможность решения своих учебных задач (второе направление в третьем вопросе). Здесь такие ответы: «организовать умственную

деятельность», «как лучше усвоить материал», «все пять лет «усидчиво» учиться и др.

Личные проблемы (третье направление) хотели бы решить с помощью психологии 44% студентов. По содержанию это умение быть уравновешенным, сдержан, изучать черты своего характера, строить отношения в семье, уметь общаться и др.

Таким образом, подтверждается идея континуума «осознаваемое – неосознаваемое», узловыми моментами которого являются уровни актуального сознания, потенциального сознания и бессознательного, как практически неосознаваемой доминанты личности – индивидуальности, выражающей ее жизненную направленность (смысл).

Язык сам по себе, вне отношения субъекта общения, не определяет глубины сознания. Особая организация условий – суждений, переживаний, действий – позволяет существенным образом расширить поле актуального сознания за счет его потенциальных слоев, а в некоторых случаях – и актуализацией бессознательного. В долговременном режиме взаимопереходы регулируются процессами жизнедеятельности и общения.

Перейдем к характеристике других методов, использованных в работе.

В списке использованных эмпирических методов, помимо наблюдательных и экспериментальных, в группе психодиагностических особо выделим специально разработанные для данного исследования методики (см. Приложение). Рассмотрим, в частности, диагностическую анкету учебного (профессионального) сознания. Речь идет о диагностической методике, поэтому обратимся к понятию «диагностика». Оно трактуется как вид массового эксперимента или наблюдений, в результате которых предполагается получение сравнимых результатов для психологического заключения о группе лиц или отдельном лице с указанием того, чем это лицо отличается от другого или чем эта группа отличается от других групп той же совокупности [238, с.21]. Естественно, что задачи данного исследования, составной частью которого является социально-психологическое обследование учащихся, требовали также разработки методов диагностики различных групп учащихся. Уточняя, можно отметить, что для решения поставленной задачи важны оба вида диагностики, т.е. и обнаружение определенных признаков, и исследование групповых

психологических различий для классификации групп и последующего соотнесения с каким-либо «внешним критерием» [238, с.21].

Сложилось мнение, отражающее явную или неявную установку исследователей, что прямые вопросы, не маскирующие намерений исследователя, не дают возможности получить истинную картину изучаемого свойства, явления. Конечно, объект обследования одновременно является субъектом действий, отношения – и понятно желание нивелировать возможные артефакты. Известно, что в массовых измерениях они нейтрализуются либо трансформируются в систематическую ошибку, которая может представлять собой самостоятельную диагностическую ценность. Наша задача упрощается тем, что нас интересует само содержание сознания респондентов в первую очередь и уже затем несознаваемые отношения. Следует согласиться с Г.Витцлаком, считающим, что диагностика психических свойств должна исходить из «единства содержания сознания и его функций по регуляции деятельности» [50, с.49]. Этому не противоречит то, что содержание сознания может (должно, наконец) быть собственно предметом исследования социальной группы. «Существует, - отмечает А.Л.Свенцицкий, - множество таких сторон общественной психологии, изучение которых невозможно без использования опросов. Так, получение информации о мнениях, чувствах, мотивах, отношениях, интересах и т.д. чаще всего осуществляется посредством опросов в той или иной форме» [263, с.62]. На это также обращает внимание Г.Г.Дилигенский: «Мы не можем отказываться от анализа тех содержательных аспектов человеческой психики, которые связаны с принадлежностью людей к определенным макрогруппам и характеризуют всю массу объединяемых ими индивидов» [75]. Действительно, лишь в этом случае возможно исследовать эмпирические, а не только гипотетические характеристики «субъективно-психологической общности» [75]. В соответствии с задачей диагностики сознания естественно предпочесть из трех типов психодиагностических данных «Q – данные, т.е. данные, полученные простой процедурой опроса [263]. Мы также предпочли открытый характер вопросов, опасаясь искажений, связанных со смещением актуально и потенциально осознаваемых явлений (в приложении дан также закрытый вариант анкеты, разработанный совместно с

Н.П.Красиковой). Открытые вопросы, как отмечают Р.О.Нелсон-Грей и др., стимулируют большее количество ответов, связанных с личными проблемами интервьюируемых по сравнению с закрытыми вопросами [347]. Более того, «субъекты достигают большего согласия в оценках, когда им разрешают использовать их собственную терминологию и категории, чем тогда, когда они вынуждены давать ответы, выбирая из предложенного перечня» [348].

Что касается надежности и трудностей метода, то Е.Е.Гизелли и К.У.Браун [336, с.416], а также А.Корнхаузер [340], отмечают следующие три основных недостатка опросного метода: 1) степень готовности опрашиваемого отвечать; 2) способность респондента выразить (осознать) свое отношение; 3) возможность искажения ответов недавними событиями. Тем не менее, авторы признают, что из трех возможных способов выявления мотивов – поведение, проективная техника, самоотчет-опрос – последний наиболее распространен. Отметим также, что, как обнаружили К.Ведель и К.У.Смит, данные полученные в результате устного опроса (интервью), ближе к благоприятной установке, чем в результате письменного опроса [351]. Специфика интервью как метода исследования социально-психологических явлений и как процесса социально-психологического взаимодействия рассматривается в работе А.Л.Свенцицкого [259]. В данном исследовании от первоначально использовавшегося стандартизированного интервью мы затем перешли к открытой анкете и на последних этапах – к закрытой анкете диагностики профессионально-личностных установок студентов. В работе также использован метод «каузального интервью», когда на каждый ответ респондента следует вопрос «Почему?». В случае затруднений или повторов, вопрос переводится в другой, ассоциированный контекстом предшествующей фазы или всем содержанием интервью. Таким образом «вычерпывается» все поле актуального сознания и определяются контуры потенциального.

В соответствии с определенной ранее функциональной структурой сознания в анкете представлены содержательные вопросы, диагностирующие функции профессионального целеполагания («Что является главным в подготовке инженера, учителя?» и др.); отношения («Как Вы оцениваете подготовку к профессиональной деятельности, получаемую в институте?»;

«Изменилось ли Ваше мнение о профессии за время обучения? Что именно?»; знаний («Каковы трудности будущей работы?»; идентификации (качества личности) и др. (см. Приложение).

Последовательность вопросов соответствует известным рекомендациям: в частности, содержательные вопросы чередуются с фильтрами, контактными и контрольными вопросами, используется функционально - психологический вопрос и др. [263, 240]. В стилистическом и логическом оформлении учтен образовательный и культурный уровень респондентов, организация процедуры опроса и др. [263, 249].

Таблица 1

**Сравнение открытой и закрытой форм анкеты (оценка)**

Оценка подготовки к профессиональной деятельности, получаемой в институте	В 1993 году (18 чел)		В 1994 году (22чел)	
	Февраль	Май	Март	Апрель
	Закрытый вариант анкеты	Открытый вариант анкеты	Открытый вариант анкеты	Закрытый вариант анкеты
Отлично	2	2	-	-
Хорошо	5	5	15	16
Удовлетворительно	10	10	6	5
Неудовлетворительно	1	1	1	1

Надежность методики оценивалась по согласованности ответов на соотносящиеся вопросы анкеты (внутренняя состоятельность). В частности, при обработке ответов на функционально-психологический вопрос («Ваши замечания и предложения...»), оказалось, что структура ответов в достаточно большой группе (более 30 человек) аналогична структуре ответов на соответствующие по содержанию вопросы. Надежность методики можно также косвенно оценить по сходству результатов опроса на двух близких по специальности отделениях одного и того же факультета (см. эмпирическую главу).

О валидности (обоснованности) методики можно судить по естественности классификации ответов респондентов и релевантности выделенных классов теоретической структуре, а также по результатам соотнесения показателей профессионального сознания и продуктов учебно-профессиональной деятельности студентов.

Таблица 2

**Сравнение открытой и закрытой форм анкеты (цели)**

Главное в профессиональной подготовке	В 1993 году (18 чел)		В 1994 году (22чел)	
	Февраль	Май	Март	Апрель
	Вариант анкеты			
	Закрытый	Открытый	Открытый	Закрытый
Теоретическая подготовка по специальности	7	3	1	6
Практика	14	9	9	16
Общеинженерная подготовка	4	-	-	4
Умение совместно работать	1	3	-	4
Личностные качества студентов	4	1	1	7

Косвенным подтверждением валидности рассматриваемой методики служат также данные наблюдений и групповых дискуссий. Однако в данном случае, по-видимому, нет необходимости специально доказывать валидность методики в различных ее видах (критериальная, конструктивная, содержательная и т.д.). Здесь можно согласиться с Р.С.Перинбаньягамом, утверждающим, что «внутренний мир личности не имеет онтологии, не зависимой от методов ее описания, обнаружения или размышления о ней: она содержательно совпадает с терминологией и иконографией того, что любая культура и контекст, в которых личность представлена, описывают или понимают» [212, с.75]. Любопытно также мнение Р.С.Перинбаньягама о том, что если отраженный сознанием социальный процесс не упорядочен, то духовный мир личности также будет не упорядочен, и наоборот, если упорядочен сам социальный процесс, то и внутренний мир будет упорядочен тоже [212, с.76]. Особого исследования в нашем случае требует вопрос о возможном влиянии на сознание студентов самого тестирования (содержания вопросов), что в микромасштабе может «демонстрировать» принцип единства сознания и деятельности (см. табл.1 и табл.2).

Переходя к вопросам обработки результатов опроса, следует отметить, что ручная обработка достаточно трудоемка, однако

позволяет формировать в процессе обработки соответствующие гипотезы. Заполненные анкеты последовательно нумеруются, затем отдельно группируются ответы по каждому отдельному вопросу. «Поле ответов классифицируется по эмпирически выявляемым критериям. Опыт нашей работы позволил выявить устойчивые критерии классификации по всей группе вопросов диагностической анкеты, эквивалентные для вузов разного профиля, а в рамках одного вуза – для разных специальностей и на отдельных этапах профессиональной подготовки. Выявленная структура коллективных представлений студентов о профессии (профессиональная установка) включает такие компоненты, как основная специальность (теоретический аспект – знания по специальности), методы профессиональной деятельности (методика работы), психологические аспекты профессиональной деятельности (работа с людьми и др.), а также личностные особенности специалиста (профессионально важные качества) и организационно-практические умения.

При инвариантности структур профессиональных установок (в однопрофильных вузах они тождественны) уровень профессиональной социализации студентов как группы может диагностироваться количественным распределением студентов с различным «наполнением» структуры. Однако при использовании закрытой формы анкеты следует учесть значительный рост количества ответов (табл. 2). Тем не менее, основные количественные тенденции в распределении ответов на уровне средних и больших групп учащихся сохраняются. В качестве иллюстрации приведем результаты диагностического обследования студентов II курса Самарского института инженеров железнодорожного транспорта в 1993 и 1994 гг.

Аналогичным образом доказана независимость численного распределения ответов на вопрос об удовлетворенности учебной формой анкеты (открытая – закрытая). Противоположная картина в структуре учебно-профессионального целеполагания (табл.2).

Как ясно из таблицы 2, максимум ответов как в одной, так и в другой форме анкеты приходится на одно и то же направление подготовки (практика).

Для массовых обследований и оперативной обработки, естественно, больше подходит закрытая форма. Однако для оценки актуального сознания валидна открытая форма анкеты. В настоящем

исследовании использована открытая форма методики. Другая авторская методика, использованная в работе, позволяет определить семантическое поле исследуемого социального явления, выраженного в том или ином понятии. Так, для анализа представлений студентов, связанных с понятием «инженер» («учитель»), предлагалась задача определить в письменной форме свое понимание ряда значений, сформированных в виде словосочетаний отдельных прилагательных с исходным понятием. Данные для словосочетаний: «хороший учитель», «уважаемый учитель», «красиво работающий учитель» и «высококвалифицированный учитель», полученные на выборке студентов II курса пединститута (43 человека), приведены в таблице 3.

Таблица 3

**Структура семантических полей различных словосочетаний понятия «учитель» в групповом сознании студентов (43 человека) (%)**

Структура семантического поля	Хороший учитель	Уважаемый учитель	Красиво работающий учитель	Высококвалифицированный учитель
Теоретическая подготовка по специальности	60	30	16	65
Методические знания и умения	51	14	37	39
Психолого-педагогические знания	46	19	42	30
Организационно-практические умения	15	9	7	26
Личностные качества	65	77	63	51
Объем представлений	227	149	165	213

Как ясно из таблицы 3, групповое сознание «чувствительно» к различным оттенкам словоупотребления. Метод «вычеркивания» значения позволяет определить наиболее представленный компонент в структуре значения, а также сравнительный «вес»

компонента в различных производных исходного понятия. Так, если исходить из 50% и более представленности мнений, то основными характеристиками «хорошего учителя» в групповом сознании студентов являются его личностные качества, знания по узкой специальности и методике преподавания, в то время, как для «уважаемого учителя» в групповом суждении преобладают личностные характеристики. Интересно отметить, что структура личностных свойств для такого необычного словосочетания, как «красиво работающий учитель» также неоднородна (см. далее).

Другая оригинальная методика с использованием процедуры ранжирования – модификация методики Е.Б.Фанталова [297]. Разработанный комплекс состоит из четырех блоков. Первый блок представляет собой открытую анкету, аналогичную обсуждавшейся выше диагностической анкете группового профессионального сознания. Во втором блоке задается готовый спектр различных направлений и аспектов профессиональной деятельности специалиста; эти направления выделены по результатам пилотажных обследований большой группы респондентов; испытуемому необходимо проранжировать аспекты в порядке их большей или меньшей значимости для успешной работы.

В третьем и четвертом блоках эти же аспекты последовательно попарно сравниваются в специальной таблице, в одном случае по критерию желательности, в другом – реальной достижимости (см. Приложение). Специальная обработка позволяет получить следующие виды диагностической информации: 1) сравнительную картину актуального и потенциального сознания; 2) ранжированный ряд ценностных ориентаций в профессиональной деятельности; 3) ранжированный ряд профессиональных идеалов; 4) ранжированный ряд достигаемых целей профессиональной деятельности; 5) величину расхождения между «ценным» (идеальным, желаемым) и «доступным» (реальным, достигаемым). Последняя величина определяет степень внутренней конфликтности профессионального сознания специалиста. Тем самым определяются «единицы самосознания личности». Согласно точке зрения В.В.Столина, этими единицами «являются не образы сами по себе и не самооценки в когнитивной или эмоциональной форме, и не образы самооценки; единицами самосознания личности является конфликтный смысл «Я», отражающий столкновение различных

жизненных отношений субъекта, столкновение его мотивов и деятельности [288].

К специально разработанным для данного исследования методикам относится также построенная по принципу незавершенных суждений процедура выявления социально-ролевых установок студентов: «Я студент», «Мы студенты» и т.д. (см. Приложение). Помимо специально разработанных с учетом необходимых требований к диагностическим процедурам методик, для решения ряда частных задач использовались также известные традиционные методы. Сюда входило изучение таких документов, как законы, уставы, положения, приказы по среднему и высшему образованию; учебные планы и программы отдельных специализаций и другие документы.

Изучение неофициальных взаимоотношений в учебных группах осуществлялось известной и широко распространенной социометрической методикой. Для диагностики взаимоотношений в учебных группах использовалась методика Е.М.Крутовой «Личное отношение к членам группы» [173].

В работе использованы также различные методики измерения самооценки, общительности, направленности, экстраверсии – интроверсии и др.

В целом логика исследования направлена на поиск фактов, раскрытие механизмов и закономерностей социально-психологических явлений в процессе образования. Направление поиска, естественно, определяется внешними факторами и факторами «внутренних условий». Первые определяются переменными местоположениями (столица, регион, область, город), уровня и профиля образования (технический, педагогический, университетский), типа специализации, года обучения.

Вторая группа переменных определяется характеристиками субъектов образования. Спектр переменных здесь значительно шире, начиная с групповых характеристик психических процессов и состояний, включая социально-психологические свойства личности, учебных групп и массовых психологических явлений. Найденные ранее [7], и усовершенствованные формулы, схемы исследования позволяют выявлять устойчивые структуры в содержании группового учебно-профессионального сознания, прогнозировать динамику, учитывать специфику поколений и др.

Завершая настоящий обзор, можно сделать следующие выводы.

Социальная психология образования как научно-прикладная дисциплина на стыке социальной и педагогической психологии имеет свою историю. Современное состояние этой важной области психологических исследований в той части общей темы, которая обусловлена исследованием отношений, установок, ценностных ориентаций, связано с иницирующими работами большой творческой группы Н.В.Кузьминой («социальная педагогическая психология») а также лаборатории Я.Л.Коломинского («возрастная и педагогическая социальная психология»); изучающей контактные детские группы. Предметная область социальной психологии образования не ограничивается этими направлениями. Исследования А.А.Бодалева, В.Н.Куницыной, В.Я.Ляудис, В.Н.панферова, П.А.Просецкого, А.А.Реана, А.Л.Свенцицкого, В.П.Трусова, В.А.Якунина и др. затрагивают различные социально-психологические аспекты обучения и воспитания.

В исследованиях, проводимых на факультете психологии Самарского педуниверситета с 1985 г., основным предметом выступает оценка и понимание учащимися такого социального явления, как образование и профессиональная подготовка; объектом исследования являются учащиеся как социальная группа. Исследуются социально-психологические характеристики (установки, суждения, ценностные ориентации и др.), свойства личности, психические процессы и состояния в больших и малых группах, а также данные наблюдений, продуктов деятельности на разных этапах обучения и профессиональной подготовки. Измерения осуществляются как в поперечных срезах, так и лонгтюдно.

*Важнейшая задача современного образования связана с расширением функций субъекта образования или учебно-профессиональной деятельности. Каждая из функций – целеполагание, планирование, прогнозирование, отношение, оценка, самоконтроль, самосознание – могут и должны быть существенно более насыщены в учебной деятельности субъектов. Единственным механизмом такого насыщения является схема продуктивного совместного взаимодействия преподавателя и учащихся.*

*В ситуации образования нет иной более полной характеристики субъекта, какой является сознание. Проблема*

*многомерности и необозримости содержания сознания решается корректным его структурированием в соответствующих аспектах рассмотрения. Для проявления закономерностей достаточен уровень группового сознания, становление которого начинается с образования общности во взглядах, суждениях, оценках по основным сторонам жизнедеятельности группы, проходит через осознание членами группы своей общности с ней и завершается формированием групповых норм, ценностей, традиций и установок.*

Групповое сознание актуализируется в общественном мнении, которое, в свою очередь, в процессе группового обсуждения может изменять состояние группового сознания. Основным механизмом становления группового сознания является общение, выполняющее коммуникативную, интерактивную и перцептивную роль в процессе совместной деятельности членов группы.

Направленное становление группового сознания и формирование общественного мнения имеет циклическую структуру. В каждом цикле выделяются: ориентировочное проектировочно-гностическое исследование, т.е. определение позиций членов группы по рассматриваемому вопросу; нахождение путей педагогического воздействия; организация жизнедеятельности группы в соответствии со сконструированной программой; закрепление элементарной базы группового сознания по данному вопросу в акте выражения, т.е. в групповом обсуждении.

Уровневую градацию развития группы можно строить соответственно сформированности уровней группового сознания от низшего (не сформирована общность по основным, значимым для эффективной групповой деятельности вопросам), через становление первого и второго уровней группового сознания к высшему (адекватная деятельность с заданной системой социальных ограничений, норм, ценностей, традиций, установок).

*Наиболее важные первичные детерминанты группового сознания – это социально-демографические и индивидуально-психологические характеристики членов группы. Будучи дифференцировано в связи с этими характеристиками, групповое сознание, в случае неучета влияния на него указанных характеристик, может быть диагностировано как достигшее первого уровня (достигнута априорно заданная степень общности суждений), в то время как реально сложившаяся*

*совместная деятельность и взаимоотношения в группе не обеспечили сформированности этого уровня. Для адекватной оценки уровня развития группы необходима проверка соответствия теоретического (априорно полученного на основе известной зависимости группового сознания от социально - демографических и индивидуально - психологических характеристик) и действительного распределения ответов по исследуемому суждению. Представленность второго и третьего уровней группового сознания проверяется методом условных распределений.*

Влияние социально-демографических и индивидуально-психологических характеристик членов группы на оценку суждений не одинаково для различных групп суждений. В частности, для трех групп суждений: 1) оценка качества труда (личного и других), - непосредственно затрагивает основную деятельность; 2) оценка психологического климата и взаимоотношений по поводу основной деятельности; 3) оценка психологической атмосферы, эмоционально-тоническое благополучие, степень комфортности взаимоотношений, - было обнаружено следующее: общность может отсутствовать в оценках суждений первой группы, если не сформировано групповое сознание первого уровня, в то время как для второй группы проявляется достаточное единодушие оценок; то же самое для второй и третьей группы суждений.

## ГЛАВА 2

### СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ЦЕЛЕПОЛАГАНИЯ И СОДЕРЖАНИЯ ОБРАЗОВАНИЯ

Уточним понятия. В справочной психологической литературе отсутствует слово «целеполагание». Близкое, но не совпадающее по значению слово «целеобразование» в кратком словаре К.К.Платонова определяется как формирование целей, которые делятся на объективные (внешне определенные) и субъективные (образ желаемого результата). Последние могут быть индивидуальными и групповыми [220, с.164]. В другом психологическом словаре целеобразование определяется как процесс порождения новых целей в деятельности человека [239, с.440].

*Целеполагание, на наш взгляд, более широкое понятие, включающее как процесс, так и результат обретения цели; как порождение заранее не определенной для субъекта цели, так и принятие или выбор из множества известных целей (целеопределение).*

#### 2.1. Социально-психологическая определенность целей образования

Длительное время в нашей стране цели образования определялись как «социальный заказ», т.е. как определенные требования к человеку, желающему получить образование, независимо от его желаний, возможностей в усвоении содержания образования и организации учебного процесса. Достаточно отметить. Что и сегодня в отечественных школах и вузах возможность выбора учащимися не только основных, но и дополнительных учебных курсов весьма ограничена.

Избегая оценочных подходов, можно считать, что технократический подход к целям был оправдан сложившейся ситуацией в стране, системой государственного устройства, общественными установками и т.д. Алгоритмичность, соподчиненность, исполнительность, «внешняя» надежность и др. свойства систем и людей ценились прежде всего. Теоретическая мысль психологов также отчасти способствовала (или отвечала)

социальному заказу формирования «исключительно репродуктивных способностей» [285].

Нельзя утверждать, что технократическая традиция в определении целей отошла в прошлое или характерна только для нашей страны. И сегодня можно встретить «внеличностные» формулы, выражающие назначение образования. Так, по определению А.А.Вербицкого, «основная цель вузовского или иного профессионального образования – формирование целостной структуры будущей профессиональной деятельности студента или учащегося ПТУ, техникума в период его обучения» [46]. В констатации Л.А.Регуш профессиональная подготовка включает формирование знаний и умений, а также развитие определенных, важных для той или иной профессии, качеств человека [242].

В косвенных формулировках В.А.Вавилова и А.И.Галактионова – «профессионализм не только высококвалифицированный труд, но и «особое мировоззрение» [43], и Д.Брубейкера, который в качестве альтернативы традиционной системе обучения (при которой основной целью является передача знаний, когда каждый преподаватель рассматривает обучение прежде всего через свой предмет) предлагает рассматривать учение как совместно создаваемый опыт, в котором роли ученика и учителя жестко не разделены [24], обнаруживается модифицированный, но тот же тип технократической установки. Было бы опрометчиво утверждать, что все дело в субъективных (авторских) предпочтениях.

Противоположный тип целей – гуманитарные цели, активно пропагандируемые в последние годы. Известный исследователь студенчества В.Т.Лисовский отмечает, что «пересмотр целей высшего образования предполагает выдвижение на первый план среди главных задач вуза задачу реализации потребности личности в интеллектуальном, культурном и нравственном развитии, создание условий для профессионального роста и совершенствования» [147]. В итоговом ежегоднике «Высшая школа» высшее образование рассматривается как система развития и саморазвития личности, формирующая и удовлетворяющая ее потребности в интеллектуальном и духовном росте [59, с.5]. Более компактным и ориентированным на творческое проявление субъектов учения является определение А.Г.Асмолова и Г.А.Ягодина [27].

Необходимо отметить, что проявления гуманитарного подхода имели место и в недалеком прошлом. В частности, Л.Н.Дичковская и В.И.Овчаренко в 1982 г. писали, что «основной целью обучения и воспитания» должно быть «формирование у личности осознанного стремления к постоянному самосовершенствованию (включающему самообучение и самовоспитание)» [77]. Однако, при всей гуманитарности целей, настояраживает императив «формирование».

Особо следует выделить определение целей образования, осуществленное Р.Миллером с позиций холистического подхода [35]. В противовес редукционизму современной науки и культуры (деление на различные направления), т.е. технократическому видению мира (мировоззрение), разделяющему его на предметы и области для механической интерпретации с соответствующими установками образования, холистическая парадигма образования характеризуется такими понятиями, как гуманистичность, экологичность, интегральность, сотрудничество, «всеразумность» и др. В основе холистического подхода – положение о том, что «все связано со всем».

В образовании холистическая парадигма ведет к нескольким основным принципам:

1. Холистическое образование связано с обучением всей личности (эмоциональное, эстетическое, творческое, физическое и т.д.).
2. Холистическое образование поддерживает сотрудничество, равенство, взаимоуважение.
3. Холистическое образование основано на опыте, а не «великих книгах» или «базовых умениях». Опыт широк, открыт и неограничен, как сама жизнь.
4. Холистическая цель – обеспечение более полного развития человеческих возможностей [345].

Другая группа определений цели образования характеризуется «смешанным» подходом, объединением некоторых позиций технократического и гуманитарного подходов. Сюда, в частности, можно отнести определение В.А.Сластенина и В.С.Ильина, усматривающих главную цель профессиональной подготовки «в высшем синтезе личностной позиции и профессиональных знаний и умений» [273]. Е.А.Климов, определяя ряд психологических рассмотрений понятия «профессия» и отмечая

также его социально-психологические аспекты, выделяет в качестве важнейшего признака профессионала адекватную систему ценностных представлений, требования профессии и право субъекта принять их или нет в свое сознание [103].

В социологическом очерке «Выпускник 80х», помимо профессиональной цели, выделяются также социальная (воспроизводство социальной структуры общества), гуманистическая (передача знаний и культуры), а также нравственная, идеологическая, политическая [58].

Здесь, очевидно, перечислены цели всей системы образования, важные для устойчивого развития общества.

В положении о вузах представлены государственные требования к задачам высшего образования [55]:

- удовлетворение потребностей личности в интеллектуальном развитии, в приобретении высшего образования и квалификации в выбранной области деятельности;
- удовлетворение социально-экономических потребностей общества в квалифицированных специалистах с высшим образованием;
- организация и проведение в тесной связи с учебным процессом фундаментальных, прикладных, научных исследований и опытно-конструкторских работ;
- подготовка научно-педагогических кадров высшей квалификации, переподготовка и повышение квалификации руководящих работников и специалистов;
- распространение знаний среди населения, повышение его образовательного и культурного уровня.

В последнем определении мы находим некоторый комплекс целей высшего образования, составленный с учетом общественных и личных интересов.

Другая сторона вопроса целеполагания в системе образования связана с отношением населения, участников и исследователей образовательного процесса к возможностям учащихся. Наиболее острое звучание эта проблема приобрела в дискуссиях об интеллектуальных способностях. В своей книге «Общество и образование» Б.Саймон, обсуждая образовательные установки населения, администрации школ, исследователей образования, утверждает, что в Англии в 80е гг. XIX века господствовала педагогическая установка: «средний ребенок вполне способен к интеллектуальному развитию при обеспечении

правильного и полноценного обучения в школе» [253, с.39]. При таком, по выражению Б.Саймона, «оптимистическом подходе» главная цель обучения – развитие способностей личности, причем утверждается, что любой ученик обучаем. «Современного читателя просто поражает степень ответственности, возлагаемой на учителя, за срыв и неудачи его учеников» - восклицает Б.Саймон [253, с.42].

Сегодня, по мнению Б.Саймона, господствует иная установка: уровень способностей ребенка генетически обусловлен и самое большее, что может сделать учитель, - «это выявить степень врожденного интеллекта и помочь ему реализоваться», т.е. «найти верный подход» [253, с.40]. При таком подходе, как замечает Б.Саймон, поощряется практика селекции детей и обучения их на разных потоках «по способностям» [253, с.51].

Приведенное выше множество подходов и определений, несомненно, важных с точки зрения информационного управления системой образования, однако до момента принятия решения в административной структуре представляет собой лишь опыт декларативных (желательных) планов. Не менее важен вопрос о том, какова реальность. Т.е. какие цели достигаются в системе образования. К сожалению, эмпирических исследований широкого плана в этом аспекте очень мало.

Исследования, проведенные в Польше, показали, что выпускники средних профессиональных и общеобразовательных школ через 5 лет работы достигают таких же результатов, каких добиваются работники с начальным образованием через 15 лет работы [18, с.9].

Косвенным образом можно получить необходимую информацию также из исследований по другим проблемам. Так, из данных, представленных в исследовании А.Г.Левинсона [142], можно определить доминирующий тип установки в отношении к другим людям, который зависит от уровня образования (табл.4).

Выделенные А.Г.Левинсоном 5 типов отношений к представителям девиантных и деликвентных групп (убийцы, проститутки, наркоманы и т.д.) здесь сведены в 3 группы: авторитарная («ликвидировать», «изолировать»), гуманистическая («оказать помощь», «предоставить себе»), и неопределенная (нет ответа, «затрудняюсь ответить») [142].

Таблица 4

**Уровень образования и тип установки (%)**

Уровень образования	Тип установки в определении способа воздействия к лицам с отклоняющимся поведением		
	Авторитарная	Гуманистическая	Неопределенная
Высшее	36	52	12
Среднее	41	45	14
Неполное среднее	41	40	19

Как видно из табл. 4, высшее образование дает наивысшую представленность лиц с гуманистической установкой и наименьшую – с авторитарным и неопределенным отношением. Насколько эффективно высшее образование в этом смысле – другой вопрос (57%, конечно, не очень большое различие).

В исследовании Дж.Хазарда и С.Г.Вершловского [299] сравнивались представления о целях профессиональной деятельности советских и американских педагогов (табл.5).

Различие социокультурных систем СССР и США отчасти объясняет значительное расхождение данных по второй из предлагавшихся респондентам целей. Однако нас здесь интересует то, что в сознании выпускников педвузов достаточно широко представлены все три цели, лапидарно отражающие как гуманитарный, так и технократический виды целей. То есть в целом проявляется смешанная позиция.

Таблица 5

**Целевые установки учителей СССР и США (%)**

Учителя	Цель деятельности		
	Сформировать общие интересы, взгляды и увлечения	Воспитание по образцу и подобию воспитателя	Развитие творческого потенциала личности
СССР	54	68	96
США	48	21	97

К сожалению, нам не известны масштабные исследования целевой направленности профессиональной деятельности выпускников вузов по объективным показателям, т.е. по содержанию и качеству результатов их деятельности. Тем не менее

косвенным образом определенную информацию дают многие исследователи. Так, по результатам опроса 168 инженеров выпускников ряда технических вузов авторы упоминавшегося социологического очерка [58] отмечают в качестве наиболее существенных недостатков в работе вуза низкий уровень практической профессиональной подготовки, отрыв от реальной жизни и теории от практики – 81%; отсутствие подготовки руководителей, недостаточность знаний по экономике и управлению производством, слабое представление о человеческих отношениях и работе с людьми – 20% и др. [58].

Концептуально иной подход к определению целей, предполагающий более простой способ проверки их реализуемости, содержится в работе М.В.Кларина [102]. Список целей здесь формируется либо через изучаемое содержание, либо через деятельность педагога, либо через внутренние процессы интеллектуального, личностного и т.п. развития учащегося, или, наконец, через учебную деятельность учащихся [102]. Развертка целей в этом случае хорошо укладывается в известную модель педагогических систем Н.В.Кузьминой: цель – содержание – организационные средства – учащиеся – педагог [131]. Согласно концепции Н.В.кузьминой, цель системе задается извне (обществом, государством). В конструкции М.В.Кларина цель может определяться изнутри: 1) посредством интегрирования в «смысл» содержания преподаваемых дисциплин; 2) эффекта, достигаемого данной организацией учебного процесса; 3) актуализируемой структурой личности учащихся; 4) направленностью активности педагогов. Очевидный вопрос о возможной нестыковке, или рассогласованности этих четырех целей в рамках одной педагогической системы снимается тем, что он (этот вопрос) явно или неявно существует при любом способе определения цели образования в традиционных педагогических системах.

С точки зрения социальной психологии важно соотнести образовательные установки различных социальных групп, имеющих отношение к образованию. Ясно, что количество целей при этом может оказаться достаточно большим. Поэтому естественным является отнесение педагогических систем к многоцелевым в си многокомпетентности общей цели [329, с.33]. При этом случае В.А.Якунин предлагает следующие способы разрешения целевых конфликтов:

- 1) выбор одной, наиболее важной из всех для определенной ситуации при игнорировании других;
- 2) ранжирование целей путем оценки их относительной полезности и определение порядка и последовательности их реализации;
- 3) одни цели принимаются как основные, а другие – как ограничения;
- 4) определяется желаемый уровень достижения целей без взаимоущемления [329, с.33].

Приведенная типология способов решения целевых конфликтов важна также для конструирования диагностических методик исследования целевых установок и анализа целевых представлений субъектов образования. Эти представления на большой выборке студентов различных регионов России, а также Литвы и Эстонии (1988-1990 гг.) выявлены группой социологов под руководством М.Х.Титма [85, с.89]. Весь спектр представлений студентов о значимости учебной деятельности можно свести к семи основным, приведенным ниже в порядке убывания численной представленности каждой цели:

1. Изменить социальный статус (занять соответствующее положение в обществе, приобрести престиж, завоевать уважение друзей и знакомых и т.д.).
2. Личностное развитие (развить свою личность, свои интересы и склонности, раскрыть свои способности).
3. Приобрести профессию, специальность, стать хорошим специалистом.
4. Больше знать (глубоко познать изучаемые предметы, лучше понимать жизнь и события в мире).
5. Принести пользу обществу (стать более полезным обществу).
6. Облегчить свою жизнь (получить чистую и легкую работу, продолжить жизнь в роли учащегося).
7. Материальное благополучие (добиться лучшей материальной обеспеченности) [85, с.89].

Можно усомниться в соответствии этих данных представлениям студентов поколений 93-94 гг. Однако результаты социологического опроса, проведенного Самарским областным центром профориентации (рук. А.А.Гудзовская) с использованием ряда разработанных нами социально-психологических методик, не очень сильно отличаются от выше приведенных. Сплошное обследование проводилось с 1 по 31 октября 1993 г. на I и V курсе

Самарского государственного университета и Самарского государственного пединститута и охватило более 200 человек. Распределение ответов первокурсников университета и пединститута практически совпали. Социальные мотивы выбора вуза составили 35%, профессиональные – 26%, познавательные – 35%. На V курсе университета у студентов значительно выше процент познавательных мотивов (50%) в сравнении со студентами пединститута (39%).

Естественно предположить, что выбор, поступление и учеба в вузе может изменить исходные представления о значении и целях образования у студентов. Поэтому методом каузального интервью (аналог структурированного интервью, в котором основной вопрос, независимо от ответа, дополняется поиском причины: «почему?», «что это значит?», «поясните» и т.д.) в апреле 1994 г. был проведен опрос учащихся различных самарских школ и учащихся г. Отрадного Самарской обл. (см. таблицу 5.1).

Все «конечные» суждения, объем которых составил 272 единичных ответа, удалось объединить в шесть групп. Самая многочисленная ставит образовательные цели, включает стремление получить знания, много узнать, научиться чему-либо, получить образование, поступить в вуз и т.д. Следующая по представленности группа – профессиональные цели (помогает выбрать будущую профессию, получить специальность). Значительно менее количественно представлены мотивы жизненного самоопределения (найти свое место в жизни, «для будущего», «пригодится в жизни» и др.) и трудоустройства, материального благополучия («чтобы работа была интересной», устроиться на работу, зарабатывать много денег, обеспечить себя материально и т.д.). На последнем месте – мотивы социального престижа («к умному, знающему человеку лучше относятся»).

Следует отметить неопределенную позицию нескольких учащихся («все учатся и я учусь», «не знаю», «по привычке»). Таким образом. Ясно, что общие образовательные установки учащихся обусловлены прежде всего социальной ситуацией возрастного психологического развития.

Таблица 5.1

**Целеопределение в младшем школьном и подростковом  
возрасте (%)**

№ п/п	Возрастные группы школьников	2-3 кл. 105 чел.	3 кл.* 49 чел.	8-9 кл. 43 чел.
	<b>Мотивы учения</b>			
1.	Эмоционально-познавательные (учеба дает знания, много интересного, чтобы быть умным, для общего развития, для грамоты и др.)	65	71	60
2.	Социально-познавательные (получить образование, закончить школу, без грамоты ничего не сделать, поступить в институт и др.)	18	10	44
3.	Профессиональные и материального благополучия (выбрать будущую профессию, получить специальность, устроиться на работу, хорошо работать, зарабатывать много денег и др.)	14	15	42
4.	Жизненного самоопределения, практического значения (найти свое место в жизни, для жизни, для будущего, оценить жизненную ситуацию, не будешь знать цены, не сходишь в магазин и др.)	5	3	16
5.	Неопределенные (все учатся, не знаю, по привычке и т.д.)	3	-	5

\*Данные по г. Отрадному Самарской обл. получены Н.Н.Рыковой.

## 2.2. Профессиональные установки студентов в системе высшего инженерного образования

Понятие установки, широко используемое в зарубежной и отечественной социальной психологии, является достаточно устоявшейся и операционализируемой категорией. Концептуальное обобщение В.А.Ядова, снявшего структурные противоречия этого

понятия в развиваемой им теории диспозиционной регуляции социального поведения, было закреплено также в экспериментальном научно-практическом исследовании [324]. Частным проявлением этого широкого понятия является профессиональная установка, впервые определенная в работах Э.С.Чугуновой [308]. Использование соответствующего явления без его обозначения осуществлено Л.В.Макаровой в практике профессионального собеседования с абитуриентами Куйбышевского авиационного института [160]. Автор использует в своей работе оригинальную методику, разработанную в форме интервью. Что касается исследований профессиональных установок студентов, то для вузов непедагогического профиля их практически нет. Данным исследованием охвачены студенты разных курсов политехнического, строительного, железнодорожного институтов и института связи (все в г. Самаре). Обратимся к материалам обследования.

Таблица 6

**Целеполагание в системе учебно-профессиональной деятельности студентов (институт связи) (%)**

Главное в профессиональной подготовке	Год обучения	
	1990 г. III курс, 74 чел.	1990 г. IV курс, 57 чел.
Специальность (теоретическая подготовка)	18	31
Производственная практика	62	54
Качества личности	7	9
Организация учебного процесса	2	19
Объем целей	111	113

Категоризация ответов по указанным в табл. 6 направлениям осуществлялась следующим образом.

Специальность (теоретическая подготовка) включает суждения студентов обоих курсов об изучении аппаратуры связи, курсов по специальности, специальных предметов, теории.

Практика (практическая подготовка) включает также опыт работы на производстве, практическое знакомство с теорией, работу на предприятии и т.д.

Личностный аспект профессиональной подготовки объединяет высказывания студентов о тех или иных свойствах,

определяющих успех профессиональной подготовки: заинтересованность в получении знаний, сообразительность, самостоятельная подготовка и др.

Организация учебного процесса включает практические занятия, меньшее количество студентов в группах, требовательность преподавателей, наглядность, курсовые проекты, индивидуальная работа и т.д.

Из данных табл. 6 можно вывести, что, практически не отличаясь по объему целевых установок (111% и 113%), студенты III и курса в своем групповом сознании по-разному представляют составляющие профессиональной деятельности. Значительно возрастает число студентов, осознающих необходимость основательности теоретических знаний, и несколько снижается ценностное отношение к производственной практике. Последнее можно объяснить тем, что к IV курсу студенты, наконец, знакомятся с производственной практикой в достаточно полном объеме.

В 1991 году были обследованы студенты III курса института железнодорожного транспорта (факультет «Тепловозы», всего 68 человек). Повторное обследование этой же группы студентов проведено ровно через год, т.е. на IV курсе. Для идентификации анонимно заполненных ответных листов, студентов просили использовать личный цифровой код или условный знак. После идентификации ответов, полученных в первом и втором опросах, были оставлены 34 работы.

Сравнение данных табл. 7 с аналогичными у студентов института связи (табл. 6) показывает, что при примерном равенстве объемов целей (111% и 108%) структура целевых установок весьма различна. Значительно больше студентов института железнодорожного транспорта в качестве главной цели профессиональной подготовки на III курсе выделяют специальность (теория, знание техники, изучение спецпредметов, узкая специализация и т.д.). Противоположная картина в отношении производственной практики: она менее актуальна для студентов КИЖТа по сравнению со студентами КИЭСа. То же относится к организации учебного процесса (больше практических занятий и т.д.).

Таблица 7

**Целеполагание в системе учебно-профессиональной  
деятельности студентов (институт железнодорожного транспорта)(%)\***

Главное в профессиональной подготовке	Год обучения		
	1991 г. III курс, 68 чел.	1991 г. III курс, 34 чел.	1992 г. IV курс, 34 чел.
Специальность (теоретическая подготовка)	48	15	13
Производственная практика	41	15	14
Качества личности	9	3	6
Психологическая подготовка	1	-	-
Организация учебного процесса	9	3	6
Всего (объем целей)	108	36	39

\*Исследование в данном вузе проведено Н.П.Красиковой

В архитектурно-строительном институте было обследовано 32 студента I курса архитектурного факультета и 29 студентов II курса строительных специальностей. Так как опрос первокурсников проводился в конце учебного года, а второкурсников – в начале, то полученные данные могут быть сопоставлены.

Как видно из табл. 8, имеются существенные различия в профессиональных установках студентов архитекторов и строителей. Последние значительно превосходят первых по объему осознаваемых целей профессиональной подготовки, а также имеют более широкий спектр направлений в структуре групповых профессиональных представлений. Здесь мы, пожалуй, имеем наиболее «полную» структуру профессиональных целей в сознании студентов из трех рассматриваемых вузов (табл. 6 и 7).

Обращают на себя внимание блоки психологической и методической подготовки в суждениях студентов-строителей (табл. 8). Психологическая подготовка объединяет множество (38%) высказываний студентов о важности умения работать с людьми, руководить, найти общий язык, ладить с людьми и т.д. Как и во всех предыдущих случаях, отличие от блока личностных свойств состоит

в том, что он включает лишь те свойства, которые непосредственно относятся к субъекту, его специфическим особенностям, и наличие или отсутствие которых у субъекта может повысить или снизить эффективность деятельности, но не повлиять на нее решающим образом (желание, интерес, предприимчивость, организаторские способности, культура, творческий подход и др.). Психологическая подготовка необходима для выполнения функциональных обязанностей инженера.

Таблица 8

**Целеполагание в системе учебно-профессиональной  
деятельности студентов  
(институт архитектурно-строительный)(%)**

Главное в профессиональной подготовке	Специальность	
	Архитектура, I курс, 32 чел.	Строительство, II курс, 29 чел.
Специальность (теоретическая подготовка)	47	52
Методы работы на производстве	-	31
Производственная практика	28	24
Качества личности	-	38
Психологическая подготовка	12	21
Организация учебного процесса	12	-
Всего (объем целей)	99	165

Конечно, данное разделение условно и в некоторых случаях эти блоки можно объединить в один, включив в него также аспект взаимодействия с коллегами и администрацией, фиксируемый обычно в прогнозируемых трудностях будущей работы. Сравним профессионально-целевые установки студентов с аналогичными у преподавателей этих вузов, ведущих занятия по разным дисциплинам специализации (табл.9).

Блок методической подготовки, выявленный лишь у студентов-строителей, включает умение организовать работу, производство.

Из данных, представленных в табл. 8, можно также сделать вывод о значительно большей чувствительности студентов-архитекторов к организации учебного процесса в вузе («больше творчества», «поездок по стране», «хороших преподавателей»).

В табл. 9 категоризация целей осуществлялась следующим образом. В группу «специальность» попали суждения преподавателей о теоретической базе, хорошей академической подготовке, качестве знаний, знаний спецпредмета, умении пользоваться справочной литературой (научно-технической).

Практическая подготовка включает высказывания о производственной практике, практических навыках, практическом опыте работы, связи с практикой.

Таблица 9

**Факторы профессиональной подготовки в вузе  
по мнению преподавателей-специалистов  
различных отраслей инженерного труда (%)**

Главное в подготовке	Преподаватели вузов, 37 чел.
Специальность	49
Методы организационно-практической работы	3
Психологическая подготовка	3
Личностная подготовка	46
Организация учебного процесса	3
Всего	131

Личностная подготовка включает умение мыслить, кругозор, способность к обобщению, самостоятельность, способности и др.

Как видим, в общем, категории целей наполнены одинаковым содержанием как у студентов, так и у преподавателей технических вузов, но у последних они несколько разнообразнее представлены по форме.

По количественным показателям в структуре целей у преподавателей, как и у студентов, доминирует специальность. В обследованной выборке преподавателей спектр целей оказался весьма узким по объему методической (методы организационно-практической работы) и психологической подготовки.

### 2.3. Субъективная картина профессионального мира у студентов педвузов. Целевые установки учителей

Следует отметить, что высшее образование воспринимается студентами пединститута не только с профессиональной точки

зрения. Этот вывод следует из данных, полученных социологической лабораторией Самарского пединститута. Социологи И.М.Козина, С.Ю.Алашеев, М.В.Пендюрин среди прочих задавали студентам вопрос: «Каково значение высшего образования в вашей жизни?». Степень значимости оценивалась в баллах от 1 – наиболее значимо, до 5 – наименее важно. Значение различных целей, обеспечиваемых высшим образованием, согласно оценкам студентов, определилось следующим образом (в порядке уменьшения субъективной значимости, среднее значение бальной оценки приведено в скобках):

- получить необходимую профессиональную подготовку (1,6);
- обеспечить всестороннее развитие своих способностей (1,8);
- подготовиться к дальнейшей научной работе (3,3);
- получить более широкие перспективы в жизни (3,5);
- получить диплом о высшем образовании (4,7).

Таблица 10

**Целеполагание в системе учебно-профессиональной  
деятельности студентов (I курс, 88 г.) (%)**

Главное в подготовке	Вся выборка	Специальность						
		Филол ф-т	Ф-т ин. яз.		Ис т ф-т	Ма т ф-т	Био л ф-т	Спорт ф-т
			англ .	н/ф р				
Специальность	42	39	41	48	65	44	26	39
Методика преподавания	9	8	2	17	-	9	14	39
Психолого-педагогическая подготовка	32	28	31	45	19	32	34	39
Педагогическая практика	37	50	41	21	27	32	37	42
Качества личности	18	14	14	14	19	12	23	32
Учебный процесс	7	11	4	7	11	-	-	-
Всего (объем целей)	145	150	143	152	141	129	134	168

Заметим, что эта расстановка ценностей высшего образования, полученная на большой выборке студентов разных

курсов восьми факультетов, на некоторых факультетах нарушается. В частности, у студентов факультета иностранных языков с коэффициентом 1,8 на первом месте оказалась цель всестороннего развития способностей, а затем – получение профессиональной подготовки (1,9).

В соответствии с данными табл. 10 мы находим у будущих педагогов тот же спектр целей профессиональной подготовки, что и в системе высшего инженерного образования. Однако вес различных составляющих этого спектра (частота суждений) выводит в тройку наиболее часто встречающихся у первокурсников иной набор целей: специальная, психолого-педагогическая и практическая подготовка с наибольшим весом фиксируются студентами I курса всех факультетов пединститута. На младших курсах инженерно-технических вузов аналогичная тройка включает специальную, практическую и личностную подготовку к профессии. Но если принять во внимание то (не всеми разделяемое) обстоятельство, что психолого-педагогическая подготовка будущего учителя может считаться частью его специальности (учитель языка, учитель истории, учитель математики и т.д.), то вновь находим в списке доминирующих – специальность, практику и личность.

Ниже приведены типичные суждения студентов, сведенные в соответствующие группы, обозначенные в списке целей табл. 10. Группу «специальность» составили высказывания студентов о той или иной предметной сфере (язык, литература, история и т.д.), их значение как главного в профессиональной подготовке учителя. Предметная направленность студентов первокурсников (в конце учебного года) наиболее представлена на историческом факультете – 65% опрошенных. Из среднего ряда выбиваются также студенты биолого-химического факультета, имеющие минимальный процент, характеризующий предметную направленность студентов (26%). Что касается методики преподавания (умение передать, умение объяснить и т.д.), то здесь любопытной является контрастность соответствующих показателей у студентов двух отделений факультета иностранных языков. На английском отделении у студентов значительно менее выражена установка методической работы, в то время как на немецко-французском – наивысший показатель – 17%. Только два факультета подходят близко к этому уровню: спортивный (16%) и биолого-химический (14%). Любопытно также, что у студентов первокурсников исторического

факультета в актуальном сознании не представлена эта цель подготовки к последующей профессиональной деятельности. Такая же расстановка (немцы-французы, спортсмены, биологи-химики) сохраняется и в отношении психолого-педагогической подготовки (общение с детьми, воспитательная работа, знание педагогики, психологии и т.д.). Педагогическая практика пользуется наибольшей популярностью у студентов-филологов и наименьшей, как ни странно, у немцев-французов. Качества личности (доброта, справедливость, выдержанность и т.д.) более всего представлены в высказываниях студентов-спортсменов (32%) и студентов биолого-химического факультета (23%). К фактору учебного процесса оказались нечувствительны на I курсе студенты математики, биологи и спортсмены.

Обратимся к объему целей, как суммарному показателю, характеризующему полноту целеполагания в системе высшего образования. Несколько более широким обобщением этого понятия является предложенный В.А.Якуниным показатель профессиональной компетентности, включающий: 1) систему профессиональных знаний, умений и навыков; 2) стремление и способность к творчеству; 3) психологическую и социально-психологическую готовность к работе; 4) идейно-нравственную зрелость [327]. Некоторым приближением к рассматриваемому является также понятие психологической системы деятельности, введенное В.Д.Шадриковым и обозначающее психологическую структуру деятельности, организованную для выполнения функций конкретной деятельности [311].

Возвращаясь к табл.10, находим наибольший объем целей у студентов факультета физвоспитания (168%) и наименьший – у студентов математиков (129%).

Рассмотрим динамику целевых установок в зависимости от специализации студентов; категоризация целей (направлений) профессиональной подготовки аналогична вышеприведенной.

В связи с частыми ссылками приведем основные категории целей, выделяемых студентами пединститута и учителями (главное в подготовке учителя, в работе):

1. Специальность: знание своего предмета, отличные знания по специальным предметам, знания, теоретическая подготовка и др.
2. Методика преподавания: методические знания, умение преподнести, умение преподавать, составление плана,

составление конспекта урока, подбор дополнительной литературы и др.

3. Психолого-педагогическая подготовка: знание педагогики, психологии, детской психологии, общение с детьми, контакт с учащимися, умение понимать детей, умение работать с детьми, воспитание личности, умение работать с классом, умение организовать класс, наладить дисциплину, умение заинтересовать детей и др.
4. Педагогическая практика: практика, работа в школе, работа с детьми, связь со школой, посещение уроков и др.
5. Качества личности: честность, терпение, открытость, сдержанность, инициатива, воля («умение заставить себя»), «неравнодушие», бескорыстие, сотрудничество, «педагогический дар», ум, юмор, «творческий подход ко всему», всестороннее развитие», профессиональная пригодность, талант, «моральная чистота», нравственные качества, «любить работать с детьми», «заинтересованность в будущей работе, доброжелательность, желание передать свои знания, доброта, желание работать учителем, «стремление овладеть мастерством учителя», справедливость, выдержка, выдержанность, любовь к детям, организаторские способности, добросовестность, культура речи, эрудиция, уверенность в себе. «полнота жизни», самообразование, отзывчивость, «политическая грамотность», «систематичность», самовоспитание, порядочность, энергия, артистические данные, принципиальность, ответственность, такт, чуткость, сила воли, коммуникативность, «внутренняя культура», уравновешенность, владение словом и др.
6. Организация учебного процесса: «практические (лабораторные) занятия», «качество преподавания», самостоятельная работа, свободный день и пр.

Обратимся к анализу данных табл. 11. Имея в виду многоаспектность работы учителя, естественно предположить, что в сознании студентов должно быть представлено более одной цели. Оптимальным представляется осознание двух и более целей каждым студентом, что в пересчете на проценты должно составлять не менее 200%. Однако в табл.11 мы не находим приближения к этой цифре. Таким образом, первый вывод заключается в том, что объем профессиональных представлений студентов-филологов в различных педвузах и на разных этапах профессиональной

подготовки не достигает своих оптимальных значений. Возможно, здесь изначально заложена ложная идея совмещения в юношеском сознании того, что доступно и достижимо в работе зрелого мастера, т.е. богатая палитра разноцелевых замыслов и решений. В таком случае *задача высшего педагогического образования состоит не в совмещении комплекса различных профессиональных умений в одном субъекте, а в предоставлении возможности осуществлять выбор, в стимулированном (с учетом необходимого распределения) формировании субъекта, совокупно представляющего весь комплекс необходимых направлений педагогической деятельности. Соответственно, в этом случае выпускник педвуза – это не «ЗУНизированный» по специальности, методике, педагогике и т.д. человек, а специалист, глубоко и широко разбирающийся в чем-то одном и использующий готовые, т.е. подготовленные другими специалистами, разработки во всех других сопряженных направлениях.*

Таблица 11

**Целеполагание в системе учебно-профессиональной  
деятельности студентов-филологов разных поколений, различных  
курсов и педвузов (%)**

Цель подготовки	Вуз, курс, год обучения.					
	СамГПИ I, 88 г., июнь, 36 чел.	СамГПИ II, 89 г., сент., 55 чел.	СамГПИ II, 90 г., сент., 41 чел.	СамГПИ II, 89 г., апр., 48 чел.	СамГПИ II, 88 г., июнь, 20 чел.	СамГПИ III, 90 г., сент., 53 чел.
Специальность	39	31	49	40	55	40
Методика преподавания	8	2	12	-	12	11
Психолого-педагогическая подготовка	28	29	36	33	45	11
Педагогическая практика	50	25	19	33	20	43
Качества личности	14	29	34	17	5	23
Учебный процесс	11	5	-	15	-	21
Объем целей	150	122	150	150	125	149

Продолжение таблицы 11

Цель подготовки	Вуз, курс, год обучения.					
	СамГПИ III, 88 г., апр., 30 чел.	СамГПИ III, 89 г., май, 50 чел.	СамГПИ III, 90 г., март, 63 чел.	Орскгпи, III, 89 г., ноябрь, 20 чел.	СамГПИ IV, 90 г., сент., 58 чел.	СамГПИ V, 92 г., ноябрь, 36 чел.
Специальность	60	64	43	70	60	69
Методика преподавания	50	30	34	30	60	25
Психолого-педагогическая подготовка	37	26	32	45	27	17
Педагогическая практика	13	18	18	30	5	30
Качества личности	23	16	18	25	41	3
Учебный процесс	-	6	6	-	7	
Объем целей	183	160	151	200	201	144

Обозначенную картину мы наблюдаем практически и стихийно осуществляющейся. В школах в должностную структуру введены специальности учителя-методиста и психолога. А в педвузах достаточно давно и устойчиво воспроизводится ситуация независимой от предполагаемой комплексной целевой установки (специальность, методика, педагогика и т.д.) ориентации студентов на что-то одно. Это «одно» чаще всего и главным образом специальность, что также естественно в силу максимальной представленности в учебных планах и преподавательском обеспечении именно «своего предмета». Данные табл. 11 являются прямым подтверждением вышесказанного. Мы видим в структуре профессиональной целевой установки для всех поколений, вузов и этапов подготовки доминирование компонента «специальность».

Другая отчетливо выраженная закономерность – увеличение от первого к третьему этапу профессиональной подготовки веса методической подготовки. Здесь действительно имеет место процесс формирования. Этого нельзя сказать о психолого-педагогической подготовке, в отношении которой мы не обнаруживаем какой-либо тенденции в динамике этого компонента

профессиональной установки у студентов-филологов. Аналогично по другим компонентам.

Обращение к данным лонгitudного обследования (II-III курсы СамГПИ, 1988-1990 г.) подтверждает высокий вес специальной подготовки, возрастающий от II к III курсу. Увеличивается также ценностное отношение к методике. В то же время в суждениях студентов снижается представленность психолого-педагогической подготовки. Остальные компоненты в лонгitudе не изменились. В суммарном измерении, т.е. по объему целей, за счет специальности и методики идет увеличение от II к III курсу. Величина объема профессионального сознания и здесь служит прогрессивной характеристикой динамики профессиональных представлений. В связи с последним любопытно отметить, что в педвузах г. Орска и Нижнего Новгорода имеется довольно значительное превышение этого показателя (объема целей) в сравнении с Самарским пединститутом. Это превышение в двух разных вузах достигается за счет различных компонентов.

Рассмотрим последовательно также другие факультеты.

В табл. 12 мы обнаруживаем тенденцию снижения представленности от младших курсов к старшим такого ведущего компонента в структуре профессиональной установки, как специальность. Эта тенденция противоположна той, которая была выявлена у студентов-филологов. Возможное объяснение заключено в предметной специфике образования на этих факультетах. В то время как у филологов с расширением знаний по специальности открывается еще более масштабная картина различных концептуальных построений, у студентов факультета иностранных языков центральная задача, овладение языком другой страны, приближается к определенному уровневому решению, обозримо отдаленному от предельно желаемого. И тут, и там со значительным количественным ростом на старших курсах в качестве конкурирующего обозначается компонент методической подготовки. У студентов «иностранцев» он доминирует на выпускных курсах, чего мы не находим у филологов. Общим для филологов и «иностранцев» является значительный прогресс в сфере представлений о методической подготовке в процессе перехода студентов от начального к завершающему этапу обучения.

Если рассматривать наиболее представленные в количественном отношении в структуре группового

профессионального сознания студентов филологов, «иностранцев» и учителей иностранного языка со стажем работы в школе более пяти лет, то можно определить «базовые» компоненты в структуре профессиональной установки в ее динамике. На младших курсах как одного, так и другого факультета в четверку приоритетных (по количественной представленности) входят специальность, психолого-педагогическая подготовка, педагогическая практика и качества личности. На старших курсах находим различия и в составе базовых компонентов структуры групповых представлений, и в их количестве. У филологов это специальность, методика, личность и психолого- педагогическая подготовка; у студентов факультета иностранных языков – методика, специальность, практика и психолого-педагогическая подготовка. Отличие состоит в практической и личностной составляющих. Последняя у студентов филологов старших курсов чаще актуализируется в групповом сознании в сравнении с представлением о педагогической практике, замещающим личностную подготовку у студентов старших курсов факультета иностранных языков. Прослеживая динамику компонентов в структуре профессиональной установки от младших курсов к старшим, можно констатировать замещение практического компонента методическим у филологов, и личностного методическим - у «иностранцев». У последних модель базовых компонентов максимально приближается к редуцированному набору компонентов профессиональной установки опытных учителей иностранного языка. В структуре профессиональных представлений опытных учителей иностранного языка отсутствует специальность. Актуальными в сознании этой профессиональной группы являются, главным образом, методическая (58%), психолого-педагогическая (37%), практическая педагогическая подготовка (19%) и весьма незначительно (7%) – личностная. Этот факт подтверждает ранее высказанное предложение о причине дифференциации групповых представлений филологов и «иностранцев» в сфере их подготовки по специальности.

На другом полюсе в «цепи» профессиональной социализации находятся абитуриенты. В табл. 12 колонки «Абитуриенты» отличаются тем, что в одной («+») представлена группа поступивших в институт, в другой («-») – тех, кто не выдержал вступительных экзаменов или недобрал баллов. Значимых различий в групповых представлениях о целевых аспектах работы учителя у

неуспешных и успешных абитуриентов факультета иностранных языков не выявлено. Этого нельзя утверждать по другим «проекциям» профессиональной установки (см. далее). Естественно. Что в групповом сознании тех и других абитуриентов не представлены компоненты педагогической практики и учебного процесса.

Таблица 12

**Целеполагание в системе учебно-профессиональной деятельности студентов факультета иностранных языков (%)**

Цель подготовки	Вуз (СГПУ), курс, год, численность выборки							
	I 86г 53чел	II 86 43ч	IV 86 33ч	V 86 47ч	I 87 71ч	II 87 89ч	IV 87 51ч	V 87 45ч
Специальность	64	56	42	40	49	26	45	24
Методика преподавания	6	20	42	34	6	7	61	33
Психолого-педагогическая подготовка	45	51	21	19	24	27	20	29
Качества личности	28	37	15	17	13	19	16	9
Учебный процесс	4	2	15	11	4	6	-	15
Педагогическая практика	24	32	21	21	17	25	29	22
Объем целей	171	198	156	142	113	110	171	132

Продолжение таблицы 12

Цель подготовки	Вуз (СГПУ), курс, год, численность выборки						
	МГПИ V 87 86 чел	Учит. 87 г 41 чел	Абитуриент 88 (+) 65 чел	Абитуриент 88 (-) 47 чел	I 88 75 ч	II 88 55 ч	IV 86 52 ч
Специальность	23	-	21	19	44	45	33
Методика преподавания	48	58	15	15	8	9	42
Психолого-педагогическая подготовка	12	37	43	49	36	40	25
Качества личности	15	19	61	60	33	24	35
Учебный процесс	7	9	-	-	14	7	17
Педагогическая практика	21	-	-	-	11	4	8
Объем целей	126	121	141	143	146	129	160

Наиболее представлен (60-61%) компонент свойств личности, затем – психолого-педагогической подготовки, специальных и методических знаний и умений (табл.12). Из этих данных можно заключить, что наиболее значительные изменения в целевом аспекте профессиональных представлений происходят на начальном этапе учебно-профессиональной деятельности студентов, точнее – в течение первого года (в количественной представленности компонентов профессиональной установки). Приоритет (количественный) тех или иных компонентов в структуре профессиональной установки на разных этапах профессиональной социализации схематически представлен ниже.

Схема 1

**Субъективно выраженные цели субъектов подготовки и деятельности в сфере преподавания иностранных языков**

№ пп	Абитуриенты	Младше курсники	Старше курсники	Учителя
1	Личность	Специальность	Методика	Методика
2	Психолого-педагогические аспекты деятельности	Психолого-педагогические аспекты деятельности	Специальность	Психолого-педагогические аспекты деятельности
3	Специальность	Практика	Практика	Практика
4	Методика	Личность	Психолого-педагогические аспекты деятельности	Личность

Возвращаясь к понятиям технократических и гуманитарных целей и соотнося их с представленными в схеме целями, можно проследить доминирование тех и других в процессе профессиональной социализации. Мы находим некий баланс с количественным преобладанием гуманитарных целей у абитуриентов. Противоположная картина на завершающем этапе профессиональной подготовки: здесь доминируют технократические цели. Аналогичная, хотя и несколько более «мягкая», картина на выпускных курсах филологического факультета. Технократическая ориентированность существующей системы высшего образования независимо от инновационных деклараций, может быть, как теперь ясно, диагностирована социально-психологическими методами. К

данным табл. 12 мы вернемся в процессе анализа коллективных представлений о трудностях профессиональной деятельности.

Было проведено также обследование группы учителей численностью 38 человек различных специальностей со стажем работы свыше 2 лет из разных школ города и области. Использовалась диагностическая методика, состоящая из 4 блоков, включающих процедуры ранжирования и попарного сравнения. Во втором, третьем и четвертом блоках давался заранее определенный список из десяти следующих характеристик профессиональной деятельности учителя:

1. Знание специальности (преподаваемый предмет).
2. Методические знания и умения.
3. Организационные умения.
4. Знание психологии.
5. Педагогические знания.
6. Умение взаимодействовать, общаться со школьниками.
7. Личные качества учителя (доброта, любовь к детям, терпение, выдержка и т.д.).
8. Хорошие отношения в педагогическом коллективе и с администрацией.
9. Творчество в работе.
10. Возможность заниматься педагогической деятельностью без ущерба для личной жизни.

Ранжирование учителями вышеприведенных аспектов в одном случае с точки зрения наибольшей важности, в другом – наибольшей достижимости в практической работе позволяет выявить идеальный и реальный планы профессиональной деятельности учителя. Результаты обследования показали, что в идеальном плане группового сознания учителей на 50% и более уровне представлены специальность, психология, профессиональная коммуникация, качества личности и творчество в работе. В то же время реально достигаются в таком же процентном количестве лишь три момента – специальность, профессиональная коммуникация и адекватные личностные проявления. Менее всего (30%) выражены важность хороших отношений с коллегами, администрацией и возможность заниматься педагогической деятельностью без ущерба для личной жизни. Последнее также вместе с психологической компетентностью менее всего (30%) достигается в работе. Таким образом, выявлена конфликтная определенность целевых

представлений в количественном и качественном отношениях. Из пяти наиболее важных аспектов профессиональной деятельности учителя практически реализуют лишь три. Психологический и творческий аспекты достаточно редко достигаются в работе. *Интересно также отметить, что творческий аспект профессиональной деятельности не представлен в актуальном групповом сознании студентов, сколь бы велика ни была выборка за все годы ведущихся обследований.*

### 2.3.1. Понимание целей педагогической деятельности старшеклассниками и учителями

В образовательном «континууме» период вузовского обучения наименее продолжителен. Значительно дольше в образовательной системе «живут» школьники и учителя. Первые являются исходными «материалом», т.е. тем, из чего отбираются студенты; вторые (учителя) – это те, кем станут студенты педвуза, с одной стороны, а с другой – это также те, кто обеспечивает систему взаимодействия и общения со школьниками. Такое потенциальное и актуальное переплетение отношений, связей обязывает нас выявить и соотнести три картины мира профессиональной деятельности педагога:

- деятельность учителя в восприятии подростков и старшеклассников;
- профессиональные установки опытных учителей различных специальностей;
- профессиональные установки студентов – будущих учителей.

Последний из перечисленных аспектов исследован в целевом аспекте. Что касается первого, то здесь процедура опроса была несколько изменена. Школьников просили высказать суждения о работе двух хорошо знакомых им учителей – учителя русского языка и учителя иностранного языка. Было опрошено 100 учащихся 7-11 классов случайно выбранных школ г. Самары.

В табл. 13 категоризация суждений осуществлялась как и ранее; в группу «специальность» вошли следующие высказывания учителей и школьников: «знание предмета», «теоретические знания»; методика: «методическое мастерство», «методика предмета», «новые методы преподавания», «объяснить», «передать свои знания», «научить» и др.; психолого-педагогические аспекты:

«классное руководство», «воспитательная работа», «знание психологии ребенка», «контакт с учащимися», «умение общаться с детьми», «понимание детей», «умение заинтересовать» и др.; практика: «связь со школой», «практика», «работа с учащимися» и др.; качества личности: «любовь к профессии (детям)», «эрудиция», «честность», «доброта», «терпение», «строгость», «спокойствие», «меньше ругаться», «не кричать» и др.

Таблица 13

**Целеполагание в системе деятельности учителя средней школы и понимание целей деятельности учителя школьниками (%)**

Выборка	Учителя различных школ 45 чел	Учителя школы № 99 23 чел	Школьники различных школ 100 чел
Содержание инструкции	«Главное в подготовке учителя...»	«Главное в моей работе...»	«Главное в работе учителя...»
Специальность	29	39	26
Методика преподавания	38	9	52
Психолого-педагогические аспекты	44	52	22
Практика	13	-	-
Качества личности	24	43	30
Всего (объем целей)	148	143	130

Данные таблицы вносят важные дополнительные штрихи в ранее выявленные закономерности. В частности, здесь доказана детерминирующая роль контекстов (идеальный план – реальный план) на проявление профессиональной установки не только у студентов, но и у работающих учителей.

Так, если в табл.13 опустить компонент «практика», естественный в контексте подготовки к профессиональной деятельности, имеющий, кстати, наименьшую по сравнению с другими компонентами количественную представленность (13%), то в идеальном плане (подготовка к профессии вообще) наибольший «вес» в порядке убывания (в суждениях учителей) имеют психолого-

педагогические аспекты деятельности учителя, методика преподавания, специальность («знание своего предмета») и, наконец, личностные аспекты (сформированность профессионально важных свойств). Таким образом, в идеальном плане, в коллективных представлениях учителей гуманитарные цели чередуются с технократическими. В приближении к реальному плану («главное в моей работе») доминируют гуманитарные цели (психолого-педагогические аспекты – 52% и качества личности – 43%). С другой стороны, если сравнить эти «приоритеты» группового сознания учителей с тем, как воспринимают деятельность школьники, которые актуально осознают прежде всего вопросы эффективной передачи знаний, т.е. методики преподавания – (52%) («понятно объяснить») и в последнюю очередь психолого-педагогические аспекты работы учителя – (22%) («понимать ученика», «заинтересовать»), то складывается парадоксальная картина: *субъекты обучения (педагоги) и объекты обучения, они же субъекты учения (учащиеся), действуют в различных системах приоритетных действий. Картина, как уже отмечалось ранее, усложняется несовпадением (расхождением, противоречивостью, диссонансом) идеального и реального плана действий у субъектов (учителей).*

#### **2.4. Социально-психологический анализ концепций содержания образования**

Задача определения содержания образования непосредственно связана с фиксируемой целью образования. В связи с актуальной задачей перехода школы на многоуровневую систему в последние годы активно обсуждается вопрос о соотношении естественнонаучного и гуманитарного образования [99]. Определены нормативные требования по структуре и объему часов того и другого. В данной работе исследуется иной аспект проблемы, связанный с операциональными требованиями как в сфере естественнонаучного, так и гуманитарного знания. С технократическими целями почти всегда ассоциируются определенные требования к знаниям, умениям и навыкам учащихся и, соответственно, выпускников вузов. Предполагается, что эти требования индуцируются содержанием профессиональной деятельности, к которой готовится студент, и в соответствии с этим

разрабатываются модели деятельности специалистов. С социально-психологической точки зрения важно отметить, что эти модели могут конструироваться на основе следующих трех информационных источников:

1. Логико-теоретические изыскания жизнедеятельности и профессиональной деятельности специалистов, определение их структуры, доминирующих аспектов и т.д., а также возможность освоения в ограниченные отрезки времени (см. х
2. Научно-эмпирические исследования работающих специалистов (объективные обследования, дополненные субъективной картиной представлений субъектов разного уровня успешности и опыта).
3. Научно-эмпирические исследования ближайшего социального окружения (экспертные или групповые суждения и оценки руководителей, коллег, подчиненных, членов семьи и т.д.), а также широкого социального окружения, т.е. лиц, не связанных с данной деятельностью.

Необходимо отметить, что последние два источника информации значительно реже актуализируются при изучении рассматриваемой проблемы. В работе Ю.П.Степкина [287] выделены функциональные признаки деятельности мастера в соответствии с их значимостью для рабочих в следующем порядке: 1) умение организовать работу; 2) умение поддерживать дисциплину; 3) знание производства; 4) умение отстаивать интересы бригады; 5) правильное решение производственных вопросов [287].

Если соотнести эти признаки с компонентами структуры профессиональных представлений будущих инженеров (мастеров) – студентов строительного института, то можно обнаружить практически полное совпадение этих структур [5]. Более того, в указанной работе доказывается инвариантность эмпирической структуры профессионального сознания студентов относительно вуза (независимо от профиля), типа специализации, этапа вузовской подготовки и др. [5, 6, 9, 236].

Более или менее полное соответствие с выявленной в наших исследованиях эмпирической структурой профессиональных установок будущих специалистов мы находим и в целом ряде опытных и теоретических исследований. Это, в частности, работы

З.Ф.Есаровой [84], Э.А.Максимовой [161], Е.С.Ильинской, Н.В.Витт, М.Г.Каспаровой, Е.С.Савонько [97] и др.

Естественно, что логико-теоретические изыскания дают более «широкую» картину содержания профессиональной подготовки специалистов. Если исключить работы общего плана ([25] и др.), то специальные исследования в этой области мы находим в разработках, посвященных подготовке учителей. В наиболее систематизированной конструкции Н.В.Кузьминой [131] основное содержание деятельности и соответственно подготовки учителя (концепция Н.В.Кузьминой имеет обще-методологический характер и отражает сферы любой профессиональной деятельности человека) складывается из ряда взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов (рис.3).

В соответствии с моделью, учителя (специалисты других профессий) осваивают содержание соответствующих дисциплин, приобретают необходимые навыки и умения (функциональные компоненты). Действительно, в хороших учебных планах мы находим программы, представляющие все структурные компоненты (введение в специальность, спецпредметы, методы работы и т.д.). Хуже обстоит дело с усвоением студентами основных функций профессии. Их недифференцированная представленность в процессе производственной практики не позволяет эффективно управлять этими функциями и контролировать их.

Методологический (общепрофессиональный) подход Н.В.Кузьминой конкретизируется для профессии учителя в работах А.И.Щербакова [321, 322]. Это, в частности, такие специальные функции педагога, как информационная, мобилизационная, развивающая, ориентационная.

Отметим, однако, что и эти функции можно понимать достаточно широко, т.е. как общепрофессиональные. Действительно. Для осуществления информационной функции учителю самому необходимо быть достаточно информированным в своей области, но это же требование можно отнести к любому профессионалу. То же самое и по другим функциям.

### Компоненты профессиональной деятельности, определяющие содержание образования

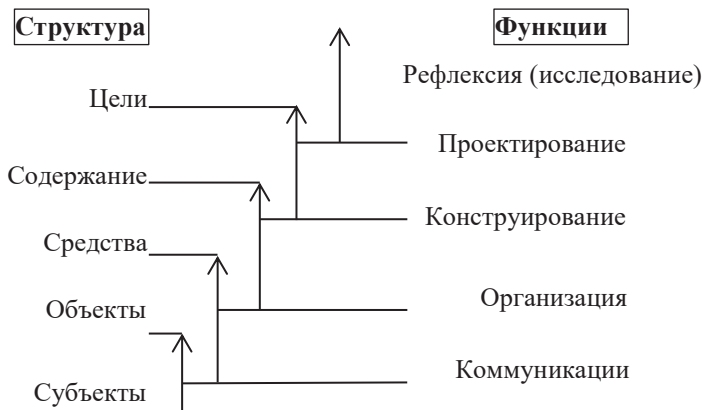


Рис.3

В фундаментальной работе В.А.Сластенина [271,272] анализируется профессиограмма учителя. Здесь мы находим также функции общепрофессионального характера. В обобщенном выражении это следующие:

- 1) специальные знания;
- 2) методическая подготовка;
- 3) психолого-педагогическая подготовка;
- 4) необходимые качества личности.

В перечисленных работах все профессиональные функции являются однопорядковыми, что не соответствует эмпирической картине профессиональных установок будущих и начинающих специалистов, а также профессионалов со стажем [8]. В категоричной форме это (различный вес различных направлений профессиональной подготовки) утверждается в статье В.С.Кагерманьяна, В.Ф.Хотеевкова, Ю.П.Господарика [98]: «...в инженерном деле лишь 15% успеха можно отнести за счет чисто технических знаний и около 85% - за счет взаимопонимания между коллегами».

Во множестве работ по исследуемой проблеме, попавших в поле зрения автора, не удалось найти концепций, ориентированных

на отражение в содержании образования гуманитарных целей, даже в случае соответствующих утверждений. Речь, очевидно, идет не о стандартном наборе гуманитарных дисциплин, т.к. и преподавание гуманитарной дисциплины может быть негуманитарным по цели (см. выше раздел о целях). В качестве опытного образца гуманитарного по своему построению содержания можно рассматривать инновационную программу курса психологии для высших учебных заведений, разработанную под руководством автора [8].

В сложившихся условиях наиболее и концептуально определяется содержание высшего образования для целей технократического типа. Обобщенную структуру содержания высшего образования в том случае можно представить в виде матрицы. Матричная структура содержания образования предполагает усвоение учащимися всех возможных сочетаний общих и специальных функций. «Матричный» подход позволяет учесть как соображения методологического плана, так и отдельные предложения, соответствующим образом проектируя содержание. Это, в частности, перспективная регионализация образования, предполагающая сочетание интересов вуза с задачами экономического, социального развития регионов [100] и, соответственно, требующая необходимых коррекций по содержанию всех элементов матрицы. Более локальная и частная корректировка может быть связана с констатацией, например, «неудовлетворенности промышленности коммуникабельностью выпускников вузов, отсутствием у них управленческих навыков» [12] и др.

#### **2.4.1. Содержание образования в контексте трудностей будущей работы, прогнозируемых студентами инженерно-технических вузов**

Нет необходимости доказывать эквивалентность построения трех содержаний: содержания профессиональной деятельности, содержания подготовки специалистов к профессиональной деятельности, содержания группового сознания студентов в его различных проекциях. Исследованная выше структура учебно-профессионального целеполагания различных участников образования и специалистов с высшим образованием, также

представляет отраженную картину содержания образования. Оценка студентами трудностей будущей работы позволяет уточнить структуру.

В табл. 14 представлена структура прогнозируемых студентами трудностей будущей профессиональной деятельности.

Классификация трудностей осуществлялась аналогично целям. В частности, к специальности отнесены: «незнание новой аппаратуры», «незнание сути работы», «нехватка знаний», «не знание теории» и т.д.

Таблица 14

**Трудности будущей работы,  
прогнозируемые студентами института связи (%)**

Трудности	Год обучения, курс	
	90 г., III курс, 71 ч	90 г., IV курс, 57 ч
Специальность	10	14
Организационно-практическая деятельность	25	33
Психологические трудности	9	7
Личностные трудности	2	3
Работа в коллективе	-	3
Социально-бытовые	7	3
Объем трудностей	53	63

Трудности организационно-практической деятельности – это «слабая практическая подготовка», «отсутствие навыков в работе с аппаратурой», «незнание производства», «плохое знание практики» и т.д. К психологическим трудностям отнесены «работа с людьми», «общение в коллективе», «работа, руководство коллективом» и т.д. Трудности личностного порядка – это «неумение мыслить творчески», профессиональное самоутверждение, неуверенность в себе и др. В отличие от психологических, трудности работы в коллективе связаны с вхождением в новую группу, установлением производственных отношений с коллегами и администрацией. В числе социально-бытовых трудностей студенты отмечают недостаточную зарплату, проблему жилья и др. Анализ данных табл. 14 показывает, что студенты IV курса по сравнению со студентами III курса, прогнозируют больше трудностей (63% против 53%), главным образом за счет организационно-практических. Характерным является также значительное превышение объема

целей по сравнению с объемом трудностей в групповом сознании студентов как на III, так и на IV курсах. Это превышение сохраняется и в случае представленности компонента «организация учебного процесса». Психологически «должное» всегда превышает «реальное» в осуществлении профессиональных функций. Кроме того, возможно, стилистическая формулировка вопроса (о главном – безличная, а о трудностях – лично обращенная) сказалась в количественной представленности ответов.

Таблица 15

**Трудности будущей работы, прогнозируемые студентами  
института железнодорожного транспорта (%)**

Трудности	Год обучения, курс		
	91 г., III курс 68 ч	91 г., III курс 34 ч	92 г., IV курс 34 ч
Специальность	25	9	4
Организационно-методические	13	1	4
Психологические	1	1	5
Личностные	1	-	-
Социально-бытовые	3	1	6
Всего трудностей	42	12	20

Из табл.15 можно сделать вывод, так же как и для студентов института связи, что объем осознаваемых трудностей от III к IV курсу увеличивается. Это увеличение происходит главным образом за счет большего понимания старшекурсниками сложности организационно-практической работы (начало работы, конкретные дела производства, отсутствие опыта); понимания значения психологических (общение, «отношения с рабочими в условиях рынка» и др.) и личностных («нет организационных способностей») факторов, а также социально-бытовых (трудоустройство и др.).

Представляется закономерным, хотя и парадоксальным, что прогнозируемые студентами-архитекторами трудности будущей работы по объему превосходят аналогичные у студентов-строителей (табл.16), хотя по объему целей картина противоположная. Действительно, профессиональная деятельность архитекторов менее регламентирована, в ней меньше строгих алгоритмов и предписаний, поэтому в суждениях студентов-архитекторов о будущих трудностях

так велик личностный аспект – 29% (разочарование, ответственность, отсутствие инициативы, творчества, непонимание и др.).

Таблица 16

**Трудности будущей работы, прогнозируемые студентами архитектурно-строительного института (%)**

Трудности	Специальность	
	92 г. , архитектура, I курс, 32 чел	92 г. , строительство, II курс, 29 чел
Специальность	22	7
Организационно-методические	12	27
Психологические	-	7
Личностные	28	7
Работа в коллективе	3	7
Социально-бытовые	6	3
Всего трудностей	71	59

**2.4.2. Содержание высшего педагогического образования в контексте прогнозируемых студентами педвузов трудностей будущей работы**

Общая картина прогнозируемых студентами первокурсниками (июнь 1988 г.) разных факультетов трудностей и количественное распределение ответов представлены в таблице 17.

Категоризация трудностей осуществлялась аналогично целям, что требует некоторых пояснений. Трудности по специальности – это пробелы в знаниях по предмету, преподавать который в школе готовятся студенты. Методические трудности связаны с незнанием методики преподавания. Отличие психолого-педагогических трудностей от организационно-педагогических состоит в том, что первые связаны с учетом психологических требований в работе учителя (контакт, общение, взаимопонимание с детьми, интересный урок, индивидуальный подход к детям и т.д.), а вторые – с осуществлением педагогических функций учителя

(дисциплина в классе, внеклассная работа, оформление документов и др.).

Интересно отметить, что если в списке целей студентов исторического факультета методическая подготовка отсутствует (т.е. актуально не осознается), то по количеству трудностей методического характера студенты-историки выходят на первое место (табл.17). Очевидно, что здесь различие семантических полей связано с отношением к этому виду профессиональной подготовки, т.е. личностным смыслом методической работы для студентов.

Не принимая методику предмета в шкалу ценностей различных направлений профессиональной деятельности (подготовки), студенты-историки, тем не менее, понимают значение этого вида деятельности для успешной работы учителя. Таким образом, бинарная структура сознания – содержание и отношение (значение и смысл), подтверждаясь в эмпирическом факте, обозначает также проблему чувствительности обследуемых к вербально-стимульным воздействиям различного характера. К данной социопсихолингвистически обусловленной проблеме мы вернемся несколько позже, исследуя специфику социально-когнитивных процессов.

В табл. 17 обращает на себя внимание группа трудностей работы в педагогическом коллективе. Высокая представленность этой трудности в групповом сознании студентов всех факультетов представляет собой скорее загадочное, нежели очевидное явление. Студентов «англичан», по сравнению со студентами других факультетов, отличает также наивысшая чувствительность к трудностям психолого-педагогического характера. Однако у студентов-математиков эта корреляция не подтверждается. Отметим также, что наименьший объем трудностей (55%) мы находим у студентов факультета физвоспитания (табл.17).

Сравнение данных. Представленных в таблицах целеполагания и трудностей, вскрывает определенное противоречие представлений студентов-первокурсников о функциях целеполагания и прогнозирования. Действительно, в целевой функции базовыми компонентами являются специальность, психолого-педагогическая и практическая подготовка, а также личностные свойства. В то же время в прогнозах трудностей будущей работы у студентов практически не представлена

специальность и, наоборот, нецелевой компонент (педагогический коллектив) имеет значительный вес в структуре.

Таблица 17

**Прогнозируемые трудности будущей работы  
у студентов-первокурсников пединститута (%)**

Трудности	Вся вы бор ка	Специальность						
		Филол ф-т	Ф-т ин.яз.		Ист ф-т	Матем Ф-т	Биол Ф-т	Спорт Ф-т
			англ	н/фр				
Специальность	2	5	-	-	4	3	-	-
Методические	5	5	4	3	8	3	6	6
Психолого-педагогические	28	33	37	28	23	23	26	29
Организационно-педагогические	16	17	10	21	27	12	20	13
Качества личности	4	11	29	-	8	-	6	-
Педагогический коллектив	4	11	29	10	11	23	11	13
Всего	72	82	82	62	81	64	69	55

Таким образом, профессиональные установки (когнитивный компонент) студентов педвуза, в отличие от аналогичных у студентов инженерно-технических вузов, изначально противоречивы в своей структуре. Парадоксальность также заключается в том, что логически не выводимый из основных моментов профессиональной деятельности учителя и не представленный в учебных планах и программах педвузов аспект профессиональной деятельности – взаимоотношения с коллегами и администрацией, приобретает в коллективных представлениях студентов столь важное значение.

Для уточнения картины обратимся к прогнозируемым студентами разных поколений трудностям будущей работы. Категоризация трудностей приведена ниже.

1. Специальность: пробелы в знаниях по предмету, недостаточность знаний и др.
2. Методические: подготовка к уроку, составление плана и конспекта уроков, незнание программы, учебника и др.

3. Психолого-педагогические: контакт, общение с детьми, взаимоотношения с учащимися, умение найти подход к детям, заинтересованность детей, найти общий язык с детьми, работа с подростками, «трудными» учениками, «отношения с детьми во внеучебное время», «сделать урок интересным», «нежелание учеников изучать предмет», «доказать важность своего предмета», «не бояться детей», «страх перед началом урока», «держаться перед аудиторией», «недостаток знаний по психологии подростка», «завоевать доверие, авторитет» и др.
4. Организационно-педагогические: дисциплина, поведение учащихся; внеклассная работа, классное руководство, управление классом; распределение времени на уроке, работа с родителями, неопытность, составление планов, отчетов, нехватка времени, подготовка и проведение классных часов, большие классы, много отчетности, оформление кабинета и др.
5. Личностные: «нет организаторских способностей», «нет интереса к профессии учителя» и др.
6. Отношения в коллективе: отношения с коллегами, администрацией.

Вес (численность) психолого-педагогических трудностей в групповом сознании студентов несколько снижается к старшим курсам, в то время как для организационно-педагогических можно заметить тенденцию к повышению.

Суммарный показатель (объем трудностей) носит волнообразный характер, специфику которого предстоит исследовать. Обращает на себя внимание снижение числа прогнозируемых студентами трудностей к старшим курсам. Можно также предположить, что при переходе от первого (адаптационного) ко второму (стабильному) периоду объем трудностей в коллективных представлениях студентов о будущей работе растет. Это подтверждается данными лонгitudного обследования студентов второго-третьего курса. Здесь рост числа трудностей происходит главным образом за счет психолого-педагогических, однако эти данные требуют дополнительной проверки. Несомненным является вывод о том, что объем представлений о целях профессиональной подготовки на всех ее этапах для всех поколений и вузов существенно превышает объем прогнозируемых трудностей

будущей работы. Ясно, что и в том, и в другом случае проявляется актуальное поле знаний студентов о профессиональной деятельности. И если в одном случае оно значительно шире, а в другом – уже, то этот факт можно интерпретировать как выражение определенного субъективно-личностного отношения (смысл – значение, значение-отношение).

Схема 2

**Субъективно-выраженные трудности профессионально-педагогической деятельности**

№	Абитуриенты	Младшекурсники	Старшекурсники	Учителя
1	Психолого-педагогические	Психолого-педагогические	Методические	Организационные
2	Личностные	Организационные	Организационные	Психолого-педагогические
3	Организационные	Отношения в коллективе	Психолого-педагогические	Методические
4	Отношения в коллективе	Методические	Отношения в коллективе	Отношения в коллективе

Как и у филологов, у студентов младших курсов факультета иностранных языков количественно доминирует представление о трудностях будущей работы психолого-педагогического характера, а на старших курсах – методических. Примерно такая же тенденция, но с меньшим «весом» имеет место относительно представлений о трудностях организационно-педагогического характера. Несколько меньше, чем у студентов-филологов, представлены трудности работы, связанные с несформированностью тех или иных свойств личности, у студентов «иностранцев»; этот компонент установки в проекции на трудности работы весьма незначительно количественно представлен и у тех и у других респондентов. Более часто студенты обоих факультетов связывают сложности работы с отношениями в педагогическом коллективе.

Если выделить по количественному признаку базовые компоненты профессиональной установки в ее проекции на трудности будущей работы, то их динамика в процессе профессиональной социализации может быть представлена в виде следующей схемы.

Смысл сравнения полученной схемы с ранее обсуждавшейся (функция целеполагания) состоит в том, что жизненная реализация установки, ее действенного компонента зависит от ситуации, в которую она включена (см. работы В.П.Трусова [292], В.А.Ядова [324] и др.). *Поэтому психолингвистический анализ, т.е. распределение частоты суждений респондентов с точки зрения их установочного реагирования в условиях изменяющегося контекста, - это не только различные плоскости реализации когнитивной составляющей исследуемой установки, но и принцип, позволяющий, в случае исчерпания всех возможных «проекций» (ситуаций) поведения, предсказать способ действий обследуемых статистически, т.е. вероятно.*

В нашем случае два плана (цели и трудности) можно расшифровать как идеальный, желательный аспект профессиональной деятельности и реальный, т.е. практически реализуемый в сложившихся условиях. Сравнение схемы 1 и схемы 2 показывает, что идеальный и реальный планы не совпадают ни на одном из этапов профессиональной социализации в сфере преподавания иностранного языка. Аналогичная картина на филологическом факультете. Для опытных учителей «идеальным» является такой план профессионального соответствия, когда прежде всего имеет место достаточная методическая подготовка в преподавании предмета, затем теоретическая, практическая, психолого-педагогическая и, наконец, личностное соответствие профессии. В реальности эти же учителя обуславливают успех своей деятельности прежде всего необходимостью решения организационных и психолого-педагогических задач, затем – методических, и, наконец, немаловажное значение имеет то, как сложатся отношения учителя с коллегами и администрацией.

Таким образом, специфика рассматриваемой системы образования заключается в изначальной логической противоречивости различных компонентов в структуре профессиональной установки на всех этапах профессиональной социализации (результаты профессионального обучения фиксируются в зачетных и экзаменационных отметках).

Анализ таких суммарных показателей, как объем трудностей и целей, характеризующих совокупный фонд представлений респондентов, дает возможность обнаружить любопытный факт. Если сравнивать объемы целей или трудностей на разных этапах

профессиональной социализации с условно принятым за эталон показателем представлений опытных учителей в двух рассматриваемых планах, то оказывается, что по объему целей опытные учителя дают один из наименьших объемов представлений. В то же время по объему трудностей у них же один из наибольших показателей. Имея в виду, что рассматриваемые аспекты: цели – трудности, выражают идеальный и реальный планы профессиональной деятельности, можно заключить, что опытные учителя дают наиболее реалистичные установки в ситуации опроса.

Проверим верность сделанных выводов в оценках педагогов и школьников.

Данные табл. 18 подтверждают вышеизложенные выводы. Действительно, во всех трех выборках и в четырех распределениях по критерию «Трудности работы учителя» мы обнаруживаем одну и ту же количественную последовательность. Прежде всего выделяются трудности организационного педагогического характера («классное руководство», «внеклассная работа», «воспитательная работа», «дисциплина учащихся», «организация урока», «материальная база школы», «большие классы», «нехватка времени», «поведение учеников», «шум на уроке», «не учат уроки» и др.); затем психолого-педагогические («психология детей», «контакт с детьми», «общение», «работа с трудными», «подход к учащимся», «нежелание детей учиться», «нежелание учеников работать», «лень», «скучно на уроке» и др.); методические («подготовка к урокам», «составление плана урока», «школьные программы», «отсутствие методической литературы», «плохо объясняют», «не умеет преподавать» и др.).

Наблюдая динамику реструктурирования компонентов учебно-профессиональной установки у школьников, студентов от младших курсов к старшим и сравнивая с количественной представленностью этих же компонентов в оценках учителей и старшеклассников, можно сделать несколько заключений.

Целевые установки в массовом восприятии и понимании педагогической деятельности у школьников, студентов педвузов и учителей существенно расходятся. Это расхождение, как можно предположить, изначально вносит диссонансные явления (латентный конфликт) в процессы общей социализации школьников, профессиональной социализации студентов и профессиональную деятельность учителей.

Старшеклассники прежде всего ценят методические способности учителя, его личностную привлекательность, а уже затем специальные знания по предмету и психолого-педагогические умения. Ценностные профессиональные ориентации учителя имеют противоположный порядок в отношении личностной специфики (последнее место). Доминирует представление о важности психолого-педагогической компетентности и методических умениях.

Таблица 18

**Определение трудностей педагогической работы учителями и школьниками**

Трудности	Выборка			
	Учителя различных школ 45 ч	Учителя шк№99 23 чел	Школьники различных школ, 100 чел	
			О трудностях учителей рус.яз.	О трудностях учителей ин.яз.
Специальность	7	-	2	2
Методические	15	22	6	16
Психолого-педагогические	49	48	30	25
Организационно-педагогические	67	70	46	35
Личностные	2	-	5	4
Педагогический коллектив	4	-	1	-
Всего	144	139	90	82

С точки зрения возрастной психологии, в связи с глубокой перестройкой юношеского сознания, полученные выводы не являются неожиданными. Действительно, подросток прежде всего видит, оценивает, симпатизирует или ненавидит в учителе человека, личность, а уж затем знающего специалиста, педагога и т.д. С другой стороны объективные требования социальной роли ученика вынуждают школьника особо относиться к той стороне работы учителя, которая обеспечивает успех в учебной работе, т.е. методике преподавания.

Широко распространенное стереотипное представление учителей о важности психолого-педагогической подготовки требует корректировки в направлении личностного своеобразия учителя, т.е. развития его индивидуальности.

Выбор вуза для обучения обусловлен изначально существующими стереотипными представлениями или близостью позиций, установок, ожиданий выпускников школ пропагандируемым взглядам специалистов той или иной сферы деятельности. Так, у абитуриентов пединститута мы находим соединение ценностных позиций школьников (приоритет личностной привлекательности учителя) и стереотипного представления о важности психолого-педагогической подготовленности. В то же время важнейшая технологическая составляющая педагогической деятельности – методика преподавания – оттеснена в групповом сознании абитуриентов на последнее место. Не является ли это отражением исторически сложившейся склонности отечественного массового сознания игнорировать технологическую, методическую сторону труда – «наскок», «аврал», «кампанейщина» и т.д.

В обследованных вузах на протяжении всех лет обучения доминирующим компонентом целевой установки студентов является подготовка по избранной узкой специальности. Важность личностной подготовки к выпускному курсу «теряется» в групповом сознании студентов, укрепляя еще более технократическую ориентацию целей образования.

Ценностные профессиональные ориентации старшекурсников педвузов существенно отличаются от аналогичных у работающих учителей как по структуре, так и в количественном измерении (объем сознания). Это значительно усложняет адаптационные процессы как в начальной фазе, так и на вторичном этапе при смене структурной адаптации и отработке профессиональных навыков.

Анализ реального плана групповых представлений школьников, студентов и учителей показывает значительное сходство ранжированных по количественному признаку компонентов структуры группового сознания. Причем у школьников и учителей практически эквивалентные структуры. Это прежде всего организационно-педагогические, психолого-педагогические и методические трудности. Любопытно, что и в этом плане учителя в

отличие от школьников оказались «нечувствительны» к личностной составляющей. Названные три аспекта более всего количественно представлены и в групповом сознании студентов, однако порядок несколько иной. Первокурсники более всего предполагают в деятельности учителя трудности психолого-педагогического характера, в то время как старшекурсники – методического.

К стереотипным можно отнести значительную представленность в прогнозах первокурсников трудностей в построении взаимоотношений с коллегами и администрацией.

Следует отметить значительную специфику распределения компонентов установки в зависимости от специализации, т.е. на разных факультетах.

Выявленные в массовом сознании школьников, студентов и учителей существенные различия в полноте, порядке и количественной представленности компонентного состава функций целеполагания и прогнозирования доказывают методическую неразработанность вопросов проектирования и организации высшего педагогического образования. Последнее, как теперь ясно, невозможно без учета социально-психологических явлений в образовании.

Образовательные и профессиональные установки студентов педвузов структурно «богаче» и динамичнее по сравнению с аналогичными у студентов технических вузов.

Любая педагогическая система решает вопросы цели, содержания, организационных форм образования, а также состава педагогов и учащихся, т.е. уровня квалификации одних и готовности к обучению других. *Практическое решение вопроса о цели образования может варьироваться между технократическим и гуманитарным подходами. В первом случае преобладает идея материально-технического обеспечения жизни общества с ориентацией образования на подготовку специалистов с фиксированным уровнем знаний и умений. Творчество подчинено технологии, которая в лучшем случае может лишь совершенствоваться, но не меняется радикально, в том числе и технология образования. Преимущество технократического подхода заключается в оперативности решения ближайших задач и устойчивости системы, что связано с детальной регламентацией деятельности. В отличие от технократических, гуманитарные цели ориентированы на*

*развитие личности, ее творческих сил и самовыражение в деятельности.*

В зависимости от избранной цели конструируется содержание образования, которое может быть в большей или меньшей степени директивным, т.е. обязательным, что в свою очередь создает серьезные ограничения в подборе педагогов и учащихся. Так, приверженность к технократической идее в преподавании математики в школе привела к большим сложностям в работе неподготовленных учителей с новыми учебниками, оказавшимися практически недоступными для большинства учащихся. В итоге, как известно, снизился уровень знаний, ухудшились показатели интеллектуального развития. В этом плане гуманитарный подход несет значительно меньше негативных последствий.

Наибольшее распространение сегодня имеет смешанный подход. *С социально-психологической точки зрения весьма важен вопрос о дальнейшем сохранении или отказе от принципа однотипно-унифицированной подготовки специалистов в системе высшего образования. В существующей системе все выпускники подгоняются под фиксированный единый уровень знаний и умений с небольшим «люфтом» допустимых отклонений (отметки от 3 до 5). В то же время в реальном производстве допустимый диапазон индивидуальных различий в квалификации значительно шире. Речь идет не о снижении требований, а о более широком «пространстве» знаний и умений, предлагаемых к усвоению студентами в технократической системе. Возможность определять объем и подобласти знаний и умений самими студентами создает возможность гуманизировать образование в рамках технократической системы. В этом случае распределение специалистов-выпускников вуза будет не линейным, как это имеет место в традиционной системе (по признаку уровня подготовки), а двухмерным, т.е. также и по специфической подобласти. Такой подход обеспечит большую адаптируемость и профессиональную «подвижность» выпускников в динамичной системе производства.*

Соотнесение массовых представлений о цели образования таких социальных групп, как школьники, абитуриенты, студенты вузов университетского, инженерно-технического и педагогического

профиля, учителя и преподаватели вузов – специалисты различных сфер трудовой деятельности, доказывают актуальность и важность социально-психологических исследований в сфере образования. Выявлены, в частности, существенные расхождения в таких функциях группового сознания, как целеполагание и прогнозирование. Соответственно, по-разному проектируется и содержание образования, различные составляющие содержания приобретают различное ценностное отношение, что редко учитывается и при существующей безальтернативной системе учебных дисциплин, препятствует свободному (субъектному) развитию личности и профессионала.

В работе концептуально определена наиболее полная структура в рамках психологического подхода к содержанию образования. Предлагаемая структура в виде двухмерной матрицы позволяет развернуть достаточно масштабные социально-психологические исследования образования как в объектном, так и предметном направлениях без потери ориентировки. Проведенные обследования подтвердили эффективность предлагаемого подхода как ориентировочной основы исследования, проектирования и практической работы в системе образования.

## ГЛАВА 3

### СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА

#### 3.1. Социально-психологические модели организации учебного процесса

Организация учебного процесса – формы, методы, средства и т.д., - тесно связанная с целями и содержанием составляющая образования, которая обладает также определенной «самостоятельностью». Эта самостоятельность обусловлена исторически определившимися, социокультурно и технически приемлемыми формами и методами обучения. Конечно, важную роль в совершенствовании организации учебного процесса имеют педагогическое изобретательство и рационализация. Однако творческий процесс в этом плане имеет спонтанный характер, т.к. соответствующий институт, законодательно регулирующий права изобретателей и рационализаторов в системе образования пока не оформлен.

Если принять схематическое представление Б.Ф.Ломова [152], выражающее модель присвоения индивидом общественно-исторического опыта: идеальный объект (т.е. знания и операции), зафиксированный в информационной модели → действия индивида с информационной моделью → знание и умственное действие, присвоенное индивидом [152], то может сложиться впечатление, что имеет место сугубо индивидуальный процесс. Однако известно, какое значение Б.Ф.Ломов придавал явлениям общения и взаимодействия [153]. Понятие «совокупного субъекта деятельности» определено Б.Ф.Ломовым как специфической общности группы, формируемой в процессе обмена результатами познавательной деятельности каждого индивида (в общении), взаимной регуляции и коррекции выполняемых действий, взаимного стимулирования и др. [153]. Конечно, речь идет о высшем уровне развития, которого достигает не каждая учебная группа. Определяющими здесь являются наличие общей программы и общей стратегии совместной деятельности, формирование «общего фонда» представлений, идей, приемов, решений [153].

*На наш взгляд, понятие совокупного субъекта деятельности является важным не только в описании и исследовании контактных малых групп. Большая группа как совокупный субъект деятельности реализует массовые явления и определяет глобальную динамику общества в психологическом измерении: эволюция или «скачки» социальных установок, массовых настроений, поведения и др. В этом плане в ограниченной и протяженной хронологии учащиеся представляют ряд ведущих социальных групп.*

Показательным в рассматриваемом отношении является утверждение К.А.Абульхановой-Славской о том, что «коренной особенностью» деятельности является то, что «ее субъектом всегда бывает некоторая совокупность непосредственно кооперированных или опосредованно связанных общественными отношениями индивидов» [1]. Определяя конкретный психологический механизм повышения групповой продуктивности в ходе взаимодействия людей по сравнению с простым суммированием результатов их деятельности, еще недавно было принято ссылаться на К.Маркса [169]. Эти механизмы: возрастание индивидуальной продуктивности в результате соревнования и возникновение новой производительной силы за счет кооперации и координации усилий всех членов группы, - имеют естественную психологическую природу (см., в частности, исследования Л.И.Уманского, А.С.Чернышева и др.). *Стремление к первенству или боязнь оказаться последним, идентификация с группой или индивидуализация в ней – не исчерпывают всех возможных мотивов. Их исследование и учет составляют важную социально-психологическую задачу, причем, как это принято в психологии, отношение к крайностям не должно быть оценочным. Мотив первенствования не менее и не более ценен, чем мотив поиска своего уникального вклада в общегрупповую активность.*

С другой стороны, когнитивный подход позволяет вскрыть интерпретационные схемы по типу каузальной атрибуции. В работе В.С.Агеева, в частности, отмечается следующая зависимость объяснения студентами причин прогнозируемой ими победы или поражения своей группы в соревновании (ситуация соревнования организована экспериментатором). В межгрупповых ситуациях имеет место устойчивая и значимая тенденция объяснять возможный успех своей группы внутригрупповыми факторами, т.е. собственной активностью группы, а возможную неудачу – факторами внешними,

например, недостаточно времени, строгий экзаменатор и др. В.С.Агеев отмечает, что в контрольных условиях, когда нет соревнования между группами, эта тенденция выражена гораздо слабее [3].

Игнорирование этих закономерностей в организации учебного процесса несет опасность появления не контролируемых или не учитываемых тенденций в личностных изменениях.

Ценность (эффект) взаимодействия также определяется типом распределения лиц с фиксированным набором свойств в группе и групповой задачей. В связи с дифференциацией учреждений образования возможен отход от линейного распределения оценок успеваемости по количественному признаку (удовлетворительно – отлично) к качественному распределению.

Следующая проблема – взаимодействие педагога и учащихся [77]. Специфичность высшей школы в этом вопросе отмечена А.И.Подольским [223] следующим образом: «То, что является естественным и позитивным для детских возрастов – противопоставление в обучении субъекта знания (обучающего) и субъекта незнания (обучаемого), непригодно для тех возрастных периодов, когда человек оказывается особо чувствительным к оценке своих возможностей, в частности, профессиональных» [223, с.18]. Одно из возможных решений предлагается в работе В.А.Якунина и Н.А.Дмитриенко [326]. Авторы рассматривают весьма перспективную форму опосредствованной субъективации учебного процесса через организацию групповых форм обучения. Вместо традиционной диады «субъект-объект», предлагается триада «субъект-субъект-объект», где второй член триады – группа как совокупный субъект учебной деятельности [326]. Аналогичный подход в организации совместной учебно-профессиональной деятельности студентов анализируется в упоминавшейся ранее работе [98]. Следует отметить, что понятие «совместный» может трактоваться по-разному. Н.Н.Обозов [195] к признакам совместной деятельности относит наличие в группе взаимного обмена информацией, содействия, поддержки, взаимного контроля. Л.И.Уманский [295] выделяет три вида совместной деятельности: совместно-индивидуальную, совместно-последовательную и совместно-интегративную [295, с.61].

Одна из наиболее развитых социально-психологических концепций образования (организационный аспект) представлена в

работах В.Я.Ляудис [157-159]. Автор рассматривает учебную деятельность как межличностное взаимодействие в системе сотрудничества и общения учащегося с педагогом и другими учениками. В.Я.Ляудис справедливо считает, что «процесс учения односторонне интеллектуализируется в силу того, что социальные характеристики учебной деятельности как взаимодействия, сотрудничества и общения остаются в тени» [158]. Автор рассматривает динамику форм сотрудничества в процессе обучения, определяет понятие ведущего типа взаимодействия по критерию творческой продуктивной деятельности учащегося. Весьма важным представляется замечание В.Я.Ляудис о необходимости с самого начала построения обучения на наиболее высоком, «ведущем уровне организации деятельности, на уровне смыслополагающих и целеполагающих действий» [158]. В этой работе также отмечается необходимость определения и учета сензитивности учащихся к тому или иному содержанию совместной деятельности.

К организационным средствам следует также отнести профессиональную подготовку студентов в период производственной практики. Здесь также возможны и часто имеют место крайние подходы. В одном случае функции производственной практики выполняются на модельных (искусственных) объектах. В другом – само реальное производство не воспринимается студентами в своей «сверхчувственной» логике. Не представляется оптимальным также совмещение первого и второго подхода без структурирования их стыковки с учетом степени адаптации студентов к условиям производственной среды.

Обозначенная проблема в специальной литературе нашла свое выражение в комплексе вопросов связи между теорией и практикой, причем, независимо от вида профессиональной деятельности общее суждение состоит в том, что практиканты в основном подражают поведению профессионала, «а не приобщаются творчески к теоретическим знаниям, приобретенным в процессе обучения» [286]. Для педагогических профессий творческий компонент наиболее сложен и труднореализуем именно в практической части, т.к. он мало предопределен в своем результате подготовительной частью деятельности и в значительной мере – исполнительской. Не случайно большая группа преподавателей в своем письме в «Учительскую газету» [66] сравнивает подготовку учителя с подготовкой музыкантов, танцоров, певцов с точки зрения

с навыков и необходимости для этого многократного повторения каждого элемента. В соответствии с этими требованиями авторы письма констатируют, что «обучающей практики у студентов фактически нет». Однако такая модель вряд ли реализуема в существующей системе массовой подготовки учителей или специалистов инженерного профиля. Констатация состоит в том, что и в традиционной учебно-профессиональной практики потребность студентов в индивидуализированных формах помощи реализуется. В каких формах и в какой степени? По нашим данным, основным «адресатом» обращения за помощью на третьем этапе освоения профессии является непосредственный носитель профессиональных знаний и умений. Для педагогической деятельности, в частности, это учитель. От 60% до 90%, в зависимости от факультета, всех обращений за помощью приходится на учителя. Интересно, что следующим по количеству обращений за помощью «консультантом» является не методист или педагог и психолог, которые по своей функциональной логике призваны выступать в этой роли, а сокурсники, т.е. те же студенты, чей опыт проб и ошибок служит более адекватным и надежным источником информации для ищущего ответов на вопросы практики «коллеги». Соответствующий процент колеблется от 20% до 40% в разные годы на разных факультетах, в то время как частота обращений за помощью к методисту составляет в среднем 10%-30%.

Обращение за помощью к сокурсникам имеет место также на этапах первичной и вторичной адаптации студентов. Согласно данным наших опросов, порядка 30% студентов достаточно часто обращаются за помощью к сокурсникам. Очень редко встречаются ответы «никогда» в вопросе обращения за помощью (4%-9%). Специальный анализ показывает, что в структуре содержания помощи преобладает помощь непосредственно по учебе: объяснение по предмету, подготовка к занятиям, консультации, переписывание пропущенных лекций и т.д. Этот вид помощи составляет более 70%. Другой вид помощи, который может быть назван психологической, включает советы по личным, житейским вопросам, совместное решение не учебных проблем и др.

Прямой вопрос о том, способствует ли атмосфера в студенческой группе учебно-профессиональной деятельности, вызвал в среднем от 40% до 50% позитивных ответов на выборке из 160 человек 1-х и 2-х курсов факультета иностранных языков.

Причинное объяснение студентами того или иного влияния атмосферы группы на учебу, раскрывающее также содержание атмосферы, структурируется следующим образом:

1. Ощущение целей, интересов, настроений, поведения.
2. Развитие «Я» (индивидуализация) посредством сравнения с другими членами группы («видишь, что кто-то занимается лучше, чем ты и стараешься заниматься лучше сам», «уверенней чувствуешь себя, появляется стимул для самосовершенствования», «стараешься не отстать от других», «учусь как делать не надо» и т.д.).
3. Возможность общения, обмена информацией, поддержки, помощи.

По имеющимся данным можно сделать вывод, что на 1 курсе преобладает последний тип объяснений причин благоприятного влияния атмосферы в группе, на 2 – так же часто встречается первый. Таким образом, из трех «каузальных механизмов» влияния психологической атмосферы на учебную деятельность в сознании студентов чаще всего актуализируются психологическая общность и различные составляющие общения, реже – личностная идентификация. В то же время, как ясно из каузальных объяснений отсутствия или негативного влияния психологической атмосферы на учебную деятельность группы, проблемы личностной идентификации в учебной деятельности студентов 2 курса выходят на первый план сравнивать по частоте с проблемой отсутствия общности целей и интересов. У второкурсников, по сравнению с первокурсниками, значительно снижается частота фиксируемых студентами составляющих общения (отсутствие необходимых коммуникаций, поддержки, помощи) как причин отсутствия влияния психологической атмосферы.

Приведем типичные высказывания каждого вида каузальных объяснений. Атмосфера в группе не влияет на подготовку к профессии, т.к.:

1. Отсутствует общность целей, интересов, настроений, отношений, поведения («нет коллектива», «не все относятся к работе должным образом», «каждый живет своей жизнью», «нет общей цели», «нет слаженности и сплоченности», «каждый сам по себе» и т.д.).
2. Затруднена личностная идентификация в учебно-профессиональной деятельности («группа пассивна, а я сама

такая же», «хотела бы иметь дело с более подготовленными людьми», «в группе нездоровая конкуренция» и др.).

3. Нет взаимопомощи, общения, понимания, поддержки («не на кого положиться», «редко говорим на профессиональные темы», «группа не дружная», «в группе царит атмосфера недоброжелательности и недоверия» и т.д.).

Ясно, что какую бы модель организации учебного процесса мы ни рассматривали, без сопутствующего социально-психологического проектирования и сопровождения ни одна из них не может рассчитывать на безусловный успех.

### **3.2. Социально-психологическая оценка подготовки к профессиональной деятельности в вузе**

Оценка самими студентами подготовки к профессиональной деятельности, получаемой в вузе, относится к одной из функций сознания и в групповом измерении служит одной из социально-психологических характеристик социально-перцептивных явлений. Мы рассматриваем социальную перцепцию в широком смысле как восприятие, оценку и понимание различных социальных объектов (явлений). К последним мы причисляем не только личность и группы, но также организованные людьми процессы, в которых участвуют рассматриваемые лица. Имея в виду преобладание субъективной составляющей в оценке, заметим, что она также выражает отношение студентов к получаемой в вузе подготовке и в этом плане имеет диагностическое значение.

Как у студентов института связи, так и в институте железнодорожного транспорта, обнаруживаем тенденцию увеличения доли удовлетворительных оценок и уменьшения неудовлетворительных. В лонгитудно контролируемой выборке из 34 человек снизили оценку 6 человек, повысили – 9 человек.

Из данных табл. 21 можно сделать вывод об оценочной специфике у «архитекторов» и «строителей».

Таблица 19

**Отношение студентов к профессиональной подготовке,  
получаемой в вузе (институт связи) (%)**

Оценка	Год обучения, курс	
	1990 III курс, 71 ч.	1990 IV курс, 57 ч.
Неудовлетворительно	16	12
Удовлетворительно	60	67
Хорошо	24	19
Очень хорошо	-	2

Таблица 20

**Отношение студентов к профессиональной подготовке,  
получаемой в вузе (институт железнодорожного транспорта) (%)**

Оценка	Год обучения		
	1991 III курс, 68 чел	1991 III курс, 34 чел	1992 IV курс, 34 чел
Неудовлетворительно	13	5	2
Удовлетворительно	56	16	18
Хорошо	31	13	13
Очень хорошо	-	-	1
Всего	100	34	34

Таблица 21

**Отношение студентов к профессиональной подготовке,  
получаемой в вузе (архитектурно-строительный институт) (%)**

Оценка	Год обучения, специальность, курс	
	1992 Архитектура I курс, 32 ч.	1992 Строительство II курс, 29 ч.
Неудовлетворительно	9	17
Удовлетворительно	50	52
Хорошо	41	31
Очень хорошо	-	-

Для полноты картины к оцениванию привлекались также группа преподавателей численностью 37 человек из разных вузов, включая и те, студенты которых были обследованы. Преподаватели разных специальностей, с различным стажем работы на производстве и в вузе отвечали на вопросы модифицированной анкеты, сохраняющей структуру основной анкеты (Приложение).

Из табл. 22 ясно, что преподаватели, как и студенты, оценивают качество подготовки специалистов в вузах в основном как удовлетворительное, избегая высокой положительной оценки.

Таблица 22

**Оценка преподавателями процесса подготовки студентов к профессиональной деятельности (%)**

Оценка	Преподаватели вузов, 37 чел
Неудовлетворительно	16
Удовлетворительно	57
Хорошо	27
Очень хорошо	-

Осторожность в оценках, видимо, характерная особенность участников образовательного процесса. В исследовании Р.Ф.Шаховой и коллег изучалось мнение студентов о реформах высшего образования. Большая выборка студентов 2-5 курсов разных вузов в 1992 г. позволила получить оценку перемен, происходящих в вузе, в котором учатся респонденты. Никаких изменений или изменения к худшему заметили 70% студентов, остальные отметили небольшое изменение к лучшему.

В установленных выше (для инженерных вузов) пределах колеблются также оценки студентов педвузов (за некоторыми исключениями). Обратимся к данным соответствующих оценок.

Таблица 23

**Отношение первокурсников пединститута к профессиональной подготовке, получаемой в вузе (1988 г.) (%)**

Оценка	Вся выборка	Специальность						
		Филол Ф-т	Ф-т ин. яз		Ист Ф-т	Матем Ф-т	Биол Ф-т	Спорт Ф-т
			англ	н/фр				
Неудовл	7	19	4	10	4	12	-	3
Удовлет	55	72	45	48	50	62	69	35
Хорошо	36	8	47	48	42	26	31	61
Оч хор	2	-	4	3	4	-	-	-

Из табл.23 видно, что в целом студенты пединститута, как и студенты инженерно-технических вузов, невысоко оценивают подготовку к профессиональной деятельности, получаемую в вузе. Однако у студентов разных факультетов имеются значительные

различия в оценках. Наиболее высоко, в сравнении с другими, оценивают получаемую подготовку студенты факультета физвоспитания, затем исторического и факультета иностранных языков. Самые низкие оценки на филологическом и физико-математическом факультетах. Специальный анализ по вузам и факультетам позволяет уточнить характер оценочных отношений.

Таблица 24

**Отношение студентов-филологов I-V курсов разных лет обучения в педвузе к профессиональной подготовке, получаемой в институте (%)**

Оценка	Вуз (СамГПИ), год, месяц, численность выборки					
	I, 88г Июнь 36 чел	II, 89г Сент 55 чел	I, 90г Сент 41 чел	I, 90г Апр 48 чел	I, 88г Сент 53 чел	III, 90г Сент 53 чел
Неудовл	19	14	2	35	-	6
Удовлет	72	53	73	60	84	60
Хорошо	8	33	24	5	16	34
Оч хор	-	-	-	-	-	-

Продолжение таблицы 24

Оценка	Вуз (СамГПИ), год, месяц, численность выборки					
	III, 88г Апр 30 чел	III, 89г Май 50 чел	III, 90г Март 65 чел	IV, 89г Ноябрь 20 чел	IV, 90г Сент 58 чел	V, 92г Сент 36 чел
Неудовл	3	4	5	5	12	14
Удовлет	60	64	61	85	76	50
Хорошо	37	32	34	10	12	36
Оч хор	-	-	-	-	-	-

Из табл. 24 следует, что оценки студентов наиболее стабильны на втором (промежуточном) этапе, в то время как в период адаптации и после производственной практики в разные годы и в разные месяцы (начало учебного года – середина) эти оценки весьма подвижны. Можно предположить, что субъективное личностное отношение студентов к профессиональной подготовке в вузе на первом этапе обусловлено фактором поколения, т.е. тот или иной по своим социально-психологическим характеристикам контингент поступивших в вуз; на втором – фактором организации учебного процесса, специфическим для каждого вуза; на третьем –

фактором производственной среды – та или иная школа. Ясно, что первый и последний факторы менее устойчивы в сравнении со вторым, выражающим сложившуюся систему обучения в данном конкретном и других вузах.

Другая тенденция оценочных отношений – увеличение доли средних оценок (удовлетворительно) за счет снижения негативных (неудовлетворительно) при переходе от первого этапа учебно-профессиональной деятельности студентов ко второму. Эта тенденция была выявлена ранее и вновь нашла свое подтверждение в лонгтюдном обследовании одних и тех же студентов сначала на 2 курсе в сентябре 1989 г., затем на 3 курсе в сентябре 1990 г. – всего 36 идентифицированных соответствующим образом опросных листов.

Третья особенность заключается в том, что на старших курсах – предвыпускном и выпускном – имеет место поляризация оценок, т.е. некоторое увеличение негативных и значительное – хороших, в ущерб средним.

Возможное объяснение этого явления состоит в том, что установка закрепляется, т.е. «фиксируется» (в терминологии Н.Д.Узнадзе) в зависимости от ее направленности и профессионального самоопределения студентов, неизбежно актуализирующегося в связи с приближением окончания вуза. В случае совпадения направленности исходной или измененной в процессе обучения установки и профессионального выбора, т.е. совпадения «потребности и ее предмета» (в терминологии А.Н.Леонтьева) формируются позитивные личностные состояния, проецируемые во все соотносимые сферы.

Другим вероятным объяснением, возможно имеющим место одновременно с вышеобозначенным, является механизм, описываемый в теории когнитивного диссонанса [292].

Проверим сделанные предположения для других специальностей. Социально-психологический мониторинг профессионализации сознания студентов факультета иностранных языков осуществляется с 1986 г. Динамика оценок, в лонгтюде и в поперечных срезах прослеживается в табл. 25.

В соответствии с данными табл. 25 можно подтвердить следующие закономерности. К концу второго года обучения, как в лонгтюде, так и в поперечных срезах, в значительной мере изменяется отношение студентов к получаемой в институте

подготовке. Снижение общей оценки в стабильный период учебной деятельности студентов обусловлено потерей ориентировки и недостаточным субъектным включением студентов в процесс профессиональной подготовки.

Некоторая основа в ориентировке появляется в период самостоятельной практики на 4 курсе, что отражается в оценках удовлетворенности (см.далее). Наиболее критичны в своем отношении к получаемой в институте подготовке студенты выпускных курсов и учителя. Обследованная выборка учителей состояла из женщин (что соответствует половому составу факультетов иностранного языка) со стажем работы в школе свыше пяти лет.

Сравнение оценок студентов самарского и московского пединститутов не выявляет значительных различий этих двух вузов в рассматриваемом отношении.

Из трех обследованных поколений студентов первого курса наиболее низко оценили получаемую подготовку первокурсники 1988 года. Известно, что оценка как аффективный компонент установки связана с когнитивным и действенным компонентом. Рассмотрим, в частности, форму связи отношения (оценка) с целеполаганием и прогнозированием в структуре групповых профессиональных представлений студентов старших курсов и попытаемся выделить «вес» каждого из компонентов [28].

Таблица 25

**Динамика отношения студентов и учителей к профессиональной подготовке в институте (факультет иностранных языков) (%)**

Оценка	Вуз (СамГПИ), год, месяц, численность выборки						
	I,86г Июнь 53 чел	I,89г Июнь 43 чел	IV,86г Март 33 чел	V,86г Окт 47 чел	I,90г Июнь 71 чел	V,92г Июнь 89 чел	IV,87г Март 51 чел
Неудовл	4	14	6	-	1	5	-
Удовлет	28	46	36	36	32	46	47
Хорошо	68	40	51	57	61	45	51
Оч хор	-	-	6	6	6	5	2

Вся выборка старшекурсников была разделена на две условные группы: студенты, высоко оценивающие получаемую в вузе подготовку к профессиональной деятельности (оценки

«хорошо», «очень хорошо»), и студенты, низко оценивающие подготовку (оценки «неудовлетворительно», «удовлетворительно»). Для обеих групп были построены распределения по признакам целей и трудностей будущей работы.

Продолжение таблицы 25

Оценка	Вуз, год, месяц, численность выборки					
	МГПИ Им.Ленина V,87г Окт 86 чел	Самара Учителя Ин.яз Март,89 87 чел	СамГПИ I,88г Июнь 78 чел	СамГПИ II,88г Июнь 55 чел	СамГПИ IV,88г Март 52 чел	СамГПИ V,87г Декабрь 45 чел
Неудовл	8	22	6	4	21	15
Удовлет	58	55	46	53	67	62
Хорошо	30	17	44	42	12	22
Оч хор	4	5	4	2	-	-

Таким образом, для группы студентов с негативным отношением (низкие оценки) к получаемой подготовке были получены спектры целей и трудностей с их количественными характеристиками, а также показатели изменчивости представлений о профессии и удовлетворенности практикой в школе. Данные по целеполаганию приведены в табл. 26. Как видно из таблицы, отличие распределений имеет место в наибольшей степени для компонента «специальность» и в общем объеме целей. Студенты с позитивным отношением к получаемой в вузе подготовке превосходят своих «оппонентов» по объему целей, и у них значительно чаще выражена установка на специальность («свой предмет») как главное в профессиональной подготовке учителя. У них же несколько меньше в сравнении с альтернативной группой студентов представлены суждения о главенствующем значении практики. Эта же группа, позитивно оценивающая вузовскую подготовку, более удовлетворена итогами практики – 64% и 57% соответственно. Не удовлетворенных практикой здесь всего 9%; остальные 27% удовлетворены частично. Сопоставимые показатели в группе с низкой оценкой – 33% и 10% соответственно.

По структуре прогнозируемых трудностей (спектр и количественные показатели), а также по динамике представлений о профессии (изменилось – нет) существенных различий не выявлено.

Таким образом, студенты, высоко и низко оценивающие подготовку в вузе, когнитивно отличаются, главным образом, в

*своих идеальных представлениях о профессии (целеполагание): у первых больше выражена предметная направленность (специальность), у вторых – практическая.*

Специальность каждого факультета обусловлена множеством факторов. В их числе и традиции факультета, и сложившийся состав преподавателей, и материальная база и др. Несомненно, что в списке факторов, определяющих особенность того или иного факультета, важнейшими являются профиль (специальность) факультета, задающий тот или иной тип учебного плана и соответствующие программы, методы и средства организации учебного процесса, а также широта востребованности в обществе, т.е. в профессиональной структуре общества, рассматриваемых специалистов. Ясно, что как ранее, так и сегодня возможности трудоустройства не по основному профилю полученного образования у выпускников филологического, иностранного и исторического факультетов несколько разные.

Образ профессионального будущего, очевидно, детерминирует отношение студентов к различным направлениям профессиональной подготовки и ее оценку в целом. Соответствующие эмпирические данные приводятся ниже.

Таблица 26

**Связь целеполагания и отношения (оценки)  
студентов IV-V курсов к получаемой в вузе  
профессиональной подготовке (%)**

Главное в подготовке	Отношение, численность выборки	
	Низкая оценка («неуд», «уд»)90ч.	Высокая оценка («хор», «оч.хор»)86ч.
Специальность	30	46
Методика	46	44
Психология и педагогика	21	23
Личность	12	15
Практика	29	22
Объем целей	138	150

В соответствии с данными табл. 27 можно сделать выводы о более высокой критичности учителей в оценках профессионализма выпускников пединститута по сравнению с аналогичной самооценкой. В то же время школьники в роли «экспертов» гораздо

выше (больше высоких баллов) оценивают своих учителей, чем учителя себя. Крайности в оценках одного и того же социального явления взаимодействующими социальными группами подтверждает эмоциональную суть оценки как одного из видов субъективно-личностного отношения.

Таблица 27

**Оценка учителями и школьниками подготовки и профессиональной деятельности выпускников пединститута и учителей средних школ (%)**

Характеристика выбоки	Учителя г.Самары		Школьники 1990-1991 гг 7-11 кл	
	Различные школы, 1986-87гг 45 чел	Школа №99 Г.Самары 1989г 23 чел	Различные школы г.Самары  100 чел	
Оценка	Подготовлен ность выпускников пединститута	Самооценка уровня своей работы	Оценка за работу учителю русского языка	Оценка за работу учителю иностр языка
Неудовлетворит	7	10	7	7
Удовлетвор	79	60	25	43
Хорошо	14	25	29	43
Очень хорошо	-	5	39	31

### 3.3. Учебно-профессиональные экспектации студентов в процессе образования

Экспектации студентов определялись опосредованно, по содержанию фиксируемых студентами изменений представлений о профессии. Обследования проводились регулярно в лонгтюдном и срезовом масштабах.

Эмпирическая классификация суждений студентов педвуза, определяющих причины изменения представлений, на разных этапах профессиональной подготовки может быть представлена следующим образом.

1. *Приобрели уверенность*: «думала, что у меня ничего не получится», «я поняла, что буду и могу работать в школе», «я убедилась, что смогу работать учителем», «поверила в свои силы», «я поборола в себе барьер перед учениками», «появилась

уверенность в правильном выборе профессии», «почувствовала себя учителем в прямом смысле слова», «стала в себе уверенней», «могу уверенно держаться перед классом», «поняла, что правильно сделала свой выбор», «теперь работа учителя меня не пугает» и др.

2. *Приобрели опыт (новые знания, умения)*: «больше узнала школу», «научилась работать с подростками», «расширилось представление о своевременном учителе», «могу заниматься воспитательной работой», «узнала новые стороны деятельности учителя», «стала понимать всю ответственность педагога», «я чему-то смогла научиться», «приобрела опыт», «теперь реально представляю себе работу в школе, раньше думала, что работа заключается в выставлении оценок...» и др.
3. *Почувствовали недостаточность опыта (знаний, умений)*: «предстоит еще много поработать, чтобы стать хорошим учителем», «профессия учителя оказалась намного легче, но я увидела многие трудности, с которыми мне придется сталкиваться», «поняла, что это гораздо труднее и интереснее, чем я представляла», «профессия теперь мне кажется более сложной», «поняла, что профессия требует ежедневной кропотливой работы с детьми, над собой», «все оказалось сложнее», «нужно больше работать», «чтобы уважали, надо и дневать и ночевать в школе», «я поняла, что это колоссальный труд, но и такое же удовлетворение, если что-то получилось».
4. *Разочаровались*: «убедилась, что педагогика не мое призвание», «поняла, что ошиблась в выборе профессии», «поняла, что учителем в школе я вряд ли смогу быть», «разбились розовые мечты об уроке», «мы никому не нужны в школе».

Количественная динамика изменения представлений студентов о профессии в поперечных срезах представлена в табл. 28.

Таблица 28

**Мнение о профессии за время обучения в вузе  
(институт связи) (%)**

Ответ	Год обучения	
	1990г, III к, 71 ч	1990г, IV к, 57 ч
Изменилось	38	33
Не изменилось	62	67

Причины изменения мнений о профессии у студентов-инженеров классифицируются в аналогичные четыре группы:

- повышение интереса («профессия кажется более ответственной и интересной», «стало интересно» и др.);
- увеличение объема знаний («глубже стал понимать суть профессии», «стала больше знать» и др.);
- ознакомление со сложностями («оказалось сложнее, чем предполагал» и т.д.);
- разочарование («разочаровался», «маленькая зарплата», «в худшую сторону» и т.д.).

Таблица 29

**Мнение о профессии за время обучения в институте  
(институт железнодорожного транспорта)**

Ответ	Год обучения		
	1991г, III к, 68 ч	1991г, III к, 34 ч	1992г, IV к, 34 ч
Изменилось	44	16	11
Не изменилось	56	18	23

Как видно из таблиц, динамика изменения мнения и профессии от 3 к 4 курсу у студентов института связи и института железнодорожного транспорта имеет одну и ту же тенденцию – некоторое уменьшение числа студентов, изменивших свое мнение о профессии.

Контрастной в вузе является динамика представлений о профессии студентов архитекторов и строителей через год после поступления в институт (табл.30).

Таблица 30

**Мнение о профессии за время обучения в институте  
(архитектурно-строительный институт) (%)**

Ответ	Специальность	
	Архитектура, 92г I курс, 32 чел	Строительство, 92г II курс, 29 чел
Изменилось	37	17
Не изменилось	62	83

Суждения о причинах изменения мнения о профессии, как уже отмечалось, делятся на четыре группы: повышение интереса,

увеличение информированности, ознакомление со сложностями, разочарование.

Таблица 31

**Динамика представлений о профессии за время обучения в институте у студентов первого курса пединститута (1988 г.) (%)**

Мнение о профессии	Специальность							
	Вся выборка	Филол Ф-т	Ф-т ино яз		Ист ф-т	Матем Ф-т	Биол Ф-т	Спорт Ф-т
			анг	н/фр				
Изм	17	20	10	34	23	12	14	16
Частично	10	6	6	-	11	23	14	13
Не изм	72	74	84	65	65	65	71	71

Согласно данным табл.31, наиболее изменчивы представления о профессии у студентов немецко-французского отделения факультета иностранных языков (34%). Это соотносится с наивысшим показателем целевой функции в этой группе студентов и наименьшим объемом прогнозируемых трудностей в будущей работе (гл.2). Исключая эквивалентные факторы для обоих отделений – английского и немецко-французского, таких как организация учебного процесса, учебные планы и т.д., можно предположить, что детерминацию столь существенных различий в установках студентов «англичан» и «немцев-французов» определяют либо исходные представления, сложившиеся до поступления в вуз, либо особый подбор преподавателей на этом отделении.

Эти изменения в представлениях студентов о профессии обусловлены не только (а возможно, и не столько) увеличением знаний, но и личностным осмыслением профессии. Первоначальное идеальное моделирование – «Я и профессия» - затем продолжается в процессе реальной «примерки» на практике, что вносит новые измерения в этот процесс. Соответствующие высказывания студентов систематизированы в начале параграфа, поэтому приведем лишь некоторые, уточнив, что к четырем ранее обозначенным группам причин изменения мнения студентов о профессии здесь добавлена еще одна группа. Первую группу образуют многочисленные высказывания студентов, выражающие их эмоциональную реакцию на процесс профессиональной социализации в условиях вуза: «появилась уверенность», «теперь я уверена, что смогу работать в школе», «я поверила в себя», «считаю,

что у меня получится», «поверила в свои знания и умения», «поняла, что выбрала то, что мне нужно», «поняла, что это мое дело», «я теперь уверена, что смогу работать в школе», «раньше казалось, что я в институте ничему не научилась» и др. Вторая группа включает суждения, выражающие изменения в сфере знаний студентов: «увидела профессию изнутри», «больше узнала школу», «расширилось представление о современном учителе», «узнала новые стороны деятельности учителя» и др. Третья группа включает высказывания о намерениях студентов, т.е. действенную сторону установки: «мне нужно совершенствоваться психологически», «мне надо еще много работать над собой», «нужно было больше заниматься русским языком», «поняла, что надо больше знать», «увидела трудности, с которыми придется столкнуться», «профессия требует ежедневной кропотливой работы» и т.д. Четвертая группа включает немногочисленные суждения, характеризующие состояния позитивной или негативной идентификации с профессией учителя (конкретное содержание): «нет контакта с классом», «оказалось, не могу понятно объяснять», «у меня лучше получается литература, чем русский язык» и т.д. Пятую группу составляют высказывания, из которых следует, что студент (практикант) разочаровался в профессии и жалеет о своем профессиональном выборе.

Таким образом, отслеживание динамики представлений студентов о профессии позволяет определить моменты эмоционально-личностного включения в учебно-профессиональную деятельность. К сожалению, таких моментов за все время вузовского обучения можно насчитать только три: этап, следующий сразу после поступления в вуз; этап производственной практики; этап поступления на работу. Апеллируя к общекультурной социализации, можно утверждать, что такого количества эмоциональных «вспышек» явно недостаточно для условий вузовской, спрессованной во времени профессиональной социализации человека. Поэтому актуальной задачей психологии образования является проектирование и конструирование достаточного по количеству и качественному составу многообразия учебных ситуаций, вызывающих достаточно сильное эмоциональное включение учащихся. Это могут быть «копии» или модели определенных конкретных производственных ситуаций, адаптированные к вузовской системе или новые элементы в традиционной системе.

Обратимся к данным динамики представлений студентов и учителей о профессии (табл. 32).

Исходя из предположения о роли выборки учителей как условного эталона, можно интерпретировать данные табл. 32 в зависимости от степени отличия представленных в таблице распределений от распределения ответов опытных учителей. В этом смысле, а также по другим соображениям рассматриваемый вопрос дает возможность отслеживать успешность процесса учебно-профессиональной деятельности студентов в субъективном плане.

Динамика представлений о профессии у студентов-физиков и математиков ближе к аналогичной у студентов-филологов по сравнению с «иностранцами» и историками. Изменчивость – наивысшая после практики в школе. Естественно также, что изменчивость достаточно высока в период адаптации к условиям вузовского обучения (младшие курсы)

Таблица 32

**Динамика представлений студентов (учителей)  
о профессии за время обучения в вузе (работы)  
(факультет иностранных языков) (%)**

Мнение о профессии	Курс, год									
	V,86 47ч	II,87 71ч	II,87 89ч	IV,87 51ч	V,87 45ч	Мпги V,87 41ч	Учите ля,87 41ч	I,88 78ч	II,88 55ч	IV,88 52ч
Изм	38	36	42	54	45	58	80	23	49	42
Не изм	62	64	58	46	55	42	20	77	51	58

Однако весь стабильный период требует иных организационных решений в сравнении с существующими, что позволит существенно повысить «тонус» учебно-профессиональной жизни студентов и усилит ощущение достаточного разнообразия и новизны профессионального мира.

Обращение к ранее обсуждавшимся данным позволяет прийти к заключению о том, что наивысшая изменчивость представлений о профессии имеет место в тех случаях, когда высокий объем целевых установок сочетается с низким объемом представлений о трудностях профессиональной деятельности.

В суждениях стажеров, проработавших в школе полгода и более, в списке причин, объясняющих изменение представления о профессии, находим те же, что у студентов: приобретение

уверенности, опыта, понимания своей ответственности, разочарование. Это пояснение дает возможность более отчетливо понять основную закономерность гетерохронного (разновременного) становления индивидуального профессионального сознания, в то время как в групповом сознании изначально существует установленная структура – компоненты профессиональной установки, как некий архетип, временная динамика которой связана лишь с количественными характеристиками, т.е. большая или меньшая представленность компонентов.

### **3.4. Удовлетворенность учебой как комплексный социально-психологический показатель адаптированности студентов**

В данной работе комплексность связана с двухфакторной моделью исследования, т.е. учетом, так называемых, внешних и внутренних факторов. В социально-психологическом аспекте это предполагает необходимость осуществления анализа того и другого фактора в отраженном, т.е. субъективно-личностном плане на достаточно большой выборке.

*В системе субъективных отношений личности мы выделяем также два типа отношений, отличающихся своей направленностью либо на внешние объекты, условия, обстоятельства и т.д., либо на специфику самой личности. В первом случае будем говорить об объектно-субъективном факторе, во втором – субъектно-субъективном.*

Ниже приводится классификация причин неудовлетворенности своей учебой студентов разных вузов, курсов и специализаций.

1. Объектно-субъективные (внешние): не хватает времени, необходимо изменить систему обучения, учиться лучше очень трудно, что-то мешает, «в программе много воды», неинтересно, «необъективность кураторов», личная жизнь, условия обучения не соответствуют, сильно загружено расписание, много лишних предметов, «скачем по верхам», «культура жизни в институте слаба», «первый годходишь в жизнь института, не знаешь прав, обязанностей» и др.
2. Субъектно-субъективные: нет терпения и желания заниматься усердно, «могу учиться лучше», «учусь не в полную силу»,

«учусь ниже своих возможностей», «не всегда могу заставить себя учиться», «часто ленюсь», «мало работаю», «недостаточно занимаюсь», «недостает усидчивости», мешает неорганизованность и др.

Эмпирически выявленные причины удовлетворенности (неудовлетворенности) практикой в школе студентов педвузов следующие:

1. Удовлетворены, т.к.: поверили в себя как в учителя, стали более уверенными в своих возможностях, попробовали свои силы, поняли, для чего все это нужно, попали к хорошему учителю, который очень многому научил, видели результаты своей работы, убедились, что выбор правильный, много узнали того, что нужно в школе, не разочаровались в профессии, почувствовали себя в роли учителя, многому научились.
2. Не удовлетворены, т.к.: было мало времени, не успели почувствовать себя учителем, могли бы больше сделать, большему научиться, не хватало времени, не было полного взаимопонимания с учителем, ожидали большего, разочаровались в профессии и др.

Перейдем к количественным характеристикам удовлетворенности учебой (табл.33).

Таблица 33

**Удовлетворенность студентов своей учебой  
(институт связи) (%)**

Отношение к учебе	Год обучения	
	90 г., III курс, 71 чел	90 г., IV курс, 57 чел
Удовлетворен(а)	26	37
Не очень	13	17
Не удовлетворен(а)	60	46

Пояснение к положительному ответу немного: «интересно», «учусь хорошо», «думаю, что этих знаний достаточно, чтобы работать после окончания института». Значительно чаще аргументируется студентами отрицательный ответ. Наиболее распространенная причина неудовлетворенности учебой – недовольство уровнем своих знаний, их поверхностным усвоением, непониманием, трудностью и т.д. Следующая по численности

группа недовольна обилием лишних предметов, которые не понадобятся в будущем: «голая теория», «много писанины» и др. Выделяется также группа студентов, признающих, что они ленятся, учатся не в полную силу, не уделяют учебе достаточного внимания и т.д. Другие ссылаются на отсутствие призвания, скуку, разочарование. Третьи находят внешние причины в виде отсутствия условий, нехватки времени.

Таким образом, анализ подтверждает существование ранее отмеченных атрибутивных тенденций, в частности, явно представлены оба типа локуса контроля: интернальный и экстернальный [177]. Можно также предположить, что значительное снижение числа ответов, выражающих неудовлетворенность учебой, объясняется закономерностями когнитивных процессов [292].

Таблица 34

**Удовлетворенность студентов своей учебой  
(институт железнодорожного транспорта)(%)**

Отношение к учебе	Год обучения		
	91 г. . III курс 68 чел	91 г., III курс 34 чел	92 г., IV курс 34 чел
Удовлетворен(а)	40	16	16
Не очень	51	15	16
Не удовлетворен(а)	9	3	2

Весьма значительные различия в групповых показателях удовлетворенности учебой у студентов двух вузов можно объяснить как объективными по отношению к студентам (материальные, административные и др. условия), так и субъективными, т.е. связанными с личностными особенностями студентов (табл. 34 и 35).

Таблица 35

**Удовлетворенность студентов своей учебой  
(архитектурно-строительный институт)(%)**

Отношение к учебе	Год обучения	
	92 г., архитектура 32 чел	92 г., строительство 29 чел
Удовлетворен(а)	25	24
Не очень	47	45
Не удовлетворен(а)	28	31

Как видно из табл. 35, специальность не вносит особых различий в распределение студентов, удовлетворенных или нет своей учебой: действительно, одинаковы внешние, «гигиенические» факторы – один и тот же вуз с единой системой организации учебного процесса, в которой факультетские различия не очень велики. Общими являются также законы психологии, т.е. внутренние, «мотивационные» факторы. Последние выражены в пояснениях студентов к своим ответам. Менее мотивированными оказались позитивные ответы «да»: «нет троек», «все, что намечено, выполнено», «занимаюсь хорошо по всем предметам» и др. В перечне причин, приводимых студентами для объяснения своей неудовлетворенности учебой, и у архитекторов, и у строителей прежде всего (более часто) выделяется мотив нереализованных возможностей: «могла бы лучше», «учусь не в меру своих возможностей», «мало занимаюсь» и т.д. К этой же группе субъектно-субъективных причин можно отнести: «никак не соберусь для хорошей учебы», «лень», «нет интереса», «мало знаю», «не хватает трудолюбия, терпения», «неусидчив», «нет ответственности» и т.д. В группу объектно-субъективных причин можно отнести внешне мотивированные причины: «не хватает времени», «поверхностный уровень», «много лекций», «много лишнего», «не то, что необходимо для будущей работы», «не устроен в общежитии», «плохая программа и форма обучения», «не удовлетворен преподаванием» и др.

Рассмотрим также показатели удовлетворенности учебой у студентов педвузов.

Таблица 36

**Удовлетворенность студентов своей учебой  
(I курс, пединститут, 1988 г.)(%)**

Мнение о профессии	Вся выборка	Специальность						
		Филол Ф-т	Иностран.яз		Истор Ф-т	Матем Ф-т	Биол Ф-т	Спорт Ф-т
			англ	н/фр				
Да	29	19	20	18	58	24	23	52
Не очень	37	44	24	21	15	45	66	39
Нет	34	36	55	61	27	30	11	10

В соответствии с данными табл. 36 можно выделить три типа оценок: преобладают оценки удовлетворенности – студенты исторического и спортивного факультетов; преобладают оценки средней удовлетворенности – филологи, математики, биологи; преобладают оценки неудовлетворенности – студенты факультета иностранных языков. В связи с этим можно предположить, что оппозиция предметной (специальной) и общей профессиональной, включающей методическую и психолого- педагогическую *направленности*, в наибольшей степени проявляется у студентов факультета иностранных языков, в наименьшей – у историков и спортсменов.

Динамика удовлетворенности студентов аналогична изменчивости представлений о профессии. Качественный анализ суждений, объясняющих причины неудовлетворенности учебной позволяет вновь вернуться к обозначенной ранее схеме их классификации. Первая группа – объектно-субъективные (внешние, экстернальные, «гигиенические») описания (атрибуции) – включает ссылки на неудачную программу, резкий переход от школы к вузу, «много лишнего», «мало интересного» и т.д. Вторая группа – *субъектно-субъективные* (внутренние, интернальные, мотивационные) описания: «трудно заставить себя заниматься», «не хватает силы воли» и др. Что касается удовлетворенности педагогической практикой, то здесь поясняющие суждения студентов аналогичны тем, что встречаются в предыдущем параграфе, т.е. в атрибутировании причин изменчивости. Так, к *эмоционально-подкрепляющим* суждениям можно отнести такие высказывания: «почувствовала, как это интересно – быть учителем», «как хорошо, когда чему-то научишь человека», «думаю, что выбор сделан тот, который мне нужен», «поняла, что работать смогу, раньше меня этот вопрос сильно занимал», «понравилось давать уроки самой», «не разочаровалась» и др. Другую группу составляют суждения, определяющие причины удовлетворенности практикой *когнитивным развитием*, т.е. дополнением индивидуальной системы профессиональных знаний: «многому научилась», «многое узнала» и т.д. В третью группу причин конативного характера можно включить суждения, объясняющие удовлетворенность *практикой, удавшейся возможностью осуществить определенную педагогическую функцию*: «добилась всего, что было намечено», «ребята усвоили материал хорошо», «удалось сделать все, что

хотела», «был найден контакт с детьми», «работала самостоятельно», «все мои уроки прошли не напрасно» и т.д.

Суждения, выражающие причины неудовлетворенности практикой, можно классифицировать также одним из рассмотренных способов. Любопытно отметить, что в обширном списке пояснений, даваемых студентами, значительно чаще встречаются субъектно-субъективные, в сравнении с объектно-субъективными. Достаточно выражена также тенденция большей распространенности на младших курсах суждений эмоционально-поддерживающего, оценочного характера, а на старших действенного, программно-реализованного характера.

Таблица 37

**Удовлетворенность студентов различных поколений  
своей учебой (филологи) (%)**

Удовлетворенность учебой	Вуз (СамГПИ). Год, месяц. Численность выборки					
	I,88 июнь	II,89 сент	II,90 сент	II,89 апрель	II,88 июнь	III,90 сент
Удовлетворены	19	25	15	8	25	48
Не вполне	44	13	36	6	50	22
Не удовлетворены	36	61	49	86	25	30

Продолжение таблицы 37

Удовлетворенность учебой	Вуз (СамГПИ). Год, месяц. Численность выборки					
	I,88 апрель	III,89 май	III,90 март	III,89 ноябрь	IV,88 сент	V,90 ноябрь
Удовлетворены	59	70	76	32	27	63
Не вполне	24	14	16	25	32	14
Не удовлетворены	17	16	8	40	41	23

Анализ лонгитюда (2-3 курсы) показал существенный прирост числа удовлетворенных своей учебой от второго к третьему курсу и соответственно эквивалентное уменьшение числа неудовлетворенных. Из всех показателей лонгитюда показатели удовлетворенности и самооценки свойств личности оказались наиболее чувствительными к фактору времени. Остальные параметры учебного процесса мало изменились за рассматриваемый год, исключая, конечно, содержание образования на 2 и 3 курсах. Так как, в отличие от свойств личности, удовлетворенность трудно

ассоциировать с возрастом и возрастными психологическими изменениями, то скорее в качестве механизма, объясняющего динамику удовлетворенности, можно принять адаптационные процессы первого этапа и их завершение.

Обратимся к данным по другому факультету.

Как следует из таблицы 38, показатель удовлетворенности отчетливо демонстрирует резкий количественный скачок при переходе от учебно-теоретической к учебно-практической деятельности.

Таблица 38

**Удовлетворенность студентов и учителей своей учебной, практикой, работой (факультет иностранных языков) (%)**

Тип ответа	Курс, год, численность выборки							
	I,87 71ч	II,87 89ч	IV,87 51ч	V,87 45ч	Учителя 87г,47ч	I,88 78ч	II,88 55ч	IV,88 52ч
Удовл	38	13	59	60	34	19	14	60
Не вполне	12	20	28	4	44	23	45	25
Не удовл	51	66	13	36	22	57	40	15

Предположение об однофакторной детерминации удовлетворенности практикой может быть отклонено распределением ответов опытных учителей, чья профессиональная деятельность представляет собой постоянный «поток» практики. Тем не менее, у учителей мы находим наивысший количественный показатель частичной («не вполне») удовлетворенности своей работой. Более точным, по-видимому, является предположение о двухфакторной процессуальной детерминации удовлетворенности. Периодическая смена позиций, будь то студенты или учителя, т.е. чередование информационного и практического обучения (деятельности) с включением рефлексивных моментов, вероятно, единственный способ повысить эмоциональную привлекательность и соответственно удовлетворенность деятельностью.

Критичность второго года обучения подтверждается и на других факультетах, а также в ранее выполненной работе А.М.Колесовой (было показано [109], что процент отчисленных за академическую неуспеваемость максимален на 2 курсе, причем, данные аналогичны для трех обследованных вузов: университет, политехнический институт, пединститут). На биолого-химическом

факультете после первой самостоятельной практики в школе наблюдается «поляризация» распределения, т.е. увеличение как числа удовлетворенных, так и неудовлетворенных практикой при уменьшении численности частично удовлетворенных, в то время как у математиков и физиков значительно больше удовлетворенных практикой при уменьшении числа неудовлетворенных и частично удовлетворенных.

### **3.5. Содержание и структура предложений студентов по совершенствованию учебного процесса в вузе**

Важное значение восходящей коммуникации доказано социальными психологами управления [3262]. Это значение немаловажно и с точки зрения социальной психологии личности, в аспекте ее реальных и потенциальных субъектных проявлений.

Другая сторона, связанная с реальным организационным решением проблемы восходящих коммуникаций в вузе, обусловлена возможностью ускорения адаптационных процессов. *Ощущение непосредственной причастности к обсуждению общих и личных целей образования, корректировке его содержания, решению организационных вопросов и т.д. – важный фактор субъектного включения студента в систему образования. Этот фактор тесно коррелирует с уровнем удовлетворенности студентов учебой.* Он способствует более широкому принятию студентами ответственности за процесс собственного образования. К сожалению, в существующей организации образования этот круг вопросов не только не решается, но и не ставится.

Замечания и предложения студентов по совершенствованию учебного процесса в вузе многочисленны и многоаспектны. Они включают пожелания разнообразить содержание и форму занятий (сделать их более интересными, приводить больше примеров, больше дискуссий, больше практических и лабораторных занятий). Показательно желание некоторых студентов иметь конкретный план собственной профессиональной подготовки, разработка этого плана; живое общение со студентами, больше требовательности к студентам. Достаточно противоречив спектр пожеланий, связанных с регуляцией учебной деятельности. Достаточно часто встречаются как пожелания о свободном посещении занятий, выборе преподавателя, отношении как к коллеге и т.д., так и категорические требования строгого контроля, повышения требовательности и

опеки («не оставлять нас в покое, т.к. многие из нас все понимают, но ленятся что-либо делать»).

Предложения студентов-стажеров по совершенствованию учебного процесса группируются в трех направлениях – специальность, практика и организация учебного процесса. В последней, наиболее многочисленной группе часто встречаются возражения по поводу большого количества «лишних» предметов, т.е. того, что, как кажется студентам, не понадобится в будущей работе, а также просьба увеличить объем практических занятий. Здесь также пожелания более узкой специализации на старших курсах, увеличения удельного веса научной работы, соединения теории с практикой и др. Очень много предложений студентов связано также с задачей усиления практической подготовки, увеличения объема и сроков производственной практики. Из вышеизложенного можно также заключить, имея в виду обобщающий социологический очерк «Выпускник 80-х», что за прошедшие десять лет в высшей школе не произошло изменений. Действительно, в этом очерке по материалам опроса 168 инженеров были выделены в качестве наиболее существенных недостатков вузовской подготовки следующие: низкий уровень практической подготовки, отрыв теории от практики, отсутствие подготовки к работе с людьми, перегрузка ненужными сведениями и др. [58, с.27].

Предложения студентов педвузов группируются в пять направлений, представленных в табл. 39.

Таблица 39

**Предложения студентов по совершенствованию профессиональной подготовки учителя (I курс, 1988 г.) (%)**

Направления	Вся выборка	Специальность						
		Филол Ф-т	Иностр.яз		Ист Ф-т	Мат Ф-т	Биол Ф-т	Спорт Ф-т
			англ	н/фр				
Специальность	17	44	26	10	11	6	2	6
Методика	2	-	-	10	-	-	-	3
Психология-педагогика	12	25	6	7	-	29	17	-
Практика	35	22	33	21	35	32	57	48
Организация учебного процесса	35	50	33	38	35	18	28	45
Другие	13	39	10	14	4	12	6	6
Всего	114	180	108	100	85	97	110	108

Резко выделяются по общему количеству предложений студенты-филологи (180%); здесь также самый высокий процент пожеланий по организации учебного процесса, качеству и объему преподаваемых дисциплин специальности (см. далее обзор по филологическому факультету). У студентов филологического факультета также самое большое количество замечаний по организации учебного процесса.

Сравнивая также рассмотренные ранее установки студентов-филологов с аналогичными для всей выборки, можно получить специфическую картину отношений этой группы студентов. Они, в частности, наименее удовлетворены получаемой в институте подготовкой к профессиональной деятельности. У них наиболее ярко выражено представление о практике, как главном направлении в подготовке учителя. Они же чаще других студентов связывают возможные трудности будущей работы с несформированностью у себя определенных профессионально важных качеств личности. Студенты-филологи также значительно чаще студентов других факультетов связывают самостоятельную подготовку к профессии с работой по предмету избранной специальности (язык и литература). У них наибольшее количество замечаний и предложений по совершенствованию учебного процесса, его организации и, в частности, преподаванию предметов основной специальности. В итоге мы можем охарактеризовать студентов-филологов как наиболее решительных и, в хорошем смысле, пристрастных в своих суждениях.

Категоризация замечаний и предложений студентов педвузов по совершенствованию учебного процесса осуществлялась в соответствии с установившейся схемой. В группу «специальность» попали предложения по увеличению, углублению, детализации изучения профилирующих дисциплин в данном случае связанных с языком и литературой. Аналогичные предложения в отношении дисциплин методического цикла («больше внимания методике преподавания», «более основательно...») объединены в группе «методика». В группу «психология и педагогика» попали суждения о необходимости более глубокого изучения этих дисциплин, а также предложения знакомиться с работой классного руководителя и др. Суждения, объединенные в группу «практика» связаны с предложениями студентов по расширению практики в школе. Самая многочисленная группа предложений студентов связана

непосредственно с вопросами организации учебного процесса («исключить ненужное», «больше самостоятельности», «больше практических занятий» и др.).

В групповом сознании студентов в списке «внешних» факторов совершенствования профессиональной подготовки в вузе более всего представлены установки, связанные с увеличением объема практики и совершенствованием организации учебного процесса. Последняя значительно преобладает (в численном выражении) над всеми остальными.

*Анализ коллективных представлений студентов позволяет предположить наличие в структуре профессиональных установок студентов их субъектной и объектной отнесенности, т.е. в отношении определенных факторов профессиональной подготовки студенты готовы или считают возможным проявить самостоятельную активность и осуществлять соответствующие действия (подготовка по профилирующим предметам и профессионально-личностная подготовка); в отношении других факторов преобладает тенденция воспринимать их как независимые от личных усилий (практика и организация учебного процесса).*

Выявленная закономерность представляется важной с точки зрения инновационных проектов в системе высшего образования. В частности, учет субъектной отнесенности установок при параллельно осуществляемом консультировании и помощи студентам позволит существенно изменить соотношение аудиторной и внеаудиторной (самостоятельной) работы студентов в пользу последней, причем, в отличие от негативного опыта недавнего прошлого, когда доля самостоятельной работы увеличилась, главным образом, в отношении непрофилирующих дисциплин, согласно данным нашего исследования, рекомендация должна быть противоположного характера. Что касается факторов объектной отнесенности (педагогическая практика, организация учебного процесса), то здесь, несомненно, необходимы определенные изменения.

Катастрофичность ситуации учебного взаимодействия в вузах отмечается Н.М.Власовой, которая методом самооценок измеряла степень включенности студентов в учебную работу на занятиях. Выяснилось, что осознают смысл и необходимость того, что они делают, 28% студентов (на лекциях – 16%, на практических

занятиях – 55%). Эмоциональное состояние студентов только в 30% случаев положительно окрашено, в остальных – студенты испытывают скуку, раздражение, ожидание звонка [51].

Важнейшим условием успешности изменений в учебном процессе является субъектное включение студентов в соответствующие процессы (выбор, планирование, прогнозирование, принятие решений и т.д.). Обращение к лонгэтюду (2-3 курсы) показывает, что на этом (стабильном) этапе учебно-профессиональной деятельности количество предложений студентов остается одинаковым и идентичным по составу по всем направлениям, за исключением направления организации учебного процесса. Замечания и предложения по учебному процессу от 12% на 2 курсе увеличивается до 20% на 3 курсе. Это, в основном, предложения сократить или исключить «ненужные предметы», предоставлять больше времени для самостоятельной работы и др. В список ненужных предметов неизменно попадают физкультура, иностранный язык, медицина и некоторые другие.

«Утилитарная» нацеленность сознания студентов на вопросы практической работы имеет свои причины. Конкретная практическая деятельность открывается студентам первоначально как совершенно иной, весьма слабо связанный с теорией, мир, качественно новая реальность. Отсюда резкий контраст в позитивных ответах студентов об удовлетворенности учебой и практикой. С этим также связано значительное доминирование в множестве объяснений удовлетворенности практикой причин эмоционального характера (57%) в отличие от причин действенного (30%) и познавательного (13%) плана. Приведем некоторые типичные высказывания студентов. В списке причин эмоционального характера у студентов 3 курса после первой практики в школе находим: «поверила в свои силы и возможности», «почувствовала себя на месте», «поняла, что работать смогу, раньше меня этот вопрос сильно занимал», «почувствовала, как это интересно – быть учителем», «не разочаровалась», «до практики все было теоретически, а во время практики была возможность попробовать свои силы», «увидела, что я могу» и т.д. Во второй группе (причины действенного характера) отмечаются реализованные возможности: «удалось сделать все, что хотела», «все получилось хорошо», «ребята усвоили материал хорошо», «был найден контакт с детьми», «работала самостоятельно», «все мои уроки прошли не напрасно», «все

запланированное выполнено» и т.д. В третьей группе (причины удовлетворенности практикой познавательного характера) – «многому научилась», «много узнала» и т.д.

Студенты не удовлетворенные или не вполне удовлетворенные практикой (24%) объясняют это тем, что не проявили своих способностей, не все удалось сделать, ожидали большего, практика плохо организована и др.

Другое подтверждение изолированности или слабой связанности двух миров теории и практики – это распределение ответов студентов на вопрос о том, к кому и с какой целью они обращались за помощью. Наибольшее число обращений устойчиво собирают учителя школы (58%), затем сокурсники (21%), методист из института (20%) и педагог (6%). Содержание помощи определяется необходимостью подбора материала, подготовки к уроку, построением урока, «разбором», «удержанием внимания и дисциплины в классе» и т.д. Однако для разных поколений студентов, при сохранении общей тенденции, сами численные показатели в значительной мере варьируются.

### **3.6. Социальная психология управления процессом образования**

Мы рассматриваем управление как направленное и контролируемое изменение системы или в системе образования. В качестве основных характеристик системы были выделены: цели, содержание и специфические методы деятельности, а также особенности субъектов и объектов активности. Управление может осуществляться как по каждой характеристике в отдельности, так и по всем пяти в целом.

Как уже отмечалось, социально-психологический анализ целей образования осуществляется в двух аспектах. Первый связан с исследованием соответствия проектируемых (декларируемых) целей и реально достигаемых целей в типовых учреждениях образования. Важно также определить установки экспектации в отношении целей образования в массовом сознании различных групп, прямо или косвенно связанных с образованием: учителя, родители. Учащиеся и т.д. Другой аспект предполагает исследование соответствия выявленного спектра целей в множестве учреждений образования разного типа (распределение целей) экономическим и

социокультурным потребностям фиксированной территории (район, город, регион и т.д.).

Социально-психологический анализ содержания образования детерминирован характеристиками целей, а также их когнитивной (вербализуемые знания), аффективной (эмоциональная сфера) конативной (действия, поведение) составляющими. «Удельный вес» каждой из них может быть разным в различных учреждениях образования, и стимулирование обозначенных двух факторов может быть различным.

Совокупность методов обучения или способов воздействия на учащихся традиционно ограничивается сферой взаимодействия и общения педагогов и учащихся. Внедрение методов активного социально-психологического обучения и определение психологического значения учебной группы в учебной деятельности несомненно относится к факторам прямого управления. Вне исследовательского внимания и учета часто остаются макроусловия самой системы образования и различных ее подсистем.

Наиболее важной представляется проблема субъекта образования, т.е. того, в какой мере учащийся должен и может быть полноправным участником образовательного процесса (целеполагание, планирование, прогнозирование, контроль и т.д.).

Проблема субъекта образования, т.е. лица, совмещающего одновременно управляющие и управляемые состояния, пожалуй, самая сложная в социальной психологии образования. Для вуза в целом об этом пишет Н.М.Пейсахов, отмечая, что «характерной особенностью системы управления вузом является участие в ней человека и в качестве управляющего звена и как объекта управления» [227,с.3]. Н.М.Пейсахов видит решение в обеспечении единства целей управляющей и управляемой подсистем.

Более масштабно, на уровне всей системы высшего образования рассматривает управление (планирование) В.А.Матюхин [170]. На этом уровне В.А.Матюхин выделяет три направления планирования, которые могут определять соответствующие факторы управления:

1. Регулирование доступа и процедур приема в вузы;
2. Структурные изменения в системе высшего образования, в частности, дифференциация, интеграция и др.;
3. Развитие системы высшего образования.

При таком планировании и управлении важный компонент системы – учащиеся – рассматривается лишь в роли объектов образования. В то же время социологические данные за десятилетний, достаточно стабильный в плане социальных и экономических изменений период, например, в США показывают довольно заметную роль субъектного фактора, выражающегося в выборе специализации студентами американских колледжей и университетов. Если в 1975 г. максимальный выбор – 15%, приходился на здравоохранение, в то время как в бизнес и торговлю шли 12% студентов, то в 1984 г. имел место тот же показатель для здравоохранения, а бизнес и торговлю выбрали 19% учащихся [61,с.71].

Несмотря на то, что в последние годы более укрепляется тенденция рассматривать обучение и учебную деятельность как процессы управления (см., в частности [325], [19,с.25] и др.), однако социально-психологическая подоплека управления при этом часто не принимается во внимание. Управление рассматривается, главным образом, как воздействие, а не взаимодействие. Известно, что вся деятельность по управлению представляет собой постоянные коммуникационные акты, т.е. «связь, контакт, обмен информацией между людьми, объединенными в организацию для достижения своих целей» [257].

Таким образом, сводя обучение к управлению, можно трактовать образование как вид коммуникации, привлекая для решения образовательных задач соответствующий аппарат этого раздела социальной психологии. Такой подход импонирует значительным объемом субъектных проявлений учащегося, в то время как иной взгляд на функции управления обучением сужает спектр возможных субъектных проявлений.

Согласно концепции Ю.Н.Кулюткина, функции управления деятельностью учащихся включают мотивационные, регуляционные и функции контроля. В свою очередь регуляционная функция предполагает информационные и организационные аспекты [134,с.37]. Концепция формирования в образовании настолько всеохватна, что не оставляет личности не только внешней, но и внутренней свободы воли. Так, в вышеприведенной схеме регуляционные функции педагога включают не только организацию деятельности учащихся с объектом изучения и организацию взаимодействия учащихся по поводу объекта изучения, но также

организацию деятельности самоуправления учащихся в деятельности с объектом изучения [134,с.37].

Иная концептуальная платформа предлагается В.А.Якуниным, последовательно рассматривающим обучение как процесс управления [329]. В качестве составных элементов управления в педагогических системах В.А.Якунин выделяет: целеопределение, т.е. проектирование личности учащегося (формирование модели будущего специалиста для высшей школы); информационную основу или содержание обучения и воспитания; прогнозирование, т.е. предсказание психологического развития обучаемого; принятие решения, т.е. выбор оптимальных способов индивидуального и коллективного влияния на личность; организацию исполнения, т.е. реализацию учебных планов и программ педагогических решений; коммуникацию как взаимодействие учащихся и педагогов; контроль или оценку результатов обучения и воспитания; коррекцию, т.е. устранение нежелательных отклонений и изменений в психике и поведении учащихся. Каждая из этих функций детально рассматривается В.А.Якуниным [329,с.20]. Как видим и здесь господствует формирующий подход, несколько отступающий лишь для функции коммуникации. Любопытно отметить, что в своем анализе организационно-управленческих механизмов развития региональной системы образования на основе концепции личностного подхода В.И.Данильчук, Н.К.Сергеев и В.В.Сериков в числе различных сфер инновационной деятельности в образовании выделяют также разработку новых механизмов управления новыми образовательными системами [70]. Поиск этих новых механизмов авторы ассоциируют с исследовательским методом в управлении, экспертизой инноваций, апробацией новой кадровой структуры, а также «информирующими и стимулирующими аспектами механизма управления» [70].

Значение коммуникации как главного механизма, обеспечивающего тот или иной результат обучения, доказывается также в эмпирических исследованиях и в практической работе вузовских психологов. Так, в обсуждавшейся работе В.А.Якунин отмечает, что среди отчисленных студентов больше тех лиц, которые плохо представляют свою будущую профессию при выборе ими того или другого вуза [329,с.26]. В лаборатории Н.Н.Обозова провели практическую психологическую работу со студентами,

представленными к отчислению из вуза. Психодиагностика их интеллектуальных способностей, мотивации, стиля учебной деятельности, уверенности в себе (по самооценке) и последующее консультирование привели к тому, что более 50% студентов успешно пересдали зачеты и экзамены [196].

Как уже отмечалось, сама по себе постановка гуманитарных целей еще не обеспечивает демократических (гуманистических) начал во всем объеме в иерархически соподчиненной системе. В то же время, в технократически ориентированной образовательной системе могут иметь место демократические элементы.

В психологическом плане демократические (гуманистические) моменты связаны с возможностью реализации человеком функций субъекта деятельности в достаточно полном объеме. Организационное решение этого вопроса в существующих образовательных системах осуществляется главным образом на основании права учащегося перейти из одного образовательного учреждения в другое, которое по каким-либо причинам больше устраивает студента. Можно спорить о существенных преимуществах западной или отечественной систем высшего образования, однако нельзя не согласиться, что определенная рациональность в структуре многоуровневого (многоступенчатого) образования имеет место. Многоуровневая форма более экономна как с точки зрения экономических затрат общества, так и с позиций возрастной динамики профессионального и жизненного самоопределения личности.

Смена образовательного учреждения учащимися в поиске наилучшего приближения существующих решений к личностно определенной профессиональной или жизненной задаче не во всех случаях может дать искомое решение. Качественно иной подход связан с расширением функций субъекта учебной деятельности функцией участия в управлении образовательным учреждением в организационно доступной для студента форме. В этом случае иерархическая последовательность замыкается в «кольцо», т.к. «агент» последнего из управляемых звеньев (собственно тот, для кого организована система в случае гуманитарно определенных целей) и две различные системы целеполагания, детерминированные различными по функциям субъектами (педагоги-учащиеся), вынуждены координироваться, стыковаться, согласовываться. Образовательные учреждения с реальным участием студентов в

образовательном целеполагании, планировании, прогнозировании и т.д., т.е. с многообразием проявляемых свойств или функций субъекта (качество субъекта), не говоря о широте субъектных проявлений – различных сферах образовательной деятельности (теория, практика, просвещение, решение прикладных задач) представлены в современной системе образования весьма незначительно. Существующая организация учебного процесса основана на установке: «Делай все, что предписано, и станешь специалистом». В таких условиях учащиеся не являются полноценными субъектами и несут ответственность лишь за степень готовности и исполнительности. Учащиеся, как правило, сами не ставят перед собой познавательных и других образовательных целей, не планируют, не прогнозируют, не контролируют сами свою учебную деятельность, а также ее организацию администрацией и преподавателями. Все это не предусмотрено или существует в весьма ограниченных формах.

## ГЛАВА 4

### ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЛИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ

#### 4.1. Психологические принципы классификации качеств личности

Как отмечает В.А.Ядов, в отношении личности предмет социальной психологии – «это конкретно-историческое исследование особенностей психических свойств и внутренней структуры личности как субъекта социальных отношений, взятого в определенных социально-конкретных обстоятельствах» [277, с.79]. Это определение в целом не антагонистично ряду других [278, 319, 207, 19] и позволяет выработать конкретную схему социально-психологического исследования личности. Выделяя первоочередные проблемы социально-психологического изучения личности, можно согласиться с утверждением в качестве таковых проблем социализации и социальной установки [19, с.344]. В настоящей работе исследуются явления взаимодействия такой социальной среды, как институты образования и личности, а также такое частное проявление социальной установки, каким является образовательная (профессиональная) установка.

Социализация личности в системе образования, очевидно, выражается в специфичности личностного развития во взаимообусловленности (система и личность) этого процесса. Прямым отражением этого процесса являются, прежде всего, качество и свойство личности. Эти понятия, различные в философии, не всегда разводятся в психологии, поэтому часто, вопреки смысловому значению качества как существенного свойства, оно используется во множественном числе и как синоним понятия «свойство». Другим тождественным обозначением исследуемой реальности является понятие «способности». Так, В.Д.Шадриков считает, что «определенные качества индивида и есть способности», и далее: «способность ...выступает и как существенное функциональное качество объекта, и как его функциональное свойство» [312]. Способности как профессионально значимые качества личности учителя рассматривает В.А.Крутецкий [118]. Классифицируя педагогические способности, В.А.Крутецкий и С.В.Надбаева [119] выделяют три

группы «профессионально необходимых качеств личности учителя»: личностные (черты, качества личности), дидактические (связанные с передачей информации), организационно-коммуникативные (связанные с организаторской функцией и общением). Н.В.Кузьмина в структуре педагогических способностей выделяет две группы: общие, включающие характер, качества ума, эмоциональные и нравственные свойства, а также психические процессы; специальные, в частности, коммуникативные, организационные и проектировочные [133]. Более широкий спектр педагогических способностей определяют Ф.Н.Гоноболин [65] и А.И.Щербаков [321]; общехарактерологических – Н.И.Рейнвальд [243].

Анализируя различные подходы к классификации качеств личности В.Н.Панферов и Э.С.Чугунова рассматривают три возможных основания: 1) функциональная структура деятельности; 2) общепсихологическая структура личности; 3) эмпирические представления о личности. Первые два уже встречались в выше называвшихся работах. Нередок также эмпирический подход. Так, в исследовании С.М.Михеевой определяются качества, необходимые для успешной деятельности инженера. В качестве таковых автор выделяет отношения к работе, себе, людям, знания, инженерно-организационные и административно-организационные умения; качества ума; общий стиль поведения и деятельности [174].

Принципиально иной подход содержится в работе Н.Н.Обозова. Выводы. Сформулированные Н.Н.Обозовым для контактных групп, можно перенести на средние группы, имея в виду приложение понятий совместимости и срабатываемости к проективной ситуации будущей работы специалистов в трудовых коллективах. Анализируя возможности структурного подхода в изучении совместимости – срабатываемости, Н.Н.Обозов отмечает, что сработанность – это характеристики профессиональных качеств субъектов совместной деятельности, таких, как профессиональные знания, умения, навыки; для совместимости ведущими качествами являются личностные свойства партнеров – мотивы, интересы, характер. Согласно Н.Н.Обозову, «оптимальное сочетание обозначается как гармония, соответствие характеристик партнеров» [195, с.106].

Различие подходов в классификации профессионально значимых качеств личности обусловлено двумя факторами; профессией и личностью (индивидуальностью). Однако если речь

идет о сознательном субъекте деятельности, то в подобной активности неизбежно проявляются как индивидуальные, так и личностные свойства субъекта. Поэтому целесообразно выделить три уровня психологических свойств, имеющих особое значение как в учебной, так и в профессиональной деятельности (Акопов Г.В., 1993), [4].

1. Класс субъектных свойств, выражающих уровень развития сознания (см. далее) и включающий следующие группы свойств: учебное (профессиональное) целеполагание, учебные (профессиональные) знания, учебные (профессиональные) планы и программы, учебная (профессиональная) идентификация (самосознание) и др. [4].
2. Класс личностных свойств, характеризующих отношения субъекта к природе, обществу, труду, людям, себе и др.
3. Класс индивидуальных свойств, выражающих половозрастные, соматические, нейродинамические, процессуальные свойства (внимание, память, мышление и т.д.); свойства темперамента и др.

Следующую проблему можно назвать технологической, т.к. она обусловлена сложившейся системой обучения в школе и подготовки специалистов в вузе. Эта проблема выражена В.П.Трусовым следующим образом: основная трудность при прогнозе будущей успешности работы специалиста после окончания вуза заключается в том, что «качества личности, необходимые для успешного обучения в институте, не всегда совпадают с теми качествами, которые необходимы для успешной практической деятельности после его окончания [292]. Таким образом, констатируется нетождественность учебно-профессиональных и профессионально-производственных качеств личности будущего специалиста. Однако нетождественность не означает полного отсутствия совпадений. Выясним, какие качества личности одинаково важны как в процессе профессиональной подготовки, так и в самой профессиональной деятельности. В самом начале одного и другого процесса представляется справедливым замечание К.А.Абульхановой-Славской о том, что «как только изменяется социальная позиция индивидов, т.е. они становятся субъектами социального действия, у них возникает дополнительная потребность в познании, необходимая для ориентации в социальной действительности, прогнозирования результатов своих действий и

т.д.» [1, с.21]. Таким образом, статусная детерминация познавательного (ориентировочного) мотива создает благоприятную ситуацию для обучения, консультирования, познавательной самоинициативы и т.д. К сожалению, на производстве этот эффект не учитывается в полной мере, т.к. институт стажерства или молодого специалиста не спроектирован с точки зрения учебно-методической.

Таблица 40

**Динамика отношения к профессии у студентов пединститута  
(по данным В.А.Сонина)**

Отношение к профессии	Курс (год обучения)			
	I	II	III	IV
Вновь не избрал бы	7	14	12	8
Хотел бы перейти в другой вуз	10	16	10	8

Совпадение «динамических» характеристик учебно-профессиональной и профессионально-практической деятельности на их начальных этапах сочетается с совершенно разными когнитивными картинками той и другой деятельности. Так, Р.Р.Бибрих в числе трудностей, с которыми сталкиваются студенты 1 курса, отмечает неверные представления о будущей профессии, неопределенность профессиональных целей, неверную субъективную модель учебной деятельности и др. [34, с.81]. Любопытно, что пик профессионального несоответствия личности в период обучения, по данным В.А.Сонина, приходится на второй год (табл.40) [276].

Специфика психологической картины текущей учебы и будущей профессии у студентов 2-го года обучения приобрела образное обозначения «кризиса» 2 курса [281, с.40]. Дж. Калдерхед [332] периодически опрашивал 12 студентов (какие знания они получают, как они влияют, какие представления у них были и т.д.). Анализ полученных данных дал возможность автору предположить, что студенты-учителя имеют различные ожидания и подходы к изучению преподавания. Они начинают педагогическое образование с несколькими обобщенными образами (представлениями) об обучении и о себе как учителях. Эти представления влияют на то, как они объясняют и развивают (изменяют) свою практику (опыт) в школах, и что они выносят из преподаваемых им курсов [332].

Описывая результаты масштабных исследований (опрос студентов 9 вузов РСФСР), В.Л.Лисовский приводит конкретную картину субъективных представлений студентов [148]. Более 85% опрошенных студентов оценили максимальным баллом в списке качеств, которыми должен обладать выпускник вуза, «глубокие профессиональные знания». В то же время по данным другого опроса, в котором приняли участие уже работающие выпускники вузов и руководители предприятий, от 60% и до 70% выпускников не готовы к организационной работе или не обладают организаторскими способностями [229]. В этой же работе отмечается, что даже студентам 3 курса подчас неизвестна структура деятельности и ролевые функции инженера. Профессиональная осведомленность в вузе развивается медленно, складываясь лишь к старшим курсам. Аналогичная картина и в самой сложной сфере высшего образования – педагогической. Так, в исследовании Т.В.Ивановой наибольшее количество обследованных ею абитуриентов (32%) определили готовность к педагогической деятельности как хорошее знание предмета [96]. В исследовании Т.П.Мараловой будущие учителя в списке из 18 групп на первое место поставили знание предмета [165]. С другой стороны, В.Н.Никитенко в результате своего обобщения 150 письменных сочинений учителей со стажем работы более 10 лет приходит к выводу, что 65% педагогов считают главным препятствием в профессиональном росте «недостаток психолого-педагогических и методических знаний и умений» [189]. Исходя из положения В.Л.Марищука о том, что профессионально значимые качества, связанные с системой ценностных ориентаций, более стабильны, мало поддаются изменению по сравнению с физическими, психомоторными и психическими качествами [166], и имея в виду вышеизложенное, можно заключить, что существующие системы учебно-профессиональной и профессионально-практической деятельности не являются структурно релевантными. Без учета этого обстоятельства, какие бы преобразования в системе высшего образования ни осуществлялись, при условии сохранения в целях высшего образования задачи профессиональной квалификации, конечный результат подготовки специалистов будет отличен от предварительно определенных требований. Наиболее интересные данные в этом плане получены в исследовании С.П.Крягжде [121]. Рассмотрев различные сочетания двух типов направленности

(доминирующей мотивации) студентов: профессиональной (педагогической) и предметной (знания по специальности), С.П.Крягжде выделил 4 группы студентов. Далее выяснилось, что наиболее удовлетворены (78%) назначением на место работы выпускники 1-й группы (высокая профессиональная и предметная мотивация); значительно меньше (54%) – выпускники 3-ей группы (низкая профессиональная и высокая предметная мотивация). Во 2-й и 4-й группах студентов имеет место наибольший отсев в период обучения: 2-я группа (высокая профессиональная и низкая предметная мотивация); 4-я группа (низкая профессиональная и предметная мотивация) [121].

Таким образом, исходное распределение студентов (абитуриентов) по типу направленности (ценностные ориентации, установки и т.д.) сказывается впоследствии на уровнях и др. характеристиках профессиональной деятельности. Личностное (социально-психологическое) многообразие, необходимое в системе человеческих отношений, оказывается неприемлемым в условиях жестко регламентированного производства. Как известно, личностное многообразие обусловлено не только индивидуальными (биологическими) факторами, но и внутригрупповой ситуацией (статусно-ролевая система. Взаимные ожидания, синергичные и конфликтные взаимодействия и т.д.). Эта проблема – личностная определенность в группах разного типа, - к сожалению, мало исследована. Достаточно близко к этому направлению подходит работа В.А.Якунина [328], в которой показана связь высокого статуса студента в учебной группе с успешностью адаптации к педагогической деятельности.

Другая сторона обозначенной проблемы – специфика или особенность психологического профиля личности студентов как социальной группы. Эти исследования также немногочисленны. В работе В.А.Иванникова и Е.В.Эйдмана, в частности, утверждается, что у студентов самооценки таких качеств, как выдержанность, обязательность, принципиальность, ответственность и деловитость оказались существенно ниже среднегрупповых (школьники, спортсмены, инженерно-технические работники и др.). По другим волевым качествам: волевой, спокойный, целеустремленный, терпеливый, дисциплинированный, инициативный, упорный, смелый, энергичный, самостоятельный, решительный, настойчивый – самооценки студентов примерно равны среднегрупповым [94].

Н.Е.Ханкинс и Х.Кларк, используя опросник личностных ориентаций, сравнивали учителей с другими профессиональными группами. Степень самоактуализации у преподавателей оказалась ниже. У них также значительно более низкие показатели самостоятельности, самопринятия, самоуважения, способности к установлению контактов, гибкости; они более зависимы от других и более категоричны и непримиримы [337]. Похожие характеристики находим у Н.Т.Ерчака, который опрашивал студентов 18-20 лет. Студенты отмечали такие недостатки своего характера, как неуравновешанность, зависимость настроения от обстоятельств, слабость воли, отсутствие инициативы и др. [83].

Несоответствие требуемых и реально проявляемых профессионально важных качеств личности педагога фиксируют также С.Г.Вершловский и Н.П.Литвинова [48]; необходимы выдержка, самообладание, терпимость, чуткость, между тем «...уравновешенность и самообладание свойственны лишь половине начинающих учителей...» [48].

Еще одна сложность связана с развитием общества и изменением социальных и социально-психологических требований к характеристикам личности вообще и будущих профессионалов, в частности. Временная изменчивость некоторых свойств, например интеллекта, показана в исследовании М.Д.Дворяшиной [71]. Проводя измерения на 1 и 5 курсах одного и того же поколения студентов, М.Д.Дворяшина обнаружила, что в 80-е годы общий интеллект в среднем увеличивался в процессе обучения со 115,6 до 117, тогда как в 60-е годы изменение происходило со 116 до 121 баллов [71]. Снижение интеллектуального уровня выпускников 80-х («хорошая норма») по сравнению с выпускниками 60-х («высокий интеллект»), возможно, объясняется снижением требований к уровню подготовки в вузах. Однако нельзя отрицать также возможного снижения интеллектуального потенциала молодого поколения в рассматриваемом интервале времени тем более, что по данным Ю.П.Хяюренена, полученным на финской выборке студентов, поступившие в университет в 1982 г. демонстрировали более высокий уровень творческой активности и были в большей мере ориентированы на ценности достижения, чем когорта 1965 г. [302].

Наконец, следует отметить, что в зарубежной социальной психологии сформировалась иная концептуальная и понятийная база

исследований. Это, в частности, относился и к социальной психологии образования в ее личностном приложении. Так, в исследовании Д.Р.Форсайта [335] осуществлен атрибутивный анализ отношения студентов к успеху и неудаче; изучаются такие вопросы, как атрибуция и успеваемость, атрибуция после успеха и неудачи, атрибуция и ожидания, атрибуция и эмоции, атрибуция и поведение студентов. В качестве средства повышения успеваемости предлагается метод изменения атрибуции. В работе определены унитарные атрибуции: собственные усилия человека, способности, трудность задания, везение, другие люди (помощь, помехи) и т.д. Проведена их факторизация, т.е. сведение к ограниченному количеству. Предложена 3-факторная модель атрибуций: интернальные (внутренние) – экстернальные (внешние), стабильные – ситуативные, контролируемые – неконтролируемые причины.

Решение вопроса, кому приписывается причина, как обнаружено и подтверждено во многих исследованиях, осуществляется следующим образом: атрибуция успеха – себе, неуспеха – внешним обстоятельствам.

Каким образом экспектации (ожидания) студентов влияют на атрибутивный процесс: если оправдались ожидания, то объяснение находится в сфере способностей, усилий и т.д.; в противном случае – не повезло, постигла неудача, плохое настроение и др.

Исследуется также значение публичности, т.е. влияние мнения других людей [335].

Заключая настоящий параграф, можно констатировать многообразие проблем и подходов в социально-психологических исследованиях личности студента. В данной работе используется преимущественно подход, предложенный В.Н.Мясищевым и развитый Б.Ф.Ломовым в концептуальном понятии системы субъективно-личностных отношений [154]. В этом случае структура личности описывается как многомерное «субъективное пространство», каждое измерение которого соответствует определенному субъективно-личностному отношению, причем «субъективное пространство» далеко не всегда совпадает с «пространством» общественных отношений, в которые личность включена объективно» [154, с.328].

В качестве основных «параметров», или измерений, субъективных отношений личности Б.Ф.Ломов определяет: модальность – положительное или отрицательное, нейтральное или

амбивалентное отношение: интенсивность - насколько сильно выражена модальность; широта (узость) – совокупность объектов или сторон деятельности, к которым личность относится субъективно; устойчивость [154, с.332].

Операционализация данного подхода осуществлена в эмпирической части настоящей работы.

#### **4.2. Профессиональные намерения как модальное проявление субъективных отношений студентов к профессиональной подготовке**

Важное дополнение к предыдущим данным – показатели профессиональных намерений студентов. Предлагалась шкала из шести следующих утверждений: обязательно буду работать по специальности, скорее всего, возможно, еще не решил(а), не хотел(а) бы, буду работать в другой сфере. В приводимых таблицах объединены первые и предпоследние два варианта ответов.

Таблица 41

##### **Профессиональные намерения студентов (институт связи) (%)**

Профессиональные намерения	90 г., III курс 71 чел	90 г., IV курс 57 чел
Буду работать по специальности	70	64
Возможно, буду работать по специальности	24	19
Еще не решили или не хотели бы	6	17

Таблица 42

##### **Профессиональные намерения студентов (архитектурно-строительный институт) (%)**

Профессиональные намерения	Специальность, курс	
	92 г. Архитектура I курс, 32 чел	92 г. Строительство II курс, 29 чел
Буду работать по специальности	46	62
Возможно, буду работать по специальности	25	31
Еще не решили	14	-
Не будут	14	7

Можно отметить, что довольно большое количество студентов как института связи, так и архитектурно-строительного сохраняют намерение работать по избранной специальности. Однако и здесь профиль специализации вносит свои коррективы (табл.42).

В 1989/90 учебном году в институте связи обследованы студенты 3 и 4 курсов факультета МЭС. В табл. 41 представлены сравнительные данные намерений студентов после окончания института. Возможно, что снижение профессиональной направленности студентов к 4 курсу связано не с процессом обучения, а с различием рассматриваемых двух поколений.

Обобщенная и дифференцированная по факультетам картина профессиональных намерений студентов первокурсников пединститута приведена в табл. 43

Таблица 43.

**Профессиональные намерения студентов  
(1988 г., I курс, пединститут) (%)**

Намерение работать учителем	Вся вы борка	Специальность						
		Филол Ф-т	Ф-т иностр.яз		Ист Ф-т	Мат Ф-т	Биол Ф-т	Спорт Ф-т
			англ	н/фр				
Да	75	91	50	50	76	97	91	76
Возможно	16	6	35	27	12	3	6	17
Еще не решил(а)	5	3	8	11	12	3	3	3
Нет	3	-	6	11	-	-	-	3

Можно выделить группы студентов с высоким уровнем профессиональной направленности (филологи, математики, биолого-химики и спортсмены); со средним уровнем – историки; с низким уровнем – студенты факультета иностранных языков. Соотнеся эти данные с оценками удовлетворенности студентов своей учебой, находим возможное объяснение самых высоких показателей неудовлетворенности у студентов этого факультета. Расхождение исходного мотива и профиля вуза у студентов факультета иностранных языков подтверждается также упоминавшимся в начале параграфа исследованием социологов С.Ю.Алашеева, И.М.Козиной и М.В.Пендюрина. Отвечая на вопрос о том, чем объясняется выбор пединститута как места учебы среди других вузов города, первокурсники в начале учебного года (1986/87) в 74%

случаев выбирали ответ: «педагогическая направленность вуза». Студенты факультета иностранных языков лишь в 65% случаев.

Проведенным обследованием были охвачены студенты разных поколений из различных вузов. Возможно, что специфику этой группы студентов удастся выявить, сравнив с другими.

Из данных, представленных в табл. 44, можно заключить, что *поколение студентов 90-х годов в меньшей степени (численность) выражает намерение работать по избранной профессии в сравнении с поколением 80-х.* Любопытно также, что вплоть до выпускного курса остается «подвижным» механизм принятия решения о профессиональном самоопределении студентов. Соотнеся эти данные с динамикой изменчивости представлений студентов о профессии, можно предположить, что близкое к окончательному принятие решения происходит на предвыпускном курсе.

Таблица 44

**Профессиональные намерения студентов различных поколений (филологи) (%)**

Намерение работать учителем	Вуз (СамГПИ), курс, год обучения				
	I, 88 Июнь 36ч	II, 90 Сент 41ч	II, 88 Июнь 20ч	III, 89 Сент 53ч	II, 90 Апрель 30ч
Да	91	70	89	65	90
Возможно	6	20	-	17	3
Еще не решил(а)	3	7	11	17	-
Нет	-	3	-	-	6

Продолжение таблицы 44

Намерение работать учителем	Вуз (СамГПИ), курс, год обучения				
	III, 89 Май 50ч	III, 90 Март 65ч	III, 89 Ноябрь 20ч	VI, 90 Сентябрь 48ч	V, 92 Ноябрь 20ч
Да	83	75	65	57	54
Возможно	11	14	15	14	15
Еще не решил(а)	6	4	15	19	19
Нет	-	7	5	10	12

Если сравнить эти данные с аналогичными, синхронизированными по времени (1988 г табл.43), для студентов филологов, то различия в «срезовой» динамике профессиональной направленности на факультетах представляются весьма существенными. У филологов в рассматриваемом году на всех курсах стабильно высокий показатель профессиональной направленности: от 87% до 91% намерены работать по профессии после окончания института. На первом курсе факультета иностранных языков такие студенты составляют лишь 50% всех обследованных. *Возможно, с этим изначальным и важным фактором связаны причины значительно более низкой групповой оценки состояния профессиональной подготовки в институте у студентов филологов, а также малая изменчивость их представлений о профессии в процессе обучения.* Следует признать, что исходно высокий у филологов и низкий у «иностранцев» уровень профессиональной направленности не учитывается при организации учебного процесса на рассматриваемых факультетах. Такая «расстановка» в условиях традиционной организации учебного процесса с минимальным субъектным включением студентов является более благоприятной для студентов «иностранцев», т.к. здесь имеет место осознаваемая (ощущаемая) динамика профессиональных представлений.

Парадоксально, но, тем не менее, профессиональные намерения студентов физмата более неопределенные, по сравнению со студентами биолого-химического факультета (на предвыпускном курсе после практики); на первом курсе, наоборот, математики и физики более категоричны в своем намерении работать в школе. Одно из возможных объяснений связано, как это отмечалось при сравнении филологов и «иностранцев», с более широким спектром сфер трудоустройства для выпускников физико-математического факультета.

#### **4.3. Направления субъектного включения студентов в учебно-профессиональную деятельность**

Известно, что главное различие взрослого и ребенка заключается в уровне субъектного взаимодействия, в включенности механизмов сознательной регуляции познавательных процессов [135, с.5]. Исследование целевых установок (Гл.2) еще не позволяет

в достаточной мере оценить уровень субъектного взаимодействия студентов и образовательной системы. Оставаясь в когнитивной проекции учебно-профессиональной установки, мы исследовали функцию учебно-профессионального планирования студентов в групповом измерении. Для этого актуализировалась ситуация самостоятельного конструирования области, наиболее значимой в текущей подготовке к профессии, для успешной профессиональной деятельности в будущем.

Категоризация планов профессиональной самоподготовки студентов приводится ниже.

1. Специальность: чтение основной и дополнительной литературы по своему предмету.
2. Методика преподавания: ознакомление с передовым опытом.
3. Психология: изучать психологию, «научиться понимать людей».
4. Практика: вести работу на производстве.
5. Личность: «выработать в себе положительные качества», усидчивость, систематично заниматься, стать уравновешеннее, преодолеть стеснительность, стать интересным человеком, воспитывать характер, больше работать самостоятельно, укреплять нервы, развивать сдержанность, терпение, трудолюбие, искренность, доброту, общительность, твердость в принятии решения, силу воли, организаторские способности, интеллект, больше читать, сдерживать себя с детьми, быть выдержанной, воспитывать упорство, настойчивость, смелость, внимательность, тактичность, «постоянно работать над собой», быть эрудированным, уметь понятно говорить, собранность, аккуратность, уравновешенность, владеть собой, «учиться улыбаться», «больше творчества» и др.

Планы профессиональной самоподготовки студентов инженерно-технических вузов укладываются в три направления, представленные в табл. 45.

Специальность здесь означает: «осваивать аппаратуру МЭС», телевидение, уделять больше внимания спецпредметам и т.д.

Практика – это практическое применение знаний, работа на предприятии и т.д.

Личность – «формирование личных качеств», работа над собой.

Таблица 45

**Планы профессиональной самоподготовки студентов  
(институт связи) (%)**

Направление самостоятельной работы	Курс, год обучения	
	90 г., III курс, 71 чел	90 г., IV курс, 57 чел
Специальность	35	32
Практика	11	18
Личность	8	19
Всего	54	69

Таблица 46

**Планы профессиональной самоподготовки студентов  
(институт железнодорожного транспорта) (%)**

Направление самостоятельной работы	Курс, год обучения		
	91, III, 68ч	91, III, 34ч	91, IV, 34ч
Специальность	37	13	14
Практика	12	4	10
Личность	7	3	2
Психология	1	-	-
Всего	57	20	26

В табл. 46 находим весьма близкое у студентов 3 курса обоих вузов распределение суждений. Одно из возможных объяснений связано с наименьшей внешней детерминацией личных планов студентов в самостоятельном освоении профессии. Субъективно-личностное отношение здесь преобладает над диктатом среды и образа «учебной жизни», явно отличающихся в рассматриваемых вузах. Устойчивость полученной картины характеризует прежде всего самих студентов как субъектов учебно-профессиональной деятельности.

Здесь мы также находим увеличение общего объема планов от курса к курсу. Увеличение идет преимущественно за счет желания больше практиковать. Что касается специальности, то здесь уже определился круг людей, устойчиво нацеленных на расширение своей базы по специальности (30%-35%): «повышение уровня технических знаний», «самостоятельное изучение вопросов, необходимых в производстве» и т.д.

Необходимо учесть специфику практики для студентов архитектурного факультета (специальная подготовка и практика фактически совпадают) и творческий характер их будущей

деятельности, которая не поддается алгоритмизации. Поэтому большое значение имеют способности человека, его личностные и индивидуальные свойства. В планах самостоятельной работы студентов-архитекторов чаще представлен блок личностных качеств (настойчивость, пытливость, преодоление лени, работа над собой, творческая направленность, фантазия, воображение, выдумка, развитие мыслительной деятельности, творческого мышления и др.).

Таблица 47

**Планы профессиональной самоподготовки студентов  
(архитектурно-строительный институт) (%)**

Направление самостоятельной работы	Специальность, курс	
	92 г., архитектура I курс, 32 чел	92 г., строительство II курс, 29 чел
Специальность	25	27
Практика	3	38
Личность	41	17
Всего	69	86

В табл.45,46,47 наименее представлена компонентная структура профессионального сознания сравнительно с целеполаганием и прогнозируемыми трудностями. Студенты здесь выступают в идеальном плане как самостоятельные субъекты лишь трех направлений профессиональной подготовки из всего спектра возможных. В частности, не представлены психологическая подготовка, организационно-методическая и коммуникативно-деловая (с коллегами и администрацией) и др. Обращаясь к концепции А.А.Крылова [120], можно по аналогии заключить, что полноценное субъектное включение студентов в учебно-профессиональную деятельность имеет место в лучшем случае в двух направлениях – специальная (теоретическая) подготовка и практика, т.к. личностная подготовка специально не выделена в учебных планах вузов.

Более полная картина у студентов педвузов. Если исходить из суммарного показателя планов самоподготовки (табл. 48), т.е. самостоятельно избираемых студентами направлений самостоятельной подготовки к профессии, то в наибольшей степени субъектами такой подготовки выступают студенты факультета физвоспитания (135%) и английского отделения (134%). Имея в виду

полярность этих групп по оценкам удовлетворенности своей учебной, можно сделать вывод о том, что уровень субъектности и удовлетворенность никак не коррелируют между собой.

Таблица 48

**Планы профессиональной самоподготовки студентов  
(I курс, пединститут) (%)**

Направления	Вся вы борка	Специальность						
		Филол Ф-т	Ф-т иностран.яз		Ист Ф-т	Матем Ф-т	Биол Ф-т	Спорт Ф-т
			англ	н/фр				
Специальность	33	61	49	38	42	15	6	16
Методика	5	3	2	7	-	15	-	13
Психология, педагогика	14	17	18	21	11	18	-	23
Практика	20	11	20	14	19	6	2	74
Личность	37	33	45	41	35	29	49	19
Всего	109	125	134	121	107	83	57	135

В наименьшей степени субъектами учебно-профессиональной деятельности выступают студенты биологи и математики. Наши наблюдения также показывают, что на этих (естественных) факультетах наиболее регламентирован способ организации учебной деятельности, поэтому не удивительны самые низкие показатели предметной направленности (5% и 15%) (табл. 48). На всех факультетах, за исключением факультета физвоспитания, наиболее представленным полем самостоятельно иницилируемой учебно-профессиональной активности являются работа по избранному предмету (специальность) и развитие тех или иных свойств личности. Парадоксальность такой ситуации состоит в том, что первое – специальность – в наибольшем объеме представлено в учебных планах и соответственно в реальном учебном времени, в то время как второе – целенаправленное личностное развитие – не предусмотрено. Следует однако признать, что в некоторых вузах введены специальные курсы или тренинговые занятия соответствующего направления.

Из данных табл. 49 вновь можно сделать вывод о высокой представленности компонента «специальность» в структуре профессиональной установки студентов. В исследуемом аспекте с ней конкурирует по численной представленности лишь установка на

развитие свойств личности, инициированная формой вопроса и «объектной» системой организации учебного процесса, о чем говорилось выше. Тем не менее в области методической обнаруживается явно выраженная тенденция роста числа студентов, планирующих самостоятельную работу в этой сфере на старших курсах. Этого нельзя сказать о психолого- педагогической и практической подготовке. Малую представленность последней (практики) в групповом сознании студентов можно объяснить реализованностью соответствующей потребности в организационно оформленной активности на старших курсах. Что касается психолого-педагогических дисциплин, то их преподавание завершается на младших курсах и ввиду малых сроков педагогической практики соответствующая проблематика не фиксируется в сознании студентов как актуальная.

Таблица 49

**Идеальные планы профессиональной самоподготовки студентов  
различных поколений (филологи) (%)**

Направление самоподготовки	Вуз (СамГПИ), курс, год обучения					
	I,88 июнь 36 ч	II,89 Сент 55 ч	I,90 Сент 41 ч	II,89 Апрель 48 ч	II,88 Июнь 48 ч	III,90 Сент 53 ч
Специальность	61	33	20	44	20	49
Методика	3	-	-	2	5	6
Психология, педагогика	17	11	5	21	5	4
Практика	11	35	12	10	5	28
Личность	33	40	49	40	40	32
Всего	125	119	86	117	75	119

Продолжение таблицы 49

Направление самоподготовки	Вуз (СамГПИ), курс, год обучения					
	III,88 апрель 30 ч	III,89 Май 50 ч	III,90 Март 41 ч	III,89 Ноябрь 48 ч	IV,90 Сент 48 ч	V,90 Ноябрь 20 ч
Специальность	40	28	35	50	19	19
Методика	30	22	26	30	7	25
Психология, педагогика	7	12	6	15	5	8
Практика	3	6	15	5	3	19
Личность	30	30	28	50	15	11
Всего	110	98	110	150	50	82

Подтверждая ранее выявленные закономерности: доминирование установки на развитие свойств личности и совершенствование знаний по специальности на младших курсах, - а также методических знаний и умений на старших курсах, - данные табл. 50 позволяют также сравнить профессиональные установки филологов и «иностранцев» в рассматриваемом аспекте. И здесь также подтверждается большая ориентированность филологов на специальность по сравнению со студентами факультета иностранных языков (см. табл. 49). Особый интерес представляют данные по абитуриентам.

Обращаясь к данным Гл. 2 и 3 и учитывая данные табл. 50, можно заключить, что в понимании целей и объеме этих представлений нет различий между абитуриентами, поступившими в институт, успешными (+) и остальными, неуспешными абитуриентами (-). Существенные различия обнаруживаются в функциях прогнозирования трудностей профессиональной деятельности успешными и неуспешными абитуриентами. В прогнозе первых значительно больше трудностей психолого-педагогического характера при примерном равенстве по остальным (Гл.2). В ситуации субъектно инициированного планирования профессиональной подготовки у успешных (поступивших) абитуриентов несколько больше (чаще) представлены намерения совершенствовать свои знания по избранному предмету и отрабатывать практические навыки. В этих двух аспектах, естественно, успешные абитуриенты значительно превосходят неуспешных по объему соответствующих представлений. Дополнительное обследование абитуриентов с использованием опросников для измерения уровня развития педагогических интересов, склонностей и опыта педагогической активности, а также эмпатии и организационных умений, показало, что успешные абитуриенты превосходят неуспешных по уровню педагогических интересов, склонностей и опыта, в то время как в эмпатийных проявлениях и организационных умений существенных различий нет.

В отличие от факультета иностранных языков, у историков мы находим высокий показатель удовлетворенности на первом и низкий на выпускном курсе (Гл.3). И здесь в качестве объяснения

может фигурировать как динамика мотивов, так и динамика профессиональных установок (когнитивная сфера).

Таблица 50

**Планы профессиональной самоподготовки студентов и абитуриентов факультета иностранных языков (%)**

Направление подготовки	Курс, год					
	I,88	Абитуриент 88 (-)	Абитуриент 88 (+)	I,88	II,88	IV,88
Специальность	50	6	17	45	27	27
Методика	-	-	-	4	2	31
Психология, педагогика	32	9	6	19	16	11
Практика	4	4	17	18	13	2
Личность	71	26	28	44	56	36
Всего	157	45	68	129	114	108

В субъективно личностном плане у студентов от младших курсов к старшим возрастает ценностное отношение к методике преподавания и снижается представленность психолого-педагогического, практического и личностного компонента.

Соотнесем идеальный и реальный планы субъектного включения студентов в учебно-профессиональную деятельность. Привлечем для этого данные самооценок учебной активности студентов 4 курса факультета иностранных языков: только 15% опрошенных студентов отмечают проявляемую ими высокую активность в учебной деятельности; 70% считают ее достаточной и остальные 15% - низкой.

Специальная процедура обработки ответов студентов на вопросы анкеты, диагностирующие отношение студентов к преподаваемым дисциплинам позволяет определять индекс отношения. Значения индекса для разных учебных предметов приведены в табл. 51. Значения индекса могут изменяться от «+1» - самое позитивное отношение, выражается в пожеланиях увеличить объем преподавания; до «-1» - самое негативное – сократить или исключить данный предмет из учебного плана. Такое преобладание негативного отношения студентов к большинству учебных дисциплин требует изучения и организационных решений.

Таблица 51

**Отношение студентов младших курсов к изучаемым предметам  
(факультет иностранных языков)**

Учебные дисциплины	Значение индекса	
	I курс, 71 чел	II курс, 89 чел
Спецдисциплины	+0,87	+0,86
Педагогика	+0,27	+0,34
Психология	+0,14	+0,25
Русский язык	-0,01	-0,01
Языкознание	-0,07	-
Философия	-	-0,04
Физиология	-0,12	-
Латынь	-0,14	-
Гигиена	-0,20	-
Физвоспитание	-0,20	-0,40
Медицина	-0,23	-0,13
Информатика	-	-0,18
Логика	-	-0,22
ТСО	-	-0,47

Еще более парадоксальным представляется отношение совершенно другой категории учащихся – школьников 2-3-х классов – к изучаемым дисциплинам. В составленном ими по своему желанию расписании уроков на неделю с большим преимуществом лидирует математика – 367 раз в суммарном расписании 105 детей; затем русский – 270, чтение – 254, физкультура – 215, рисование – 123, труд – 121, музыка – 79, информатика – 78, природоведение – 67, экономика – 50, иностранный – 43. Конечно, на эту неоднородность субъективного отношения младших школьников к преподаваемым предметам влияет объективная количественная представленность этих предметов в обучении (математика и русский язык больше других), но характер «лавинообразного» убывания здесь наблюдается не с начала, как у студентов, и выражает большую «открытость» учебного сознания младших школьников к многообразному содержанию образования, с одной стороны, и весьма незначительную представленность в групповом сознании младших школьников интереса к таким предметам, как рисование, музыка, природоведение, труд, определяющих развитие наглядно-образного и наглядно-действенного мышления. Соответствует ли этот дисбаланс (вербальное – образное, действенное) социальным

потребностям в распределении человеческих сил и пропорции в представленности соответствующих природных способностей (задатков) – весьма серьезная проблема.

Таблица 52

**Относительная частота фиксируемых студентами-практикантами целей, содержания и средств психолого-педагогической работы со школьниками**

**(по результатам контент-анализа)**

Функции и виды работы	86 г, 62 ч	87 г, 45 ч
<b>Целеполагание</b>		
Развитие отдельных свойств личности школьника	0,52	0,44
Изменение отношения к учебе	0,12	0,18
Развитие общественной активности	0,11	0,09
Коррекция межличностных отношений	0,08	0,07
Развитие познавательной активности	0,06	0,04
Коррекция поведения	0,06	0,02
Всего	0,96	0,84
<b>Планирование содержания</b>		
Общественная работа	0,14	0,15
Индивидуальная работа	0,31	0,33
<b>Средства воздействия</b>		
Организационные	0,26	0,20
Коммуникативные	0,22	0,22
<b>Полнота структуры</b>		
Фиксируется только цель	0,48	0,51
Цель и содержание	0,32	0,29
Все три компонента	0,21	0,16

Нам удалось также исследовать «продукты деятельности» старшекурсников факультета иностранных языков. Изучались дневники наблюдений и психолого-педагогические характеристики учеников и учебных групп, составленные студентами в ходе педагогической практики. Схема контент-анализа предполагала выделение следующих смысловых единиц: целеполагание, т.е. осознание – формулирование цели психолого-педагогических рекомендаций; планирование содержания психолого-педагогической работы; определение средств психолого-педагогической работы со школьниками. Подсчитывалось количество единиц в письменных

отчетах 107 студентов 4 курса факультета иностранных языков в 1986 и 1987 гг. Сравнительные данные приведены в табл. 52.

Как следует из табл. 52, различия в объеме целеполагания представителей двух поколений объясняются в основном таким видом цели, как развитие тех или иных свойств личности школьника. Межпоколенные различия по остальным функциям незначительны, что является отражением фактора внешних условий, т.е. стабильности конкретного вуза.

#### **4.4. Самооценка в системе профессионально-ролевых установок студентов**

Исследовалась динамика представлений студентов о необходимых, достаточно развитых, а также затрудняющих профессиональную деятельность качествах личности. Изучались также представления специалистов. В результате многочисленных обследований получен широкий спектр качеств.

Классификация качеств, в соответствии с полученным эмпирическим набором, осуществлялась в двух направлениях – собственно профессиональные и обще-характерологические, каждое из которых в свою очередь делилось на следующие группы: специальные, методические, социально-психологические и практические, интеллектуальные, эмоционально-волевые и сфера отношений.

Основные группы профессионально важных качеств личности специалиста приводятся ниже.

##### **Узкопрофессиональные**

1. Специальные: теоретические знания по специальности; знание своего предмета; интерес, увлеченность своим предметом.
2. Методические: знание методики, методы организации производства, методика современного урока, умение объяснять, методическая подготовка, творческий подход к уроку, умение свободно вести урок, умение планировать урок, ввести новый материал, стремление отбирать дидактический материал, методическая грамотность, изложение нового материала.
3. Социально-психологические: знание психологии, умение найти выход из неожиданной ситуации, понимание людей, умение привлечь, заинтересовать, педагогический такт; любовь к детям,

внимание, отношение как к равным, умение общаться, умение найти общий язык, взаимопонимание, умение работать с детьми, найти подход к детям, организовать детей; умение поддерживать дисциплину в классе, умение вести воспитательную работу, работа с трудными детьми; организаторские способности, умение привлечь внимание, уважение к личности, контакт с классом, умение держаться у доски, уверенность на уроке; страх перед началом урока, неумение поставить плохую отметку; не показывать неприязнь к ребенку, который не нравится; любимчики, жалость к двоечникам, «насмешка над плохими ответами»; желание работать с детьми, объективность при оценке ответов учащихся, умение добиться тишины; заигрывание с детьми, личная неприязнь к отдельным учащимся»; «не ощущаю себя в роли учителя»; педагогическая проницательность, педагогическая речь, сильное желание быть настоящим учителем, определенная схема общения с детьми, педагогическая смекалка, «мне интересны все дети», стремление дать знания детям, работать с детьми; чрезмерная доброта к детям; умение увлечь детей, умение выслушать ученика, умение устанавливать дистанцию с детьми, стремление быть хорошим учителем; отстраненность от детей; умение организовать внеклассное мероприятие, «умение охватить работой весь класс», «умение держать в поле зрения весь класс», «авторитарность к детям», «умение слушать ответ ученика», доверие детям; панибратство с детьми.

4. Практические: опыт, практические умения и навыки.

### **Обще-характерологические качества**

1. Интеллектуальные: эрудиция, находчивость, внимательность, умение планировать, умение свободно говорить, логическое мышление, память, речь, юмор, творчество, воображение, фантазия, импровизация, системность в работе, наблюдательность, умение убедить, умение быстро сориентироваться, умение принять точное решение, рациональность, интеллект, ясное изложение своих мыслей, неординарность мышления, умение видеть новое в привычном.
2. Эмоционально-волевые: целеустремленность, упорство, активность, энергичность, терпение, усидчивость, выдержка, решительность, работоспособность, собранность, настойчивость,

дисциплинированность, сдержанность, умение отступить, твердость характера, сила воли, уверенность, уравновешенность, эмоциональность, спокойствие, интерес, упрямство, лень, нервность, злость, вспыльчивость, раздражительность, самообладание, владение собой, возбудимость, пассивность, робость, трусость, неорганизованность, мнительность, суетливость, самостоятельность, апатия, безынициативность, бездеятельность, пессимизм, энтузиазм, живость, последовательность, умение скрывать недовольство, самоконтроль, медлительность, мягкотелость, самодисциплина, импульсивность, постоянство в поступках, хладнокровие, заинтересованность, веселый характер, торопливость, курение, сентиментальность, серьезность, «железные нервы», кропотливость, оптимизм, артистизм, непостоянство.

3. Сфера отношений: справедливость, умение слушать, требовательность, принципиальность, ответственность, общительность, чуткость, тактичность, доброта, внимательность, раскрепощенность, объективность, самокритичность, гордость, трудолюбие, корректность, чувство долга, доброжелательность, объективность, прилежание, высокомерие, вредность, предвзятость, резкость, болтливость, замкнутость, скованность, наивность, легкоеверие, обидчивость, зависть, пренебрежение, строгость, скромность, стеснительность, вежливость, незлопамятность, человеколюбие, умение понимать других, исполнительность, жадность, болезненное самолюбие, грубость, излишняя ранимость, халатность, консерватизм, настырность, самоотдача, терпимость, лояльность, демократизм, порядочность, дотошность, попустительство, агрессивность, уступчивость, добросовестность, обязательность, интеллигентность, простота, честность, деловитость, сострадание, любовь к людям, отзывчивость, бдительность, искренность, понимание, эгоизм, самомнение, честолюбие, нелюбовь к себе, открытость, естественность, коммуникабельность, занудство, злобредность, пунктуальность, хитрость, внимание к окружающим, требовательность к себе, многозначительность, закомплексованность, аккуратность, непринужденность, солидность.

Наиболее часто встречающиеся качества: терпение, сдержанность, любовь к детям, справедливость, вспыльчивость,

принципиальность, отзывчивость, требовательность, аккуратность, нерешительность, нервозность.

В табл. 53 представлены данные, которые рассчитывались в процентах как отношение суммарного количества выделенных студентами качеств по классифицируемым признакам к числу опрошенных студентов. Классификация качеств осуществлялась в соответствии с рассмотренной схемой.

Группа специальных качеств включает собственно специальные (знания по специальности), методические (умение осуществлять работу по специальности»), организационно-психологические (организационные способности, работа с людьми и т.д.), а также практические (опыт, практические навыки и т.д.). Интеллектуальные качества включают проявления памяти, внимания, мышления, речи, творчества, сообразительности, эрудиции и т.д. В группе эмоционально-волевых качеств преобладают волевые, такие как настойчивость, терпение, упорство, решительность и т.д. Сфера отношений включает отношение к труду, себе, другим людям.

Таблица 53

**Свободная самооценка профессионально важных качеств личности (институт связи) (%)**

Категории свойств личности	Год обучения	
	90г, III курс, 71ч	91г, IV курс, 57ч
Недостающие	59	61
Достаточно развиты	34	33
Желательно избавиться	37	35
Всего	130	130
Из них: специальные	39	58
интеллектуальные	35	9
эмоционально-волевые	45	53
сфера отношений	10	10

Анализ табл. 53 показывает, что в психологическом плане динамики (развития) нет. Действительно, самосознание студентов 3 и 4 курсов в трех обозначенных планах (недостающие качества, достаточно развитые и негативные) практически не изменилось в групповом измерении. Однако в плане узкопрофессионального и обще-характерологического самосознания изменения весьма значительные и затрагивают преимущественно области

специальных, интеллектуальных и эмоционально-волевых качеств личности.

Таблица 54

**Свободная самооценка профессионально важных качеств личности (институт железнодорожного транспорта) (%)**

Категории свойств личности	Год обучения		
	91г, III, 68ч	91г, III, 34ч	92г, IV, 34ч
Недостающие	41		
Достаточно развиты	23		
Желательно избавиться	16		
Всего	81	20	35
Из них: специальные	13	5	10
интеллектуальные	16	1	3
эмоционально-волевые	43	9	11
сфера отношений	9	5	11

В соответствии с данными табл. 54 имеют место те же тенденции, что и в самооценках профессионально значимых качеств студентов института связи. Это, в частности, значительное преобладание по количеству первого ряда запрашиваемых качеств личности – недостающих, по сравнению с достаточно развитыми и негативными. К сожалению, пока не удалось проверить, что более определяет эти различия: порядок следования вопросов или их смысловая психологическая «нагрузка». *Что касается качественной структуры самооценок профессионально значимых качеств студентов, то здесь также имеет место выявленная ранее тенденция преобладания эмоционально-волевых (выдержка, терпение, целеустремленность, усидчивость и т.д.) по сравнению с интеллектуальными (любопытность, способность анализировать, внимание, логическое мышление и т.д.) и качествами, выражающими различные отношения личности (ответственность, общительность, доброжелательность и др.).* Наиболее значительно изменяется (увеличивается) от курса к курсу список специальных качеств (знания по специальности, интерес к своей работе, умение пользоваться технической литературой и т.д.), что подтверждается данными, полученными в обоих вузах.

**Свободная самооценка профессионально важных качеств личности (архитектурно-строительный институт) (%)**

Категории свойств личности	Год обучения	
	92г, I курс, 71ч архитектура	92г, II курс, 71ч строительство
Недостающие	103	69
Достаточно развиты	59	65
Желательно избавиться	62	76
Всего	225	210
Из них: специальные	62	117
интеллектуальные	47	14
эмоционально-волевые	103	55
сфера отношений	12	24

У студентов-строителей (табл. 55) мы впервые встречаем превышение количества негативных качеств (76%) по сравнению с позитивными (69% и 65%). Столь высокая самокритичность у студентов-строителей, как и у архитекторов, «достигается» весьма небольшим спектром негативных качеств: лень, нерешительность, неуверенность и некоторые другие.

Значительным является также превышение объема специальных качеств у студентов строительных специальностей (теоретическая подготовка, знания, «умение организовать, выбивать материалы», работа с людьми, умение руководить и др.) – 117%. У архитекторов наиболее представлены эмоционально-волевые качества (целеустремленность, терпение, смелость, упорство и т.д.) – 103%. Чаще фиксируется студентами-архитекторами интеллектуальные качества («мыслить абстрактно», творчество, фантазия, «архитектурное мышление», логика и др.) – 47%, в сравнении со студентами-строителями, у которых отмечено 14%. У последних чаще актуализируется сфера отношений («подход к человеку», «находить общий язык», стеснительность, общение с людьми, высокомерие и др.) – 24%.

Имея в виду распространенное представление об архитектуре как гуманитарной профессии, можно согласиться с мнением В.С.Агеева о том, что многие важные черты профессиональных стереотипов, связанных, например, с оппозицией «естественники-гуманитарии», отчетливо демонстрируются уже студентами первого курса соответствующих факультетов [2]. Ранее М.Д.Дворяшина, исследуя специфику способностей в профессиях гуманитарного,

естественного и технического профилей, сделала вывод, что качества ума, необходимые для естественных и технических профессий, сформированы уже ко времени поступления в вуз [7].

Для педагогических вузов, как и для технических, субъективно-личностный аспект профессиональной социализации студентов исследовался методом самооценок недостающих и достаточно развитых профессионально важных качеств личности, а также затрудняющих (негативных) профессиональную деятельность. Качества определялись методом свободных описаний, что помогает выявить актуальное поле сознаваемых качеств. В соответствии с ранее определенным подходом, классификация осуществлялась по собственно профессионально-педагогическому и общепсихологическому критерию с учетом эмпирической частоты составных признаков (табл. 56). Категоризация качеств личности осуществлялась по обсуждавшейся ранее схеме.

Уточним состав выделенных классов и групп. В первом классе собственно профессиональных качеств в группу специальных включены отмечаемые студентами «знание предмета», знание русского языка и литературы, «грамотность» и т.д. Группа методических качеств включает «знание методики преподавания», методические умения, умения преподнести материал и т.д. Психолого-педагогические – «умение понять ребенка», «найти общий язык», знание психологии ученика, педагогики, умение работать с детьми и т.д. Практические качества включают «опыт», практические навыки, умения и т.д.

В классе общепсихологических свойств группа интеллектуальных качеств включает внимание, память, ум, эрудицию, юмор, фантазию, творчество, умение выражать свои мысли и т.д. Самая многочисленная группа эмоционально-волевых качеств чаще всего включает терпение, выдержку, вспыльчивость, волю, уверенность, настойчивость, смелость, активность, работоспособность и т.д. Сфера отношений представлена общительностью, тактом, уверенностью в себе, строгостью, умением поддержать и вести разговор, терпимостью, требовательностью, доброжелательностью, скованностью, стеснительностью, замкнутостью и т.д.

Таблица 56

**Свободная самооценка профессионально значимых качеств  
личности студентов различных поколений (филологи) (%)**

Группы качеств	Вуз (СамГПИ), курс, год обучения					
	I,88 Июнь 36 ч	II,89 Сент 35 ч	II,90 Сент 41 ч	II,89 Апрель 48 ч	II,88 Июнь 20 ч	III,90 Сент 53 ч
Недостающие	161	139	166	152	150	149
Достаточно развиты	119	117	63	123	105	100
Негативные	100	78	87	94	80	96
Специальные	17	69	53	17	35	48
Методические	11	2	-	6	-	4
Социально- психологические (практические)	60	89	73	41	70	62
Интеллектуальные	22	18	24	42	35	19
Эмоционально- волевые	181	96	124	167	120	140
Сфера отношений	89	59	42	96	75	72
Всего	380	334	316	369	335	345

Обращаясь к данным табл.57, можно обнаружить некоторую волнообразную тенденцию в самооценках недостающих и достаточно развитых качеств: на младших курсах численно преобладают недостающие; затем, после первой самостоятельной практики, студенты фиксируют в свободных самооценках несколько больше реально (субъективно) имеющих место качеств по сравнению с недостающими; на выпускном курсе соотношение вновь меняется на противоположное. Аналогичный волнообразный характер имеет численная представленность группы социально-психологических качеств. Несомненно, в этом классе качеств содержится значительно меньшее число продуцируемых студентами негативных качеств по сравнению с недостающими и достаточно развитыми. Связана ли эта тенденция с порядком следования вопросов в диагностической анкете и естественным исчерпанием семантического поля или же работают механизмы психологической защиты – предстоит исследовать дополнительно.

Продолжение таблицы 56

Группы качеств	Вуз (СамГПИ), курс, год обучения					
	III,88 Апрель 30ч	III,89 Май 50ч	III,90 Март 65ч	III,89 Ноябрь 20ч	IV,90 Сент 58ч	V,92 Ноябрь 36ч
Недостающие	150	116	135	175	90	90
Достаточно развиты	153	124	148	185	78	56
Негативные	100	74	88	120	46	22
Специальные	30	34	25	25	29	22
Методические	13	14	1	10	22	25
Социально- психологические (практические)	110	72	119	65	57	34
Интеллектуальные	27	28	17	70	16	8
Эмоционально- волевые	80	86	111	185	55	42
Сфера отношений	117	80	98	135	34	42
Всего	377	314	371	490	214	172

В группе специальных качеств («знание своего предмета») заметна тенденция снижения ее численной представленности на старших курсах, в то время как группа методических качеств значительно возрастает на третьем этапе учебно-профессиональной деятельности. В отношении других групп требуются дальнейшие изыскания. Несомненно, также значительное преобладание в самооценках студентов эмоционально-волевых качеств в сравнении с другими.

В целом по классу обще-характерологических качеств можно предположить также волнообразный тип динамики численного объема качеств: рост численности от этапа адаптации к этапу стабилизации и уменьшение на завершающем этапе. Это отчасти подтверждается данными лонгтюдa (2-3 курсы), где для 36 идентифицированных студентов собственно профессиональные качества по объему (численность) изменяются от 47% на втором курсе до 40% на третьем, а обще-характерологические – от 68% до 90%. Для уточнения психологических различий между различными факультетами, обратимся к данным свободной самооценки профессионально важных качеств студентов- «иностранцев» (табл. 57).

**Свободная самооценка профессионально значимых качеств личности  
студентов и учителей (иностраннй язык) (%)**

Группы качеств	Курс, год обучения					
	I,87	II,87	IV, 87	V, 87	МГПИ 87	Учителя 87
Недостающие	161	139	166	152	150	149
Достаточно развиты	119	117	63	123	105	100
Негативные	100	78	87	94	80	96
Специальные	17	69	53	17	35	48
Методические	11	2	-	6	-	4
Социально- психологические (практические)	60	89	73	41	70	62
Интеллектуальные	22	18	24	42	35	19
Эмоционально- волевые	181	96	124	167	120	140
Сфера отношений	89	59	42	96	75	72
Всего	380	334	316	369	335	345

Как и в предыдущем случае, в соответствии с данными табл. 57 можно констатировать последовательное уменьшение суммарного числа отмечаемых студентами качеств личности от недостающих (наибольшее число) до негативных (наименьшее количество). Эта закономерность нарушается после первой педагогической практики в школе, в связи с чем в групповом сознании студентов резко возрастает представленность (количество) достаточно развитых качеств, что легко объяснить первой самостоятельной пробой сил и актуализацией в сознании ранее скрытых свойств. Вторая практика, более продолжительная, на выпускном курсе не дает аналогичного «всплеска» в силу уже приобретенной ориентировки и определившихся ожиданий, что существенно изменяет восприятие и оценку успеха-неуспеха.

Установленная закономерность свободной самооценки профессионально важных качеств личности нарушается также у опытных учителей и абитуриентов. Последнее легко объяснить, имея в виду ситуацию поступления в вуз и специфику мотивации в процессе тестирования в этом случае. Опытность учителей также, видимо, является достаточным объяснением нарушения рассматриваемой закономерности.

Продолжение таблицы 57

Группы качеств	Курс, год обучения				
	Абитурант,87(+)	Абитурант,87(-)	I,88	II,88	III,88
Недостающие	131	107	119	131	86
Достаточно развиты	143	127	87	109	81
Негативные	72	57	68	109	81
Специальные	17	11	17	9	11
Методические	5	4	1	2	15
Социально-психологические (практические)	66	36	53	34	52
Интеллектуальные	12	14	19	14	13
Эмоционально-волевые	131	127	111	182	81
Сфера отношений	115	98	73	105	42
Всего	346	291	274	347	215

Подтверждаются закономерности максимальной актуальной представленности в массовом сознании студентов пединститута психолого-педагогических качеств личности в сравнении со специальными и методическими (группа узко профессиональных качеств), а также эмоционально-волевых в сравнении с интеллектуальными и качествами сферы отношений (группа общепсихологических качеств).

Отметим также, что как в группе узко профессиональных, так и в группе общепсихологических качеств. Выявленных методом свободной самооценки, численное доминирование психолого-педагогических и эмоционально-волевых свойств обнажает двойственную противоречивость профессионального сознания будущих учителей с логической точки зрения. Действительно, установленное ранее доминирование компонента «специальность» в структуре профессиональной установки студентов противоречит доминированию (количественно) психолого-педагогических качеств личности, представленных в актуальном поле сознания. *В то же время наиболее важные в профессии педагога качества, связанные с отношением к себе, другим людям, труду и др., количественно менее представлены в сравнении с эмоционально-волевыми.*

К обозначенным противоречиям можно добавить то, что совокупность обычно перечисляемых в профессиограммах учителя (квалификационные характеристики) качеств личности находит весьма слабое отражение в эмпирической совокупности. В частности, выпадают целые блоки свойств, таких как мировоззренческие, гражданственные и т.д. Утверждаемый идеал и реальность сталкиваются в очередной раз на ристалище средств достижения цели. Заметим также, что средний суммарный показатель (объем) качеств на одного человека колеблется в пределах от 2 до 4 как у филологов, так и у «иностранцев».

В соответствии с данными табл. 58 можно констатировать нарушение установленной ранее закономерности количественного уменьшения объема отмечаемых студентами качеств от недостающих и достаточно развитых до негативных. В самооценке профессионально важных качеств студенты-историки младших курсов превосходят студентов рассмотренных ранее факультетов, хотя в общем объеме (всего качеств во всей группе) они (историки) находятся на среднем уровне значений, не достигая 300%.

Таблица 58

**Свободная самооценка профессионально значимых качеств личности студентов (исторический факультет) (%)**

Качества личности	Курс, год		
	I,88,26 чел	II,89,29 чел	III,88/89,33 чел
Недостающие	81	117	85
Достаточно развиты	108	124	67
Негативные	96	48	42
Специальные	8	17	24
Методические	4	10	12
Социально-психологические (практические)	23	65	48
Интеллектуальные	31	24	12
Эмоционально-волевые	108	93	36
Сфера отношений	111	79	61
Всего	285	289	194

Интересно отметить, что динамика самооценки в группе студентов-историков отличается от аналогичной у студентов факультета иностранных языков. В частности, у историков от курса к курсу увеличивается значение специальных и методических качеств, волнообразный характер имеют психолого-педагогические качества и снижается значение обще-характерологических (интеллектуальные, эмоционально-волевые и качества сферы отношений).

Таким образом, учебный процесс на историческом факультете, по-видимому, более, чем на других способствует формированию технократической установки. Однако было бы ошибочным утверждать полное вытеснение гуманитарной установки у студентов какого бы то ни было факультета. Сложность исследуемого явления заключается, как отмечалось выше, в противоречивом сосуществовании как гуманитарной, так и технократической установок в коллективных представлениях студентов о профессии. Ранее говорилось, что различные «проекции» коллективных представлений позволяют проявить скрытые установки исследуемого явления. Для этого студентов-историков первого курса, также как филологов, просили дать определение (свое толкование) тех же словосочетаний: «хороший учитель», «уважаемый учитель», «красиво работающий учитель», «учитель высокой квалификации». Было получено 47 более или менее развернутых толкований, вся совокупность которых структурируется таким же образом, как и структурированная в предыдущих главах субъективно личностная картина профессионального мира студентов (структура профессиональной установки). Групповое сознание, как уже отмечалось, оказалось весьма чувствительным к лингвистической переменной, определяющей смысловые нагрузки профессионально социализируемой личности. В табл. 59 представлены данные проведенного эксперимента.

Категоризация суждений осуществлялась по уже известным критериям. В частности, к специальности отнесены указания на «знание предмета»; к методике – «умение преподнести знания», «хорошее объяснение материала» и т.д.; к психолого-педагогическим аспектам – «знание и понимание детей» и др.; к личностным особенностям – талант, принципиальность, требовательность, «любит детей» «хороший человек», «добрый,

отзывчивый» и др.; к практическим свойствам – «дело спорится», «видны результаты труда», «все умеет», «опытный» и др.

Таблица 59

**Смысловая зависимость интерпретации различных сочетаний термина «учитель» в групповом сознании студентов исторического факультета (%)**

Структура интерпретации	Вид сочетания			
	«Хороший учитель»	«Уважаемый учитель»	«Красиво работающий учитель»	«Высококвалифицированный учитель»
Специальность	49	30	15	57
Методика преподавания	11	13	17	11
Психолого-педагогические аспекты работы	57	38	13	25
Личностные особенности	60	49	51	25
Практические свойства	-	-	11	11
Объем суждений	177	130	107	130

Любопытно отметить, что во всех сочетаниях, за исключением сочетания «красиво работающий учитель», существенных различий в качественном составе суждений нет. Новые суждения, редко или не встречающиеся в интерпретации указанных трех сочетаний и характеризующие красивую работу учителя, - это следующий ряд: «постоянно придумывает новые приемы работы», «новатор», «творчески подходит к делу», «разработал свою систему», т.е. творческие проявления личности. К этому ряду следует добавить выделяемые студентами качества, создающие впечатление легкости в работе учителя («работает играючи», увлеченно, «горит на работе», «приятно смотреть» и др.), а также указания на эрудицию, юмор, интеллект, энергию, темперамент, достоинство и др.

Обратившись к количественным данным табл. 59, можно заметить, что наибольший объем суждений получен для наиболее привычного сочетания «хороший учитель» (177%); наименьший –

для весьма редко используемого сочетания «красиво работающий учитель» (107%). У студентов филологов 2 курса наименьший объем суждений (149%) был получен для словосочетания «уважаемый учитель», а затем – «красиво работающий учитель» (165%). По объему представлений филологи 2 курса значительно превосходят историков 1 курса. В структуре интерпретаций специальность количественно преобладает для сочетания «высококвалифицированный учитель» как у историков, так и у филологов; наименьший показатель в интерпретации сочетания «красиво работающий учитель». Психолого-педагогические и личностные особенности наиболее представлены в интерпретации сочетания «хороший учитель»; наименее – «высококвалифицированный учитель». Выделяя для каждого сочетания доминирующие (количественно) компоненты структуры их интерпретаций, можно прийти к заключению, что в характеристиках понятий «хороший», «уважаемый» и «красиво работающий учитель» у студентов проявляются гуманитарная целевая установка, а понятия «высококвалифицированный учитель» - технократическая. Принимая во внимание частоту употребления рассматриваемых сочетаний в обыденном и профессиональном общении, *можно вновь констатировать противоречие, т.е. несоответствие (диссонанс) общественно-обыденных и государственно-служебных требований к профессии учителя.*

Выявленное социопсихолингвистическое противоречие объясняет эмпирически найденный ранее диссонанс в проекциях структуры профессиональной установки на цели (идеальный план) и трудности будущей работы (реальный план работы учителя).

Мы находим у физиков и математиков в целом несколько больший суммарный объем качеств свободной самооценки, в сравнении с историками, и меньший, по сравнению со студентами факультета иностранных языков.

Сравнение количественных характеристик внутренней структуры самооценок показывает справедливость ранее установленных закономерностей: *последовательное убывание объемов, актуализированных закономерностей: последовательное убывание объемов, актуализированных как недостающие, достаточно развитые и негативные качества личности, также количественное преобладание эмоционально-волевых, психолого-педагогических и качеств сферы отношений, причем*

*представленность первых (эмоционально-волевых) в динамике уменьшается, а вторых – возрастает. В целом значение этого компонента в структуре профессиональной установки студентов (качества личности) к старшим курсам уменьшается.*

Сравнение количественных распределений различных групп качеств в самооценках студентов физико-математического и биолого-химического факультета показывает их значительное сходство. Некоторая специфичность последних просматривается в меньшем объеме недостающих и большем – достаточно развитых качеств у биохимиков, а также полном отсутствии актуализированных методических качеств. Они же превосходят физиков и математиков в самооценке интеллектуальных качеств (количественно). В то же время у них на предвыпускном курсе меньший объем психолого-педагогических качеств.

В целом сравнение двух естественных факультетов показывает большее сходство в структуре (количественная представленность компонентов) профессиональных установок тех и других с определенной спецификой, описанной выше.

Сравнение данных самооценок студентов-спортсменов с аналогичными двух других факультетов естественных специальностей показывает большое сходство распределений. Следует признать, что эта «проекция» профессионального сознания оказалась инвариантной (константной) по отношению к вузу, профилю и этапу подготовки не только по структуре, т.е. совокупности компонентов профессиональной установки, но и по закономерности их количественных соотношений.

Как уже отмечалось, с точки зрения социальной психологии важно установить трансформацию представлений студентов в процессе их профессиональной социализации, включая и период непосредственной практической деятельности после окончания вуза, а также ретроспективную оценку специалистами студентов. Для учительской профессии возможность получения оценок от учащихся существенно расширяет возможности анализа.

В исследовании В.И.Зацепина изучались оценки старшеклассниками и студентами качеств наиболее симпатичных им преподавателей [88]. Наиболее часто отмечались: «хорошее знание своего предмета», «доступное изложение материала», «справедливая оценка знаний», «доброта», «эрудиция» и т.д. Категоризация оценок, выявленных В.И.Зацепиным, показывает полноту структуры оценок.

Таким образом, разработанный в нашем исследовании структурный подход позволяет критериально подходить к анализу эмпирических данных, определять их надежность и др. характеристики. Обратимся к данным самооценок учителей и оценок школьников.

В табл. 60 находим достаточно близкие распределения самооценок выборки учителей различных школ и оценок школьников. В отличие от самооценок студентов, отмечающих более всего недостающие качества, учителя и школьники находят больше всего достаточно развитых качеств личности. Эта тенденция нарушается у учителей школы №99, отличающейся определенным неблагополучием в системе взаимодействия и взаимоотношений в педагогическом коллективе.

Подростки и старшеклассники в числе недостающих у своих учителей чаще всего отмечают такие качества личности, как доброта, строгость, спокойствие, терпение, сдержанность, понимание и др. В списке положительных свойств, проявляющихся в работе оцениваемых школьниками учителей, также доброта, хорошее («превосходное») знание своего предмета, справедливость, понимание, строгость, ум (интеллект), умение объяснить и др.

Как отрицательные качества работающих с ними учителей, школьники отмечают вспыльчивость, крик, хамство, строгость, нервозность и др.

Естественно, что в своих ответах на вопросы анкеты школьники были более открыты и непосредственны. Так, учителям школьники желают здоровья, счастья, долголетия, успехов, владения собой, быть веселой, целеустремленной, «иметь трудолюбивых учеников» и т.д. Эта группа позитивных высказываний представляет 40% всех пожеланий. Столько же суждений негативного характера: «почаще болеть», «уйти на заслуженный отдых», «уволиться», «лучше общаться с учениками», «интересно вести уроки», «понять ученика», «уметь вдуматься в ответ ученика», «не ставить плохих оценок», «не задавать домашних заданий», «входить в положение учеников», быть объективной, доброй, «менее кровожадной» и др.

Пожелания школьников относятся к совершенствованию учебного процесса в школе: «больше наглядности на уроках», «заниматься не только с хорошими учениками», «стать немного строже», «хорошо объяснять», «больше фантазии», «урок вести в более быстром темпе», «использовать больше дополнительного материала» и др.

Таблица 60

**Свободная самооценка (учителя) и оценка (школьники)  
профессионально важных свойств личности учителя (%)**

Свойства личности	Школьники различных школ			
	Учителя различных школ	Учителя школы №99	Об учителя русского яз	Об учителя иностр яз
Недостающие	64	91	65	71
Достаточно развиты	132	91	138	103
Негативные	68	109	60	57
Специальные	20	9	25	18
Методические	-	-	7	14
Социально-психологические (практические)	80	39	54	39
Интеллектуальные	16	13	14	11
Эмоционально-волевые	92	122	45	40
Сфера отношений	56	109	119	109
Всего	264	291	263	231

Обследование старшеклассников показало: школьники, так же как и студенты, не реализуют в полном объеме функции субъекта учебной деятельности (выбор целей образования, участие в планировании, прогнозировании, контроле и т.д.). Естественно, что такая подсистема образования может стыковаться лишь с себе подобной. Поэтому совершенствование, перемены или реорганизации в одной из подсистем образования, например в высшей школе, реально осуществимы лишь в «связке» со смежными (двузовское образование).

Обобщая выше рассмотренные вопросы, можно сделать следующие выводы.

*В структуре учебно-профессионального сознания, наряду с составными компонентами: учебное (профессиональное) внимание, память, мышление и т.д., выделяются также функциональные: познание, целеполагание, планирование, прогнозирование деятельности; учебное (профессиональное) отношение, самосознание и др. В настоящее время учащиеся, не имея возможности участвовать в формировании целей образования,*

*работая по заранее утвержденным учебным планам и программам, могут в рамках образовательного учреждения реализовать только часть функций субъекта и прилагают при этом большие или меньшие усилия в выполнении требований, направленных на овладение нормативной системой знаний, умений и навыков.*

Обнаруживается детерминирующее влияние учебных планов и организации учебного процесса на образовательные (профессиональные) установки учащихся. Субъективные планы студентов отчетливо отражают, в частности, представленность методики преподавания в учебных планах только на старших курсах. Противоположная картина по дисциплинам психолого-педагогического цикла. Общее уменьшение объема планов самоподготовки от курса к курсу отчетливо характеризует значительное снижение субъектного начала в вузовской системе профессиональной подготовки учителя. Не будучи обеспечены и, соответственно, не проявляясь явно в тех или иных формах (участие в формировании целей, планов, программ и т.д.), свойства субъекта находят свое выражение в отношениях учащихся к преподаваемым предметам, формам работы и др. Так, наиболее представлены в суждениях студентов планы самоподготовки по специальности и развитию личности. С возрастом студентов имеет место снижение объема планов по каждому из этих двух направлений, основное отличие которых – систематичный и планомерный характер усвоения специальных дисциплин и практически случайный характер работы студентов по развитию профессиональных свойств личности.

Снижение уровня как управляемых («специальность», «психолого-педагогическая подготовка»), так и неуправляемых («личность») форм активности студентов от курса к курсу как выражение отношения студентов к системе профессиональной подготовки релевантно удовлетворенности студентов получаемой подготовкой, своей учебой, практикой.

*Таким образом, существующие учебные планы и организация учебного процесса предопределяют противоречивость картины учебного (профессионального) сознания учащихся и существенно снижает субъектный потенциал познавательных процессов личности.*

Выявлен циклический характер актуализации сознания студентов в сфере узкопрофессиональных качеств. Цикличность,

обусловленная практической деятельностью будущих учителей, дает возможность студентам реально почувствовать специфические качества личности учителя. Это осознание происходит особенно остро в период первой самостоятельной практики на предвыпускном курсе. Следующая самостоятельная практика на выпускном курсе предъявляет несколько иные требования к личности и способу жизнедеятельности будущего учителя, в результате чего снижается значение фактора личностных качеств по типу структуры профессионального сознания опытных учителей. Иная картина по обще-характерологическим качествам. Снижение объема обще-характерологических качеств от курса к курсу имеет место в сферах желаемых (следует развивать) и нежелательных качеств. Основная закономерность, связывающая актуализацию в сознании будущих учителей тех или иных профессионально значимых качеств с соответствующими видами практической деятельности, сохраняет свою всеобщность и в этом смысле имеет диагностическое значение для анализа состояния профессиональной подготовки будущего специалиста.

## ГЛАВА 5 СОЦИАЛЬНО- ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ УЧАЩИХСЯ

### 5.1. Социально-ролевая идентификация

Первые масштабные исследования в возрастной психологии практически осуществлялись на факультете психологии Санкт-Петербургского университета в 60-70-х гг. «Студенческий возраст, как отмечал Б.Г.Ананьев, представляет собой историческое явление, связанное с массовым развитием высшего и среднего специального образования. В общем процессе становления личности этот период жизни имеет важнейшее значение как завершающий этап образования и основная стадия специализации (профессионализации), момент «старта» деятельности освоения социальных функций и ролей» [13]. Эмпирические исследования показали важнейшее значение социально-психологических факторов в учебной жизни студентов [10], [197], [251] и др.

Социально-ролевые проявления включают знание, понимание, готовность принять роль и соответствующую активность [256]. В нашем случае роль – это система действий, ожидаемых от индивида и невыполнение которых влечет за собой потерю социального положения учащегося. Психологическим механизмом социально-ролевого поведения является интернализация роли, предполагающая осмысление (понимание) целей образования и согласие с ними [13, с.49]. Как отмечал И.С.Кон, «интернализованная роль – это внутреннее определение индивидом своего социального положения и его отношение к этому положению и вытекающим из него обязанностями» [114, с.25].

В нашей работе исследование явления интернализации осуществлялось с помощью специальной методики, построенной по принципу незавершенных предложений (Приложение). Обследована большая группа студентов (70 человек) первого курса института связи в начале 1993/94 уч. года (в исследовании принимала участие аспирантка И.В.Новикова), а также школьников.

Наиболее часто встречающиеся продолжения фразы «Я студент – это значит...» выражает мотив профессиональной подготовки – 30% респондентов. Вариация этой темы – получить

хорошую профессию, нравится специальность, будущий инженер и др. Следующий по численности (22%) тип ответа связан с возможностью получить высшее образование. Достаточно распространены тавтологические ответы – «учусь в институте»; несколько реже ответы, констатирующие начало нового этапа жизни («закончилось детство», «взрослая жизнь» и др.). Редки, но имеют место ответы, показывающие, что с помощью вуза решаются другие проблемы – отсрочка от армии, неполная стоимость проезда на транспорте и т.д. Единичны продолжения, выражающие требования социальной роли: «должен регулярно посещать занятия», а также трудно классифицируемые ответы: «мыслящий человек», «веселая жизнь», «большой человек», «интересно», «я молод», «самостоятельно стремиться познать новое» и др.

Иная структура в множестве ответов – продолжений фразы: «Мы студенты – это значит...». Здесь наиболее распространен ответ, выражающий ценность новой общности: один коллектив, одна семья, новые знакомые, друзья, общие цели, задачи, интересы, совместные развлечения, времяпровождение – 45%. На втором месте по численности идут тавтологические ответы (вместе учимся) – 19%; на третьем – мотив профессиональной подготовки – 7%.

В продолжениях фразы: «Они не студенты...» явно проявилась оценочная установка студентов. Наиболее многочисленными оказались негативные противопоставления, т.е. подчеркивание преимуществ своего статуса или поиск негативных сторон другой роли (неудачники, упустили свой шанс, плохо учились в школе, не смогли поступить в институт и др.) – 57%. Позитивные стороны статуса «не студенты» (повезло, не надо надрываться на учебе, больше свободного времени и др.) – 9%. Нейтральное отношение к нестудентам выражается в ответах: «выбрали другой путь», «не тот возраст», «это не главное в жизни» и т.д.

Таким образом, можно заключить, что студенты первого курса института связи в своем большинстве интернализуют новую социальную роль, понимают ее основное назначение и позитивно относятся к ней. Любопытно отметить, что и здесь проявляется *«чувствительность» группового сознания к лингвистической переменной, определяемой вербальным стимулом. Так, в случае личностного осмысления роли – «Я – студент» - преобладает учебно-профессиональная целевая установка; в более широком*

значении – «Мы студенты» - групповое сознание фиксирует прежде всего характеристики социальной общности; в оппозиционном значении – «Они не студенты» - на первом плане оказывается оценочная функция группового сознания.

Вторая часть использованной нами методики определяла проективную ситуацию встречи студента с выпускником института, профессионалом в этой области, которую избрали студенты. Студентов просили записать вопросы, которые они хотят задать специалисту. После этого они же пытаются ответить на эти вопросы. Классификация вопросов, задаваемых студентами специалисту, позволила выделить следующие ценностные ориентации в будущей профессиональной деятельности студентов:

- проблема выбора профессии (16%);
- трудности работы (12%);
- удовлетворенность работой (17%);
- материальная обеспеченность (17%);
- проблема трудоустройства (7%).

Следует пояснить содержание пункта «проблема выбора профессии». Сюда включены как прямые вопросы студентов специалисту: «Почему Вы избрали эту профессию?», «Не жалеете ли Вы, что выбрали эту профессию?» и т.д., так и инверсированные на себя: «Правильно ли я поступил, избрав эту профессию?».

Отметим, что 18% студентов этого вуза не смогли сформулировать свой вопрос. В ответах студентов первокурсников на ими же поставленные вопросы выявилась высокая степень позитивного отношения к избранной профессии. Ответы типа: очень люблю работу, «обожаю», нравится – встречаются у 70% респондентов; остальные находят более важным для себя другое (семья, дети). Не жалеют, что выбрали эту профессию 90% студентов, отмечают высокий интерес к ней в сочетании с трудностью работы и т.д. Что касается вопросов материальной обеспеченности, то до 70% студентов в своих ответах на этот вопрос в роли специалиста с высшим образованием и стажем работы по специальности, выражают уверенность в достаточно высокой зарплате по месту работы («вполне хватает на жизнь», «не испытываю материальных затруднений» и др.). Рассчитывают на большее 20% и считают, что все зависит от способностей, остальные 10%.

В другом обследовании были привлечены учащиеся 11-го класса средней общеобразовательной школы, а также студенты 1 и 5 курсов физико-математического факультета Самарского пединститута. Сбор данных в конце учебного года и обработку проводила аспирантка Е.В.Галиева.

Таблица 61 (%)

Ответы: «Я – студент, это значит...»	Учащиеся 11 кл.	Студенты I курса	Студенты V курса
1. Стал взрослее	73,7	31,1	11,1
2. Поднялся на ступеньку выше по лестнице жизни	10,5	13,8	11,1
3. Сменились интересы	10,5	10,3	-
4. Стал самостоятельным человеком	21,1	24,1	11,1
5. Учусь в институте	31,6	17,2	11,1
6. Я получаю профессию	31,6	13,8	-
7. Изменилось отношение к учебе	63,2	24,1	-
8. В жизни ничего не изменилось	5,3	3,4	-
9. Появились новые друзья	31,6	17,2	-
10. Жить стало веселее	10,5	20,7	33,3
11. Стал свободным человеком	15,8	6,9	-
12. Я постоянно нервничаю	-	3,4	11,1
13. Живу в общежитии без родителей	-	6,9	-
14. Я приобрел уверенность в себе	10,5	6,9	-
15. Возможность получить «корочки»	15,8	-	-
16. Научилась управлять собой	-	-	33,3
17. Иной образ жизни	-	-	22,2
18. Закончу институт	-	-	11,1
19. Свобода от сессии до сессии	-	-	11,1
20. Постоянные материальные затруднения	-	-	33,3
21. Новый уровень образования	-	-	33,3
22. Это молодость	10,5	3,4	33,3

В таблице 61 приведены обобщенные частоты различных продолжений неоконченной фразы «Я – студент...». Мы видим, что первокурсники вуза еще мало отличаются от учащихся выпускного класса общеобразовательной средней школы. Наиболее частым продолжением фразы у тех и других является констатация нового возрастного этапа. У пятикурсников такой одной доминанты нет, здесь одинаково часто встречается и «жить стало веселее», и «научимся управлять своими действиями», и «постоянные материальные затруднения», и «новый уровень образования».

Любопытно, что более половины школьников (63%) связывают с вузом новое отношение к учебе.

Сравнение ответов студентов инженерно-технического и педагогического вузов показывает более широкий спектр ролевых проявлений последних, больше психологических аспектов. Однако различие во времени обследования – начало и конец учебного года для первых и вторых, не позволяет делать определенных выводов в этом плане.

Таблица 62 (%)

Ответы: «Мы – студенты, это значит...»	Студенты I курса	Студенты V курса
1. Новые друзья и знакомые	48,3	-
2. Люди с общими интересами	31,3	22,2
3. Веселая компания	24,1	55,5
4. Крепкая дружба, взаимовыручка	27,6	33,3
5. Нам повезло	6,9	-
6. Общие цели	20,7	11,1
7. Мы коллектив	17,2	22,2
8. Мы взрослые	13,8	-
9. Самостоятельные, способные управлять собой	-	11,1
10. Пять лет жизни на стипендию	-	11,1
11. Это молодость	-	11,1
12. Повышаем интеллектуальный уровень	-	11,1

В таблице 62 представлены наиболее часто встречающиеся продолжения фразы «Мы – студенты...». Подтверждается выявленный для студентов института связи характер смыслового завершения фразы в этом случае, т.е. весьма значительное преобладание установок студентов, связанных с различными признаками социальной общности. Интересно, что если на I курсе таким преобладающим признаком являются «новые друзья и знакомые», то на V – «веселая компания» (табл. 62).

Оппозиция: студенты – не студенты, также, как и в случае со студентами института связи, «включает» оценочную функцию сознания. Для учащихся 11-го класса в качестве эквивалентной формы использовалась фраза: «Я – не студент...». Преобладающая реакция школьников понятна: «Постараюсь поступить еще раз» (68%); «Трагедия для родителей и для меня» (47%) и др.

Значительно реже встречается спокойное отношение к недостигнутому статусу – «Они такие же, как мы». Таким образом, почти половина обследованных школьников прежде всего эмоционально воспринимает ситуацию нереализованности ролевых ожиданий (табл.63).

Реакции первокурсников и пятикурсников в межгрупповом сравнении весьма сходны. Чаще всего встречаются ответы: «Они (не студенты) много потеряли», «Не повезло» и т.д. Нейтральная реакция: «Они такие же как мы» - редкий тип отношения к аутгруппе.

Таблица 63 (%)

Ответы: «Они – не студенты...»	Учащиеся 11 кл.	Студенты I курса	Студенты V курса
1. Они много потеряли	-	34,5	33,3
2. Они замкнутые	-	6,9	11,1
3. Не умеют красиво жить	-	10,3	11,1
4. Не учатся в институте	-	17,2	-
5. Будут менее образованными	5,3	6,9	-
6. Не повезло	21,1	17,2	22,2
7. Они такие же как мы	15,8	17,2	11,1
8. Неудачники	21,1	13,8	-
9. Трагедия для родителей и меня	47,4	-	-
10. Исчезает уверенность в себе	26,3	-	-
11. Крушение планов	31,6	-	-
12. Постараюсь поступить еще раз	68,4	-	-
13. Угрюмые, заученные	-	-	11,1
14. Не испытали прелестей студенческой жизни	-	-	44,4

В модельной ситуации встречи студентов с квалифицированным педагогом, вопросы специалисту группируются в соответствии с обсуждавшейся в предыдущих главах структурой группового профессионального сознания. Как у первокурсников, так и у пятикурсников наибольшее количество вопросов, заданных студентами работающему учителю связано с психолого-педагогическими отношениями: «Как вы добились взаимопонимания с учениками?», «Как сделать уроки интереснее?», «Как к Вам относятся учащиеся?» и т.д. На втором месте по числу вопросов у первокурсников избранная специальность («Как Вы относитесь к

новым достижениям физики?» и др.); у пятикурсников – проблемы личностного самоопределения в профессии («Как Вы решились выбрать эту профессию?», «Что трудного в Вашей жизни?» и др.), занимающие у первокурсников третье место по числу вопросов. Главное отличие первокурсников и пятикурсников состоит в отношении к общим моментам профессиональной деятельности. У обследованных пятикурсников этой проблемы нет, в то время как для первокурсников это достаточно представленная, по количеству вопросов, проблема («Насколько сложна эта профессия?»). Достаточно часты вопросы социально-бытового характера: «Сколько Вы получаете?», «Существуют ли хорошие условия для работы?».

Подводя итог обсуждаемым в данном параграфе исследованиям, можно заключить, что социально-ролевая идентичность по признаку *дифференцированности «Мы – Они» отчетливо проявляется с момента приобретения статуса учащегося вуза. У школьников – учащихся выпускного класса оппозиция «студент – не студент» связана прежде всего с реакцией личностной самоактивации и переживания («Постараюсь поступить еще раз», «Трагедия для меня»), в то время, как у студентов данная оппозиция связана с негативизмом в аутгрупповой оценке.*

Другая закономерность связана с тем, что психологические проявления социальной роли в индивидуальном («Я – студент») и групповом («Мы – студенты») измерениях совершенно различны. В первом случае в феноменах сознания доминируют проявления социального перемещения в более высокую по статусу группу и профессиональные мотивы; во втором – многокритериальной групповой общности.

Для определения возрастной специфики исследованы социально-ролевые проявления младших школьников в отношении к учебе. Разработанный опросник (Приложение) позволяет анализировать различные «Я» - проявления в ролевой позиции учащегося. Это, в частности: «Я» - субъективное («нравится ли тебе учиться»); «Я» - социальное («нужно ли детям учиться»); «Я» - родительское («почему родители хотят, чтобы ты учился»); «Я» - интерактивное («хотят ли дети в твоём классе учиться»). Выяснилось, что познавательная установка наиболее представлена у младших школьников в социальной позиции, затем – родительской и

в субъективной; наименее часто – в интерактивной. Любопытна динамика познавательной установки от второго к третьему году обучения в ролевой позиции учащегося. Наивысший прирост в интерактивном «Я» (от 35% до 49%), затем – субъективном «Я» (от 60% до 76%), далее «Я» - родительском (от 70% до 77%) и, наконец, «Я» - социальном (от 77% до 80%).

В таблице 63.1 приведено распределение учебных мотивов учащихся 3-х классов г. Отрадного в зависимости от ролевой позиции (данные Н.И.Рыковой). Как ясно из таблицы 63.1., в собственной ролевой позиции (Я – субъективное) и в позиции одноклассников учащиеся 3-х классов определяют наименее широкий спектр учебных целей, в то время как в социальной и родительской позициях этот спектр достаточно широк. То есть многообразие целей образования потенциально осознается детьми, однако актуально в детском сознании представлены главным образом эмоционально-познавательные цели.

Таблица 63.1

Учебные мотивы	Я-социальное	Я-родительское	Я-субъективное	Я-интерактивное
Эмоционально-познавательные	71	62	70	18
Социально-познавательные	10	8	6	4
Профессиональные и материальные	15	13	-	-
Жизненного благополучия и самоопределения	3	14	-	2
Неопределенные	-	2	24	75

## 5.2. Ценностные ориентации учащихся

Учащиеся как социальная группа являются частью более широкой общности, выделяемой по возрастному признаку и именуемой молодежью. Особенность составляющих молодежь групп проявляется не во всех сферах сознания. Так, в упоминавшемся исследовании жизненных ориентаций молодых рабочих и студентов [85] было обнаружено различие в оценках лишь в сферах деятельности, связанных с потреблением культуры: театр, кино, чтение и т.д. В таких важных сферах, как семья, общение,

работа-учеба, специфики, дифференцирующей эти две социальные группы, не обнаружилось [85, с.142].

В общей системе жизненных установок к системе сугубо профессиональных достаточно близко примыкает множество других, детерминирующих или обуславливающих направленность, силу, ситуационный порядок и др., коррелят реализации профессиональных установок. В нашем случае важнейшей из широкого круга жизненных установок, тесно взаимосвязанных с профессиональными, является субъективная «концепция» личности, т.е. понимание, обобщение и конкретизация учащимися понятия «личность». Было проведено сравнительное исследование свободных определений личности, представленных в письменной форме школьниками и студентами разных факультетов пединститута. Методом контент-анализа были выявлены исходные (первичные) понятия, определяющие требуемое (личность), а также характеризующие его признаки (качества). Это, в частности, следующие понятия: человек, индивид, субъект, статус (положение в обществе), система отношений (к труду, людям, себе и т.д.), множество различных свойств (качеств) личности, проявления индивидуальности (темперамент, способности и т.д.) и др. Первоначально выявленная как побочный результат исследования тенденция авторов определений (получено более 400 характеристик) признавать право каждого человека называться личностью (гуманистическая установка) или считать личностью только человека положительного, выдающегося, обладающего определенными свойствами, выделяющими его из общего ряда (авторитарная установка), была затем исследована специально; в частности, определена связь типа установки с типом специализации (гуманитарный – естественный) для студентов физико-математического и факультета иностранных языков (табл. 64).

В табл. 64 обнаруживаются противоположные тенденции в распределении установок студентов естественной и гуманитарной специализаций. У первых в процессе обучения уменьшается представленность гуманистической установки и увеличивается – авторитарной. У гуманитариев резко уменьшается число студентов с авторитарной установкой, главным образом за счет увеличения числа неопределенных ответов.

Сравнительный анализ содержания субъективных концепций личности, проведенный на выборках двух различных поколений

(табл. 65), позволил определить структуру групповых представлений студентов и школьников.

Таблица 64

**Представление о личности у студентов и школьников (%)**

Тип образования, курс	Тип установки		
	Каждый человек-личность	Личность-особенный человек	Неопределенный ответ
Естественный, I курс	42	41	16
Гуманитарный, I курс	53	42	6
Естественный, II курс	25	69	6
Гуманитарный, II курс	55	22	22
Школьники, 10-11-е кл.	15	85	-

Таблица 65

**Эмпирическая структура групповых представлений о личности у студентов в динамике и у школьников (%)**

Тип установки Характеристики	Студенты				Школьники	
	Выборка 1986/87 уч.г.		Выборка 1988/89 уч.г.		Учащиеся 10-11 кл. 1988/89 уч.г.	
	Каждый человек-личность	Личность-особенный человек	Каждый человек-личность	Личность-особенный человек	Каждый человек-личность	Личность-особенный человек
Личность-особенный человек	34	66	15	85	15	85
Индивидуально-психологические особенности	174	120	220	149	115	108
Оценка отношений, нравственные качества	67	105	60	105	-	88
Статус, положение в обществе	-	38	-	29	-	41
Всего характеристик	241	263	280	283	115	237

Все множество характеристик, используемых студентами и школьниками для определения личности, делятся на три класса.

1. Этот класс выражает социальную сторону проблемы личности, а именно – *статус, т.е. положение человека в обществе; эту*

*характеристику личности совершенно не используют учащиеся с гуманистической установкой в том и другом поколениях (табл. 65), и она наименее представлена количественно в сравнении с двумя другими классами;*

2. Второй класс характеристик личности в групповом сознании учащихся связан с ее нравственно-психологической оценкой. Основная тенденция здесь такова, что студенты с авторитарной установкой значительно чаще используют оценку отношений, в сравнении с противоположной группой учащихся;
3. Третий, наиболее многочисленный класс характеристик связан с индивидуально-психологическими особенностями, такими как свойства темперамента, характера, способности. Здесь количественная тенденция противоположна той, что описана для второго класса. Чаще всего личность определяется с точки зрения ее индивидуально-психологических особенностей учащимися с гуманистической установкой.

*Обобщая полученные данные, можно заключить, субъективная концепция личности у учащихся изначально обусловлена одной из двух установок – гуманитарной или технократической направленностью сознания и выбором соответствующего типа образования. В процессе обучения наблюдаются противоположные тенденции в динамике субъективной схемы личности в групповом сознании студентов: представленность гуманистической установки («каждый человек – личность») для естественно-технической специализации уменьшается, авторитарной («личность – выдающийся человек») возрастает: для гуманитарной специализации уменьшается представленность студентов с авторитарной установкой и увеличивается количество студентов с неопределенной позицией. Авторитарная концепция личности в сознании студентов связана прежде всего с положением личности в обществе; гуманистическая – с индивидуально-психологическими особенностями человека.*

Субъективная концепция личности в групповом сознании учащихся исследовалась также с позиций свойств личностного идеала и антиидеала. Данные самооценок свойств личностного идеала (антиидеала) дополнялись также данными реально проявляемых свойств личности (самооценка). Испытуемым предлагался список из 60 качеств, характеризующих поведение

человека. Без ограничений на количество предлагалось составить два списка: список свойств, характеризующих личную идеальную модель поведения, и второй список – *антиидеала*, т.е. категорически неприемлемого поведения. При желании каждый из списков можно было дополнить недостающими с точки зрения испытуемого свойствами. На втором этапе испытуемые отмечали в каждом из двух списков те качества, которые они в действительности проявляют. Специальные расчеты показали, что в выборке 1988 года 20% второкурсников ограничились списком идеальных качеств, не превышающим 10 свойств, остальные 80% работали со списками, составленными из 11-20 качеств. В выборке 1989 года распределение по выбранному испытуемыми количеству свойств выглядит так: до 10 качеств – 19%; от 11 до 20 – 69%; более 20 – 12%. Еще большая разница в количестве качеств, выбранных студентами второкурсниками 1988 г. и 1989 г. для самооценки реально присущих им свойств. В целом, по положительному множеству качеств (идеал) выборка студентов 1989 г. когнитивно сложнее и несколько увереннее в себе. Это подтверждается аналогичными расчетами по качествам антиидеала: в выборке 1989 г. выбирается больше качеств в исходном опыте и несколько меньше для реальной самооценки (во втором опыте).

Результаты измерений с использованием других методик дополняют или не противоречат вышесказанному. Так, второкурсники 1989 г. значительно в большей мере допускают личностную изменчивость (себя) в течение текущего года; у них значительно более выражена позитивная динамика психических состояний (методика САН); здесь меньше студентов с малым и большим нейротизмом (методика Айзенка); выше самооценки здоровья, счастья, характера, но ниже – ума (методика Дембо-Рубинштейн); значительно хуже показатели памяти и т.д. В табл. 66 приведены также сравнительные данные по свойствам идеала. По критерию – более 70% частоты выбора – можно выделить наиболее предпочтительные качества идеала в той и другой выборках. В соответствии с ранее сказанным, в группе студентов 1989 г. таких свойств значительно больше, причем они охватывают все те качества, которые выбрали более чем 70% студентов в 1988 г., (жизнерадостность, нежность, отзывчивость, искренность, терпеливость). Исключение составляет гордость, не вошедшая в список часто выбираемых в группе 1989 г. В последней выделяются

также аккуратность, заботливость, решительность, справедливость и упорство. Если воспользоваться ранее предложенной классификацией характерологических свойств, то окажется, что в выборке 1988 г. интеллектуальных качеств нет, два эмоционально-волевых и остальные (четыре) из сферы отношений. В выборке 1989 г. аналогичная структура с несколько большим количеством качеств.

Любопытно отметить, что как в одной, так и в другой выборке такие базовые свойства личности, как доброта, порядочность, трудолюбие, вошли в список идеальных качеств в минимальном объеме (2-4%).

Анализируя данные табл. 67, можно заметить, что качества антиидеала, получившие наибольшую частоту выбора (грубость, завистливость, злопамятность, трусость, высокомерие, безразличие, лицемерие), относятся в подавляющем большинстве к сфере отношений; а среди качеств, выбранных студентами для негативных характеристик поведения: вспыльчивость, грубость, нервозность, несдержанность, обидчивость, нерешительность, капризность (по критерию частоты более 30%) – чаще встречаются эмоционально-волевые. *Таким образом, соотношение идеального и актуального «Я» в «Я-концепции» студентов в массовом проявлении определяет следующие закономерности: позитивные свойства личностного идеала и актуальное «Я» соответствуют друг другу; качества личностного антиидеала в групповом сознании в подавляющем большинстве относятся к сфере отношений, а отмечаемые студентами как реально проявляемые негативные качества – к эмоционально-волевой сфере.*

Анализ данных табл. 66 и 67 показывает, что структура ценностных отношений студентов к свойствам личности мало изменчива в рассматриваемом промежутке времени.

Для уточнения закономерного характера выявленных тенденций, обратимся к результатам диагностических обследований, проведенных в 1994 г.

Сравнение данных по филологическому и факультету иностранных языков показывает значительное совпадение в выборе качеств идеала у студентов одного и другого факультетов. Совпадают из наиболее часто выбираемых качеств: жизнерадостность, искренность, справедливость, внимательность и порядочность. За исключением последнего, это те же свойства идеала, что и в выборке филологов 1989 г. (табл.66 и 68).

Таблица 66

**Частота свободного выбора свойств идеала студентами-второкурсниками разных поколений (филологический факультет) (%)**

Качества идеала (всего 79 человек)	Выборка 1988 г.		Выборка 1989 г.	
	Желательно	Имеет место	Желательно	Имеет место
Аккуратность	59	23	82*	54*
Вдумчивость	55	35	57	36
Жизнерадостность	84*	53*	96*	86*
Заботливость	67	35	89*	68*
Искренность	76*	49*	89*	54*
Настойчивость	69	25	68	39
Нежность	84*	49*	82*	43
Непринужденность	49	22	54	14
Отзывчивость	80*	59*	86*	50*
Принципиальность	65	20	50	14
Решительность	61	23	89	36*
Сдержанность	61	27	50	14
Справедливость	69	37	89*	57*
Чуткость	65	20	64	32
Внимательность	31	12	68	36
Гордость	74*	47*	57	43
Сострадание	61	35	43	39
Стыдливость	8	4	29	25
Индивидуализм	12	4	14	7
Коллективизм	53	29	68	54*
Упорство	27	2	71*	21
Терпеливость	72*	33	71*	46*
Радужие	55	29	46	36
Рассудочность	16	6	29	14
Педантичность	4	-	-	-
Рассудительность	6	4	4	-
Обаяние	4	-	-	-
Доброта	2	2	4	4
Порядочность	2	-	-	-
Трудолюбие	2	-	4	-

\*- различия существенны (по критерию  $\chi^2$  для уровня значимости 5%)

Таблица 67

**Частота свободного выбора свойств антиидеала студентами-второкурсниками разных поколений (филологический факультет) (%)**

Качества идеала (всего 79 человек)	Выборка 1988 г.		Выборка 1989 г.	
	Не желательно	Имеет место	Не желательно	Имеет место
Беспечность	27	12	36	14
Вспыльчивость	47	33*	43	39*
Грубость	96	49*	100	32*
Завистливость	78	16	82	7
Злопамятность	80	18	71	18
Капризность	51	20	61	39*
Легковерие	23	12	25	21
Мнительность	45	20	25	14
Нервозность	57	31*	57	36*
Нерешительность	29	20	46	32*
Несдержанность	65	35*	46	36*
Обидчивость	63	41*	54	39*
Педантичность	14	-	7	-
Презрительность	65	10	46	-
Развязность	57	8	54	4
Трусость	84	22	96	25
Высокомерие	76	16	93	-
Подозрительность	55	12	68	18
Пренебрежение	41	8	62	14
Безразличие	76	22	82	18
Лицемерие	86	4	100	11
Индивидуализм	25	8	36	11
Недоброжелательность	37	-	46	-
Мстительность	4	-	-	-
Холодность	2	-	-	-
Нечестность	2	-	-	-
Эгоизм	-	-	2	-

\*- различия существенны (по критерию  $\chi^2$  для уровня значимости 5%)

Таблица 68

**Частота свободного выбора свойств идеала студентами-второкурсниками филологического и факультета иностранных языков (1994 г.) (%)**

Качества идеала	Филологи		«Иностранцы»	
	Желательно	Имеет место	Желательно	Имеет место
Аккуратность	64	40	52	28
Вдумчивость	56	24	32	20
Жизнерадостность	80*	44	72*	56*
Заботливость	84*	48*	52	20
Искренность	84*	56*	72*	44*
Настойчивость	60	28	36	20
Нежность	72	40	52	20
Непринужденность	88*	36	60	24
Отзывчивость	80*	56*	60	36*
Принципиальность	28	12	24	16
Решительность	68	20	56	16
Сдержанность	60	28	72*	20
Справедливость	80*	60*	68*	28
Чуткость	80*	28	40	20
Внимательность	80*	40	64*	36*
Гордость	56	36	56	36*
Сострадание	60	48*	48	12
Стыдливость	16	16	4	4
Индивидуализм	60	24	64*	40*
Коллективизм	28	12	28	12
Упорство	64	24	32	4
Терпеливость	76	56*	44	8
Радующие	56	40	40	8
Рассудочность	32	12	32	16
Педантичность	-	-	4	4
Обаяние	80*	28	44	24
Доброта	80*	48*	52	32
Порядочность	88*	68*	76*	48*
Трудолюбие	72	40	40	20

\*- различия существенны (по критерию  $\chi^2$  для уровня значимости 5%)

Специфичность выбираемых студентами филологами свойств идеала в сравнении со студентами факультета иностранных языков состоит в большей частоте выбора филологами качеств эстетического (непринужденность, обаяние) и нравственно-психологического (заботливость, отзывчивость, чуткость, доброта) характера.

Что касается отмечаемых студентами свойств идеала как присущих им, т.е. проявляемых в повседневной жизни, то и здесь достаточно много совпадений: искренность, отзывчивость, порядочность (табл.68). Интересно сравнить разрыв между мечтой (идеалом) и реальностью у студентов двух факультетов. Для этого вычисляется разность между частотой выбора желательных и имеющих место (проявляющихся) качеств. Наименее отличаются частоты по качествам с высокой популярностью: справедливость, искренность, терпеливость, порядочность у филологов; жизнерадостность, индивидуализм, порядочность, искренность – у «иностранцев». В связи с неоднозначностью понятия индивидуализм, дополнительно в беседе после опроса изучался смысл этого понятия для студентов. В большинстве случаев оно интерпретировалось как синоним индивидуальности.

Наибольшие расхождения между частотой выбора студентами филологами желательных и реально проявляемых качеств в списке свойств идеала имеют место по таким качествам, как непринужденность, чуткость, внимательность, обаяние; у «иностранцев» - сдержанность и справедливость.

Таким образом, использованная процедура анализа позволяет предположить, что у студентов филологов и «иностранцев» в структуре осознаваемых личностных свойств близость – отдаленность идеала и реальности имеет противоположный по содержанию характер. Если у филологов к идеальным (желательным) близки с точки зрения их повседневного проявления свойства нравственно-психологического порядка, то у «иностранцев» - конкретно – практического. Обращение к свойствам антиидеала (табл.69) показывает, что, как и для свойств идеала, студенты филологи более активны в выборе качеств, т.е. чаще выбирают по всем позициям (табл. 68 и 69).

Таблица 69

**Частота свободного выбора свойств антиидеала студентами-второкурсниками филологического и факультета иностранных языков (1994 г.) (%)**

Качества идеала	Филологи		«Иностранцы»	
	Не желательно	Имеет место	Не желательно	Имеет место
Беспечность	48	20	8	4
Вспыльчивость	48	36*	40	32*
Грубость	92*	16	84*	12
Завистливость	92*	12	80*	16
Злопамятность	88*	20	72*	-
Капризность	44	16	60	32*
Легковерие	32	8	20	8
Мнительность	56	28*	48	16
Нервозность	52	24*	28	20*
Нерешительность	48	40*	40	24*
Несдержанность	44	8	36	20*
Обидчивость	60	28*	40	20*
Педантичность	8	-	28	4
Презрительность	64	8	60	4
Развязность	72*	8	72*	8
Трусость	92*	8	76*	8
Высокомерие	84*	16	56	4
Подозрительность	-	24	4	4
Пренебрежение	60	20	24	4
Безразличие	60	12	20	4
Лицемерие	-	-	80*	4
Недоброжелательность	56	12	24	4
Мстительность	-	-	64*	-
Холодность	36	24*	24	8
Нечестность	72*	8	40	-
Эгоизм	76*	16	52	32*

\*- различия существенны (по критерию  $\chi^2$  для уровня значимости 5%)

По свойствам антиидеала наиболее часто выбираемые качества совпадают у филологов и иностранцев. Это грубость, завистливость, злопамятность, развязность, трусость. Отличие состоит в свойствах высокомерия, нечестности и эгоизма, чаще

фиксируемых в качестве нежелательных у филологов, и мстительности – у «иностранцев».

Достаточно часто фиксируются как проявляющиеся в повседневной жизни и теми и другими студентами такие качества, как вспыльчивость, нервозность, нерешительность, обидчивость, т.е. в основном те же негативные качества эмоционально-волевой сферы, что и в списке 1988-1989 гг. Такая повторяемость во временном интервале 5 и более лет позволяет сделать предположение о профессионально детерминированном характере проявления этих свойств. Проверки требует также гипотеза обусловленности выбора студентами этих свойств социально-психологической атмосферой рассматриваемого десятилетия, а также изначальной спецификой структуры личности молодых людей, поступающих в педагогический вуз (предопределенность выбора).

В работе использовалась также методика исследования ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ) [215], однако основной целью ее применения было получение качественной картины ценностных отношений студентов. Модификация инструкции позволила выявить специфику ценностных отношений студентов в различных сферах жизнедеятельности для двух основных критериев выбора – жизненное благополучие и эффективная учебная деятельность. Как и предполагалось, детерминированность выбора учебной ситуацией более всего актуализирует в групповом сознании студентов качества, связанные с отношением к учебе, организационным умениям. Очень близко к этим двум ценностным сферам в заданном контексте также отношение к товарищам. В контексте жизни вообще отношение к товарищам выходит по количественному признаку на первое место, значительно опережая отношение к себе и общий стиль поведения.

### **5.3. Система отношений студентов**

В силу того, что специфика профессиональных отношений (установок) была исследована в предыдущих главах, здесь рассматриваются различные составляющие отношения к себе и другим людям.

Важнейшей характеристикой самосознания мы считаем способность к осознанию своих субъектных свойств. Уровень

субъектности, с точки зрения самосознания, связан с готовностью принять ту или иную степень изменчивости своей личности. Специфика самосознания в этом плане определяется двумя крайними позициями: 1) абсолютная изменчивость, граничащая с потерей личностной определенности; 2) абсолютная ригидность, т.е. полное отсутствие каких-либо изменений и, как следствие, отсутствие какой-либо линии развития.

В ряду прочих вопросов диагностической анкеты, студентам предлагалось определить степень изменчивости своей личности в течение учебного года. Основные градации изменений задавались в виде следующей шкалы:

0. Совершенно не изменяюсь.
1. Почти не изменяюсь.
2. Изменяюсь незначительно.
3. Средняя степень изменения.
4. Сильно изменяюсь.
5. Изменяюсь полностью (другая личность).

Данные табл. 70 показывают значительную специфику готовности к личностному самоизменению в групповом сознании студентов разных поколений и специальностей.

Процедура обследования включала также известную шкалу самооценки и групповой оценки личности по десяти различным характеристикам личности [167]. Выявлена связь низкой самооценки студентов с высокой готовностью к личностному изменению.

Таблица 70

**Самооценка личной изменчивости студентов  
двух факультетов (%)**

Степень изменчивости	«Иностранцы»		Филологи
	1986, I к, 93 чел	1988, II к, 48 чел	1989, II к, 28 чел
Малая (0-1)	23	33	11
Средняя (2-3)	67	62	83
Высокая (4-5)	11	4	5

Как следует из табл. 71, выборка студентов «иностранцев» подтверждает свою высокую специфичность, выявленную ранее (табл. 70). В частности, в этой выборке высокая готовность к личностной изменчивости сочетается с наибольшим количеством студентов с низкой самооценкой (табл. 71). Неадекватность этой

низкой самооценки в сторону занижения обнаруживается в связи с анализом данных групповой оценки в той же выборке (табл. 71).

Таблица 71

**Самооценка личности студентов различных факультетов и поколений (%)**

Уровень самооценки	Факультет иностр. яз., I курс			Филологич.ф-т, II курс	
	Самооценка		Групповая оценка	Самооценка	
	1985 51 чел	1986 92 чел	1986 82 чел	1988 47 чел	1989 33 чел
Низкая	23	46	29	32	24
Средняя	55	46	65	57	61
Высокая	22	8	6	11	15

Известно, что групповая оценка личности также не дает вполне точного значения измеряемой переменной. Определенные искажения вносят пристрастность оценок, близость и привычность тех или иных по эмоциональному знаку межличностных отношений. Последние традиционно диагностируются процедурой *социометрического измерения*.

- 0 выборов – низкий (изоляция),
- 1-2 выбора – средний,
- 3 и больше – высокий.

Таблица 72

**Социометрические показатели студентов факультета иностранных языков и филологов (%)**

Социометрический статус	Ф-т иностр. языков		Филологич.ф-т
	1985, Iк, 52 ч	1986, Iк, 83 ч	1988, II к, 42 ч
Низкий (изоляция)	10	17	14
Средний	60	58	45
Высокий	30	25	40

Вновь подтверждается специфичность выборки студентов 1986 г., что доказывает детерминирующее значение социально-психологических характеристик наряду с внешними, объективными характеристиками.

Отметим любопытный факт, выявленный в нашем исследовании. *В группах с высоким и низким социометрическим*

*статусом чаще оказываются интроверты, со средним – экстраверты.*

Для изучения системы отношений студентов использовалась известная методика незавершенных предложений [275].

Все продолжения фразы: «Я считаю себя...», найденные студентами, удалось сгруппировать следующим образом:

1. Обыкновенный человек (простой, вполне нормальный, как все, неплохой, не хуже других и т.д.).
2. Хороший человек (добрый, умница, спокойный, без недостатков, уравновешенный, порядочный, общительный, сдержанный, уживчивый, способный, упорный, самостоятельный, ответственный и т.д.).
3. Человек, не лишенный недостатков (несчастный, эгоистичный, нерешительный, немного ленивый, не очень хороший, нервный, заурядный, замкнутый, пессимист, легкомысленный и т.д.).

В таблице 73 приведены количественные характеристики выявленных типов продолжения рассматриваемой фразы.

Таблица 73

**Основные типы завершения предложения: «Я считаю себя...»  
студентами разных поколений (%)**

«Я считаю себя...»	1986, I курс, 86 чел	1994, I курс, 28 чел
Обыкновенным человеком	38	11
Хорошим человеком	28	50
Не без недостатков	29	39
Нет ответа	5	-

Классификация продолжений фразы: «Я хочу встретить на жизненном пути...» выявила три основных типа ответов:

1. Хорошего человека (интересный, добрый, отзывчивый, умный, способный понять, надежный, мужественный, благородный, честный и т.д.).
2. Друга («чтоб за ним, как за каменной стеной», «верного друга», «настоящего друга» и т.д.).
3. Любимого человека («верного спутника жизни», «рыцаря», «нежного», «свою главную мечту», «мой идеал», «обеспеченного мужа», «огромную любовь», «человека, для которого я буду самым важным и дорогим в жизни»,

«взаимную любовь», «человека, который меня полюбит», «человека, которого я люблю» и т.д.).

В табл. 74 представлены количественные характеристики по каждому из выделенных типов у студентов разных поколений.

Таблица 74

**Основные типы завершения предложения «Я хочу встретить на жизненном пути...» студентами разных поколений (%)**

«Я хочу встретить на жизненном пути...»	1985 I курс 44 чел	1986 I курс 86 чел	1988 I курс 49 чел	1994 I курс 28 чел
Хорошего человека	32	39	51	14
Друга	20	16	18	18
Любимого человека	36	34	29	61
Другие ответы	12	11	2	7

Значительные вариации количественных характеристик в табл. 73 и 74, возможно, связаны с содержанием фразы, его большей корреляцией с хроносоциальными явлениями, нежели субъектной составляющей. Поэтому обратимся к фразе с содержанием, в большей степени обусловленным индивидуальными свойствами студентов. Это, в частности, фраза: «Лучше всего мне работается...». Все продолжения этой фразы разделяются на три группы:

1. В спокойной обстановке (в одиночестве, в тишине, когда никто не мешает, когда никого нет рядом, нет шума и т.д.).
2. Когда хорошее настроение.
3. В окружении (вместе с друзьями, с людьми, которые меня понимают, вдвоем, в коллективе, под музыку, когда рядом друзья и т.д.).

В табл. 75 даны количественные характеристики типичных продолжений рассматриваемой фразы. Таблица 75 действительно дает значительно меньше отклонений от общей тенденции, обусловленной нейродинамическими свойствами студентов в первую очередь.

Другое содержание требующей продолжения фразы, непосредственно связанное с социально-экономическими процессами в обществе, определяет иную тенденцию (табл. 76).

Таблица 75

**Основные типы завершения предложения: «Лучше всего мне работается...» студентами разных поколений (%)**

«Лучше всего мне работается...»	1985, I к,44ч	1986, I к,86ч	1994, I к,28ч
В спокойной обстановке	72	73	61
Когда хорошее настроение	9	5	25
В окружении	11	16	14
Другие ответы	8	6	-

Таблица 76

**Намерения студентов после окончания вуза**

«Когда я закончу институт...»	1985, I к,44ч	1986, I к,86ч	1994, I к,28ч
Работа по специальности	64	57	14
Работа в другой сфере	6	14	25
Устройство личных дел	16	16	43

Недостающая до 100% часть выборки в табл. 76 характеризуется ответами «не знаю». В строке «устройство личных дел» объединены следующие окончания рассматриваемой фразы: «выйду замуж», «уеду за границу», «буду устраивать личную жизнь» и т.д.

Отношение к другим людям анализировалось с учетом завершения студентами следующих трех незаконченных предложений: «Люди, с которыми я учусь...», «Если все против меня...», «Большинство известных мне людей...».

В табл.77 представлены количественные характеристики продолжений фразы: «Люди, с которыми я учусь...»

Таблица 77

**Отношение студентов к однокурсникам (%)**

Знак отношения	1985, I к,44чел	1986, I к,86чел	1994, I к,28чел
Позитивное	45	51	74
Нейтральное	23	28	18
Негативное	32	21	7

В позитивную характеристику, даваемую студентами своим однокурсникам, входят такие качества, как добросовестность, ум, серьезность, старательность, веселость, честность, трудолюбие, доброта, общительность, отзывчивость, порядочность и т.д. Нейтральность выражается чаще всего следующими определениями:

«нормальные», «неплохие», «разные», «люди как люди», «обычные люди», «обыкновенные». Отрицательное отношение определяется следующими оценками: «не очень активны», «не все мне нравятся», «не интересны», «каждый сам по себе», «не всегда меня понимают», «не всегда справедливы», «не всегда дружны», «надоели», «серость», «не в моем вкусе», «противные», «скучные» и т.д.

В табл. 78 приведена количественная характеристика отношения студентов к большинству известных им людей.

Таблица 78

**Отношение студентов к людям (%)**

Знак отношения	1985, I к, 44 чел	1986, I к, 86 чел	1988, I к, 49 чел	1994, I к, 28 чел
Позитивное	81	42	72	64
Нейтральное	10	20	12	18
Негативное	9	38	17	18

Позитивное отношение (табл. 78) выражается в следующих характеристиках: хорошие люди, честные, добрые, настойчивые, энергичные, чуткие, отзывчивые, умные, веселые и т.д. Нейтральное отношение: обыкновенные, неплохие, люди как люди, разные, своеобразные и т.д. Негативное отношение: эгоисты, высокомерны, капризны, думают только о себе, не помогают, самоуверенные, несерьезные и т.д.

Сравнение данных табл. 77 и 78 показывает, что отношение студентов к однокурсникам и другим людям имеет в целом позитивный характер, как в ингруппе, так и в аутгруппе. Возможно, что явление внутригруппового фаворитизма [3] обнаруживает себя не во всех ситуациях «когнитивного действия». Актуальная осознаваемость процедуры сравнения, вероятно, важный фактор проявления внутригруппового фаворитизма. Немаловажное значение имеют также факторы психолингвистического порядка, о чем говорилось в предыдущих главах. Для получения более полной картины необходимо сравнить лингвистические ряды – продолжения фраз: «Большинство людей...», «Большинство известных мне людей...» и т.д.

Противоположные тенденции в отношениях студентов двух поколений (1985 и 1986 гг.) к сокурсникам и другим людям (табл. 77 и 78) требуют дополнительного исследования. С помощью

стандартной методики, позволяющей диагностировать отношение личности к группе [167], были получены данные, характеризующие отношение студентов первокурсников 1985 и 1986 гг. к своим учебным группам. В выборке 1986 г. была получена более благоприятная картина (больше позитивных оценок), что подтверждает надежность данных табл. 77. Таким образом, больший негативизм в отношении к другим людям (табл. 78) в выборке студентов 1986 г. сравнительно с 1985 г. отражает социально-психологическую специфику этой выборки (табл. 79).

Таблица 79

**Когнитивные «реакции» студентов в ситуации социально-психологического конфликта (%)**

Типы когнитивного реагирования на конфликт	1985, I к, 44 чел	1986, I к, 86 чел	1994, I к, 28 чел
Активная позиция	42	46	53
Обращение за помощью	5	-	-
Потеря смысла	5	-	-
Фиксация на переживании	37	27	18
Игнорирование	7	7	18
Неприятие	2	9	-
«Бегство»	2	10	11

Множество продолжений фразы: «Если все против меня...» представляет более сложную структуру.

Расшифруем обозначения табл. 79:

- активная позиция: «надо поступить так, чтобы мнение изменилось», «надо исправить положение», «я начинаю разбираться в причинах», «надо убедить их в обратном», «стараюсь не падать духом», «я критически пересматриваю свое поведение», «постараюсь измениться в лучшую сторону», «добьюсь, чтобы они были за», «и я против них», «они неумные люди», «отношусь к ним также», «попробую разобраться в себе и в окружающих», «стараюсь понять, почему это произошло», «найду разумный компромисс» и др.;
- обращение за помощью: «обращаюсь за поддержкой к своей подруге», «ищу человека, который меня поймет»;
- потеря смысла: «жить не хочется», «я не представляю свою жизнь»;

-фиксация на переживании: «чувствую себя одиноко», «мне становится очень трудно», «мне очень плохо», «на душе клшки скребут», «пытаюсь смириться», «я буду молчать не видя и не слыша никого», «очень огорчусь», «впадаю в апатию», «расстраиваюсь и плачу», «очень переживаю», «страдаю», «теряюсь», «начинается депрессия», «уйду в себя», «злюсь» и т.д.;  
- игнорирование: «я никак на это не реагирую», «мне все равно», «старюсь мало обращать на это внимание», «наплевать на всех»;  
- неприятие: «такого не может быть», «это не реально», «такого не бывает»;  
- бегство: «бросаю институт и ухожу», «постараюсь покинуть этот круг людей», «я могу прожить одна», «уюду в другой город», «сменю коллектив», «ухожу».

*Межпоколенные различия в самоотношении связаны со значительно большим количеством позитивных моментов в поколении студентов 1994 г. в сравнении с неопределенной самохарактеристикой («обыкновенный человек») поколения 1986 г. В целом поколение студентов 1994 г. по сравнению с поколениями 1985 и 1986 гг. более ориентировано на личный успех, благополучие и свободу в профессиональном и жизненном самоопределении. Это поколение также в большей степени благодушно и позитивно в отношении к сокурсникам в сравнении с нейтрально-негативными по своим отношениям поколениями 1985 и 1986 гг.*

#### **5.4. Специфика взаимоотношений студентов с родителями**

С точки зрения психологии важно дополнить выявленную картину личностных установок в их когнитивной проекции особенностями субъективного отражения реальных межличностных отношений, в частности, отношений с ближайшим окружением.

В экспериментально организованной ситуации коммуникативного взаимодействия родителей и детей студенты 1 курса факультета психологии и их родители независимо друг от друга заполняли параллельные формы опросника. Сопоставление ответов осуществлялось самими студентами в условиях заранее подготовленного семейного обсуждения.

Опросник включает четыре блока суждений, требующих завершения по принципу неоконченных предложений

(Приложение). В первом блоке определяются желаемые – нежелательные для родителей формы поведения детей; во втором – целевые установки тех и других (что важно); в третьей – эмоционально значимые сферы отношений; в четвертом блоке моделируются ситуации взаимодействия (несогласие детей) и выявляются соответствующие формы взаимной активности родителей и детей. Таким образом, в вербальной проекции родительско-детских установок содержатся все три компонента аттитюда – когнитивный, аффективный и конативный.

Таблица 80

Желание родителей в отношении своих детей и представление об этом у студентов	Мать	Отец	Сын (дочь)
Здоровье детей	5	6	3
Определенные качества личности и общее благополучие	21	17	13
Позитивные психические состояния	1	2	3
Учебные успехи	10	8	12
Внутрисемейная ролевая стабильность	2	3	5
Объем суждений	39	36	36

Классификация содержательно сходных ответов позволила определить эмпирическую структуру ответов для каждого блока суждений. Выявленная структура идентична для первых трех блоков и включает категории здоровья, личностного и эмоционального благополучия, учебных успехов, детско-родительской ролевой стабильности. Количественное соотношение различных аспектов родительской установки в содержательно-мотивационных интенциях (хотя – не хотят) родителей и студентов представлено в табл. 80.

Личное благополучие и определенные черты характера в таблице 80 чаще всего выражены в понятиях счастья, удачи в жизни, доброты, ума и др.; внутрисемейная ролевая нестабильность – «рано выйти замуж», «дразнить брата», «уехать из дома» и др.

Снятие (уменьшение) эмоциональной составляющей в семантической формуле неоконченных предложений первого блока (замена «хочу» - «важно»), позволяет определить «вес» различных компонентов в структуре когнитивного проявления родительских установок (табл. 81).

Сравнение данных табл. 80 и 81 дает возможность определить степень дифференцированности индивидуально-психологической («хочу») и социально-психологической («важно») интенций в мотивационном поле родительского сознания. В индивидуальной, в отличие от социальной «родительской мотивации» доминируют два фактора – учебный и личностный (табл. 80 и 81).

Таблица 81

Важно для родителей	Мать	Отец	Сын (дочь)
Здоровье детей	1	2	2
Качества личности	13	7	16
Психические состояния	-	-	-
Учебные успехи	1	3	1
Ролевая стабильность	1	2	2
Объем суждений	16	14	21

*Таким образом, интенции «хочу» и «важно», не отличаясь структурно (компоненты в табл. 80 и 81) в родительском сознании, дифференцируются по доминирующим компонентам: личностные свойства и учеба ребенка в индивидуальном выражении заботы; и только личностные свойства в социальном («важно») выражении родительской заботы. Важно отметить, что эта закономерность обнаружена не только в родительских установках, но и в представлениях детей-студентов о родительских установках.*

Блок аффективной проекции родительской установки эмпирически структурируется аналогично предыдущим, однако количественное распределение компонентов существенно иное (табл. 82).

Таблица 82

Переменные, вызывающие те или иные переживания у родителей	Мать	Отец	Сын (дочь)
Здоровье детей	1	2	1
Качества личности	7	3	7
Психические состояния	9	9	9
Учебные успехи	-	-	2
Ролевая стабильность	19	11	20
Объем суждений	36	25	39

Как ясно из табл. 82, в наибольшей степени в родительских переживаниях представлена сфера внутрисемейного ролевого взаимодействия (хлопочет по дому, проводит свободное время вместе с родителями, делает то, что они хотят, «развлекаю их детей», «не огорчает меня», «чаще звонит домой», «соглашается со мной» и др.).

Следующий по количественной представленности компонент в структуре аффективной проекции родительской установки, это те или иные переживаемые детьми психические состояния (жизнерадостность, спокойствие, хорошее-плохое настроение, грусть, огорчение и др.)

В третьем блоке неоконченных предложений определяется реакция детей и их родителей на воспринимаемые ситуации затруднений. В обоих случаях имеют место четыре типа реакции: переживают, стараются понять, стараются помочь, нет отклика. Весьма немногочисленны первый, второй и четвертый перечисленные способы взаимодействия детей и родителей в ситуациях затруднений. Наиболее распространенная (декларируемая) реакция – стремление помочь в той или иной форме: у детей – 28, у мам – 20 у пап – 19 случаев. Такая непропорциональная представленность только одной формы взаимодействия требует своего объяснения и проверки в специальных дополнительных исследованиях, в том числе, кросскультурного характера.

Последний блок вопросов моделирует ситуации несогласия в семье и реакции на нее членов семьи. Основные, эмпирически выявленные типы взаимодействия (вербальная форма) представлены в табл.83: дети (родители) последовательно высказывались о действиях родителей (детей) в ситуации личного затруднения и трудностей у родителей (детей).

Таблица 83

Формы реагирования родителей на несогласие детей	Мать	Отец	Сын (дочь)
Пытаются понять	3	2	5
Уговаривают (спорят, убеждают...)	9	6	8
Принуждают, игнорируют	-	-	4
Расстраиваются, переживают, обижаются	2	1	3
Принимают (учитывают) несогласие детей	4	2	-
Объем суждений	18	11	20

Сравнивая данные всех 4 таблиц, находим значительно меньшую по количеству высказываний активность отцов.

Особенность положения отца в семье подтверждается в результатах обследования рассматриваемой группы студентов с использованием методики ЦТО («Цветовой тест отношений»). Метод. реком. сост. Е.Ф.Бажин и А.М.Эткинд. Л.,1985).

Таблица 84

**ЦТО. Студенты, 1993 г., I курс, 21 чел. (%)**

Отношение	Объекты оценки		
	«я»	«мать»	«отец»
Позитивное (зеленый, красный, оранжевый)	63	60	17
Нейтральное (желтый и синий )	26	26	43
Негативное (фиолетовый, коричневый, черный)	11	14	40

В списке предлагавшихся понятий оценивались: «Я», «Мать», «Отец». В табл.84 приведены результаты тестирования.

Значительно большая степень негативности в отношении взрослых детей к отцу и малая экспансия отцов в оценке различных поведенческих актов детей, несомненно взаимосвязаны, однако причинность последнего требует иных доказательств.

Для сравнения приведем результаты аналогичных измерений на выборке взрослых (табл. 85).

Сравнивая данные табл. 84 и 85, можно заключить, что при значительном сходстве тенденций оценивания студентами и взрослыми себя и родителей, есть определенные различия. Студенты менее критичны в самооценке, менее позитивны в отношении к матери и отцу по сравнению со взрослыми. Однако последние значительно более негативны в отношении к отцу (в сочетании с меньшим количеством нейтральных оценок).

Таблица 85

**ЦТО. Взрослые, 1993 г., 52 чел. (%)**

Отношение	Объекты оценки		
	«я»	«мать»	«отец»
Позитивное (зеленый, красный, оранжевый)	63	69	23
Нейтральное (желтый и синий )	15	15	23
Негативное (фиолетовый, коричневый, черный)	21	15	54

*Возвращаясь к феноменам родительского сознания, можно прийти к выводу о существовании различных планов проявления внутрисемейной установки: социальный (важно – не важно) с доминированием ценностей личностных качеств; текущий психологический (радуют-расстраивают) с доминированием потребности в ролевой семейной стабильности; перспективный психологический (хотел бы-не хотел бы) с доминированием личностных и образовательных целей.*

*В обследованной выборке во взаимных реакциях на трудности в семье более всего представлена установка на оказание помощи, и весьма редко – синхронное релевантное переживание или стремление разобраться, понять. Аналогичная тенденция в инверсированном виде (оказание давления) проявляется в ситуациях несогласия детей с родителями. Полученные данные показывают достаточно высокую точность прогнозов студентов в отношении поведения своих родителей.*

*Обсуждаемое исследование, а также ранее полученные данные изучения отношения взрослых к своим родителям, показывают менее активную роль отца в семье и значительно большую степень негативизма детей в отношении к отцу.*

*Использованная процедура обследования несет в себе определенный психотерапевтический эффект. В итоговом заключении некоторые студенты отмечают, что стали лучше понимать родителей, осознали как они (и их) любят и др.*

## **5.5. Национальные стереотипы учащихся**

Список понятий в процедуре цветового теста отношений, использованного в диагностическом исследовании, включал названия ряда зарубежных стран. В таблице 86 представлены результаты тестирования, определяющие отношение студентов к различным странам.

В табл. 86 из общего ряда выделяются Франция и Германия, вызывающие полярные по знаку отношения студентов. Для сравнения с выборкой взрослых использовалась аналогичная диагностическая процедура. Результаты представлены в табл. 87.

Таблица 86

**Отношение студентов первокурсников (38 чел.) к различным странам (%)**

Страны	Знак отношения, цвет		
	Позитивное (зеленый, красный, оранжевый)	Нейтральное (желтый и синий)	Негативное (фиолетовый, коричневый, черный)
Россия	47	31	22
Англия	48	26	26
Франция	70	26	3
Германия	25	16	59
США	38	27	35

Таблица 87

**Отношение к разным странам испытуемых с высшим образованием (52 чел.). (%)**

Страны	Знак отношения, цвет		
	Позитивное (зеленый, красный, оранжевый)	Нейтральное (желтый и синий)	Негативное (фиолетовый, коричневый, черный)
Россия	65	15	19
Англия	19	46	35
Франция	57	33	10
Германия	29	20	51
США	47	24	38

Студенты, взрослые проявляют наибольший негативизм в отношении к Германии. Проверка устойчивости отношения с заменой названия страны – ФРГ, проведенная в повторной диагностической процедуре через два месяца дала идентичные результаты. Таким образом, полученные данные представляются вполне надежными.

Сравнение позитивных по знаку отношений студентов и взрослых к различным странам показывает определенную специфику этих отношений. Если в выборке взрослых предпочтение отдается прежде всего собственной стране, затем Франции и США, то у студентов по частоте позитивного выбора лидирует Франция, значительно опережая Англию и Россию (табл. 86).

*Объяснение столь высокой популярности Франции у студентов и взрослых, на наш взгляд, можно объяснить информационным минимумом по этой стране в средствах массовой информации.*

Таблица 88

**Стереотипные представления студентов и школьников о национальных особенностях французов и русских (%)**

Различные стороны национального характера французов и русских и их оценка	Студенты ф-та иностр языков		Старшеклассники			
			Специализированная языковая школа		Общеобразовательная школа	
	Отношение к носителям языка					
	Фран цузы	Рус ские	Фран цузы	Рус ские	Фран цузы	Рус ские
Инициативность						
Высокий уровень	90	47	100	64	92	77
Низкий уровень	10	53	-	36	8	23
Твердость характера						
Высокая	63	67	89	61	88	38
Низкая	37	33	11	39	33	61
Мышление, взгляды						
Прогрессивные	84	20	96	75	88	69
Отсталые	16	80	4	25	11	31
Отношение к политике						
Активное	47	69	86	54	69	19
Пассивное	53	31	14	46	31	81
Отношение к труду						
Трудолюбие	98	53	96	75	100	85
Лень	2	47	4	25	-	15
Отношение к быту						
Стремление к комфорту	100	84	93	100	92	88
Предпочтение к духовной жизни	-	16	7	-	8	12

Другая выборка – студенты факультета иностранных языков, специализирующиеся в изучении французского языка, исследовалась с точки зрения стереотипных представлений о национальных особенностях характера французов в сравнении с русскими. Специфика представлений студентов определялась в сравнении со старшеклассниками специальной языковой школы с углубленным изучением французского языка и старшеклассниками средней общеобразовательной школы. В табл. 88 приведены

сравнительные данные, полученные в трех выборках и характеризующие национальные установки студентов и учащихся 10-11-х классов.

Анализ данных табл. 88 показывает, что во всех трех выборках (студенты – 49 человек, школьники – 28 и 26 человек соответственно) высокий уровень инициативности приписывается французам значительно чаще, чем представителям собственной национальной культуры. *Важно отметить, что с увеличением знаний и опыта учебного знакомства с иноязычной культурой уменьшается частота позитивной оценки в отношении представителей собственной национальной культуры по свойству инициативности.* Противоположная тенденция в оценке твердости характера французов и русских, т.е. с увеличением знаний и опыта изучения французского языка увеличивается представленность мнения о высокой твердости русского характера (табл.88).

В оценке прогрессивности мышления и взглядов французы, по мнению школьников и студентов, опережают русских, причем, по мнению студентов, весьма значительно (табл. 88). В оценке отношения к политике вновь замечаем параллельный с расширением языкового опыта рост количественной представленности мнения об активном отношении русских к политике (выборки обследованы синхронно). В оценке отношения к труду – противоположная тенденция, т.е. численное снижение представленности мнения о трудолюбии русских (табл. 88).

Любопытно, что из выделенных характеристик только твердость характера и отношение к политике получили много низких оценок, причем тенденция общая для студентов и школьников. Отношение к представителям чужой культуры более благоприятное как у школьников, так и у студентов. *Расширение знаний и учебного опыта знакомства с чужой культурой в большей степени влияет на коррекцию представлений о характере представителей собственной культуры, нежели чужой.*

## **5.6. Психические состояния учащихся**

В исследовании по проблеме самооценки личности (Вопросы практической психодиагностики и психологического консультирования в вузе // Под ред. Н.Н.Обозова. Л., 1984. С.127-138) О.М.Анисимова констатирует, что «состояния эмоциональной

нестабильности, тревожности, неуравновешенности, беспокойствия являются довольно распространенными для лиц студенческого возраста».

Измерения, проводившиеся в нашей работе в течение ряда лет на разных факультетах с использованием методики САН [167] показывают, что в течение учебного занятия состояние большинства студентов достаточно стабильно или улучшается. Была обследована большая группа студентов разных вузов, специализаций и курсов по принципу случайной выборки. Использовалась модифицированная методика А.О.Прохорова, выявившего типичные психические состояния в учебном процессе школьников, студентов, учителей и преподавателей [231]. При обследовании студентам предлагался список следующих состояний: беспокойство, веселость, бодрость, задумчивость, интерес, любопытство, лень, надежда, ответственность, радость, усталость, молчание, доброта. По каждому из приведенных состояний студенты определяли, как часто они их испытывают с помощью шкалы: очень редко, редко, не знаю, часто, очень часто. Объединив пункты «часто» и «очень часто», мы получили в процентах количественные характеристики типичных состояний студентов. Прежде всего выделяются: радость – 79%, веселость – 76%, интерес – 75%, надежда – 71%, ответственность – 67%, усталость – 67%, доброта – 64%, любопытство – 53%, лень – 49% и др.

В табл. 89 приведены сравнительные данные частоты испытываемых студентами, школьниками и взрослыми психических состояний.

В табл. 89 прочерки означают, что соответствующие состояния не были включены в опросный лист. Выборку школьников составили учащиеся 5-11-х классов различных школ г.Самары. Возраст представителей группы людей с высшим образованием 26-50 лет.

Как следует из таблицы 89, наиболее распространены среди учащихся состояния веселости и радости, что скорее отражает возрастную, нежели социальную специфику этой группы. Интересно, что при высокой частоте этих состояний у студентов, состояние бодрости у них отмечается значительно реже, чем у взрослых (табл. 89), в то же время, усталость – чаще. Хотя частота интереса, испытываемого студентами, превышает аналогичную у школьников, но не достигает показателя взрослых. Последнее можно

объяснить, если обратиться к данным, полученным известным исследователем в области эмоций К.Изардом (Эмоии человека. М., 1980. С.207).

Таблица 89

**Частота психических состояний студентов, школьников и взрослых (%)**

Состояния	Случайная выборка		
	Студенты	Школьники	Взрослые
Беспокойство	43	-	50
Веселость	76	92	59
Бодрость	47	-	78
Задумчивость	45	-	-
Интерес	75	59	82
Любопытство	53	58	-
Лень	49	59	-
Надежда	71	-	40
Ответственность	67	-	95
Радость	79	67	64
Усталость	67	-	50
Молчание	21	-	-
Доброта	64	-	-

Классифицируя причины интереса у студентов колледжа, К.Изард фиксирует как наиболее частую причину интереса – личное участие, ответственность, чувство, что можно чего-то достигнуть (38%). Ясно, что в деятельности взрослых этот показатель значительно выше, характеризуя, соответственно, более высокий уровень субъективности. Однако следует учесть образовательный уровень выборки взрослых. Поэтому в другом обследовании, помимо школьников и студентов, участвовали взрослые, не получившие высшего образования. Использовался список из десяти фундаментальных эмоций К.Изарда. В остальном процедура измерений аналогична вышеописанной.

*Из таблицы 90 можно заключить, что наиболее часто переживаемые эмоции школьников, это интерес и радость. У студентов и взрослых к этим двум добавляется удивление. Отличие студентов от взрослых, не получивших высшего образования, состоит в более высокой частоте переживаемого ими интереса.*

*Из менее распространенных эмоций выделяется страх у студентов и гнев у взрослых (табл. 90).*

**Частота эмоциональных состояний, переживаемых школьниками, студентами и взрослыми (%)**

Эмоции	Случайная выборка		
	Школьники	Студенты	Взрослые
Интерес	100	96	88
Радость	80	64	60
Удивление	40	64	56
Горе	4	28	24
Гнев	16	16	44
Отвращение	12	16	20
Презрение	16	8	16
Страх	28	40	28
Стыд	28	20	4
Вина	24	20	20

В ситуации обследования процедуре шкалирования по списку К.Изарда предшествовала беседа, включавшая вопросы о наиболее часто переживаемых текущих эмоциях, а также в прошлом и наиболее желаемых в будущем. При численном равенстве выборок – 25 человек – абсолютные значения частот оказались разными (табл. 91). В табл.91 представлены эмоциональные состояния, выраженные респондентами и классифицированные по их знаку. К позитивным эмоциям отнесены веселье, восторг, счастье, радость, удача, любовь и т.д.; к негативным – дискомфорт, недовольство, тоска, беспокойство, тревога, грусть, страх, печаль, горе и т.д. (активные негативные эмоции: гнев, злоба, раздражение и т.д. не включены в табличный список). Как ясно из табл. 91, школьники превосходят студентов и взрослых по текущим позитивным и имевшим место в прошлом эмоциям. Взрослые превосходят остальных по текущим негативным эмоциям. Студенты специфичны минимальным числом текущих положительных эмоций, актуально представленных в сознании. Наиболее распространенными психическими состояниями учащихся являются радость, веселье, интерес, надежда, выступающие как потребностные в процессе жизнедеятельности, однако в сравнении с другими возрастными группами позитивные эмоциональные состояния реже актуально переживаются.

Таблица 91

**Частота актуально осознаваемых школьниками,  
студентами и взрослыми эмоциональных состояний  
(абсолютные значения при равенстве численности выборок)**

Знак эмоции, время	Случайная выборка		
	Школьники	Студенты	Взрослые
Текущие			
- позитивные	23	11	16
- негативные	13	14	22
В прошлом			
- позитивные	18	13	14
- негативные	14	14	11
В будущем			
- позитивные	30	29	32
- негативные	-	-	-

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ (2000 г.)

Образовательная ситуация характеризуется актуальной представленностью трех типов направленности образования: гуманитарный, технократический, а также их определенным сочетанием.

Логически и организационно вполне допустима альтернатива широко утвердившемуся принципу однотипно-унифицированной подготовки в системе образования.

Традиционная система образования основана на модели формирования, в то время как научные и экспериментальные изыскания доказывают целесообразность развивающей модели продуктивного взаимодействия преподавателя и учащихся (социально-психологический процесс). Главным механизмом такой модели является динамика субъекта учебной деятельности. Единственный способ отслеживания этой динамики и определения ее закономерностей – исследование явлений сознания.

Выявлена эмпирическая структура группового учебного (профессионального) сознания (структура когнитивного компонента образовательной установки), которая инвариантна по своему составу относительно образовательного учреждения, профиля и этапа профессиональной подготовки. Отличие эмпирической и теоретической структуры в целевом элементе выражает технологическую «жесткость» всей системы образования, не предусматривающей возможной вариативности целей образования. Инвариантность эмпирической структуры группового учебного сознания нарушается в начале самостоятельной деятельности, что характеризует особенность условий деятельности в период адаптации.

Наиболее «уязвимой» после целей является организация учебного процесса. Выявлены три типа субъектной ориентации учащихся: активная, пассивная и неопределенная. В наименьшей степени существующая организация учебного процесса благоприятствует направленности первого типа.

В массовом сознании учащихся представлены общие и особенные закономерности существующей системы образования, т.е. ее цели, содержание, организационные формы, методы и средства, субъекты обучения и понимание себя как объектов

обучения и субъектов учения (учебно-профессиональное самосознание).

Субъективная картина профессионального мира является «мозаичной», частичной в индивидуальном сознании студентов и только в групповом измерении проявляет признаки достаточной полноты и целостности. Целостность тем более выражена, чем полнее картина профессионального мира (структура профессионального сознания) в каждой из проекций сознания (целевая, когнитивная, программирующая и т.д.).

Низкая субъектная включенность студентов в процессе профессиональной подготовки (объем и структура планов самоподготовки значительно меньше соответствующих целей), формирует механизм адаптационного сопротивления содержанию, формам и методам, субъективно не принимаемым учащимися, в отличие от последующего оптимального в жизнедеятельности механизма адаптационного преодоления (включая переосмысление). Первое проявляется в многочисленных пожеланиях устранить из учебного процесса «лишние», неспециальные дисциплины, значительно увеличить количество практических занятий и т.д.

Учебные программы рассчитаны на сознательное усвоение знаний учащимися. Данное требование является реальным, когда поток информационного воздействия не превышает возможностей психологической переработки знаний, и обоснованными при учете соотношения осознаваемых и неосознаваемых процессов усвоения. В противном случае блокируется формирование ценностного отношения учащихся к получаемой информации, конструируется искусственная система когнитивных ориентиров, не связанных с личностным пространством понятийных структур.

Традиционное толкование соотношения осознаваемых и неосознаваемых явлений выражено в схеме перехода от бывшего осознанным через автоматизацию действий к неосознаваемому («подсознание»), а в качестве альтернативы рассматриваются неосознанные явления творческой интуиции (инсайт, озарение, эврика), иногда называемые сверхсознанием. Данная схема укладывается в хорошо известную классификацию психологических процессов – вербальные, образные, действенные. Но традиционное их следование в обучении не очевидно.

Операциональный подход к проблеме предполагает необходимость оценивать объем осознаваемых явлений и учитывать

структуры осознаваемого в рассматриваемой системе. Так, в частности, структура учебного (профессионального) сознания, выявленная эмпирически, коррелирует со структурой деятельности (цель, содержание, средства, объекты и субъекты учебной/профессиональной деятельности).

Субъективная концепция личности у учащихся изначально обусловлена одной из двух установок – гуманитарной (гуманистической) или естественной (автократичной) направленностью сознания и выбором соответствующего типа образования. В процессе обучения наблюдаются противоположные тенденции в динамике субъективной схемы личности в групповом сознании учащихся: представленность гуманистической установки («каждый человек – личность») для естественно-технической специализации уменьшается, авторитарной («личность – выдающийся человек») возрастает; для гуманитарной специализации уменьшается представленность студентов с авторитарной установкой и увеличивается количество студентов с неопределенной позицией.

Социально-экономическая ситуация в России весьма изменчива. И хотя существует прямая зависимость от этого общего состояния всего образования, тем не менее опыт мировой и отечественной истории показывает наличие единой устойчивой линии развития образования во всех странах. Это линия трансформации естественной (стихийной) социализации через опыт авторитарных (технократических) образовательных систем в свободно и непрерывно организуемое образовательное пространство как естественной формы жизни общества. При такой ориентировке показателем уровня развития общества являются не данные финансового и экономического благополучия, а главным образом спектр и динамика образовательного движения в обществе. Полномасштабное изучение этого движения представляет, на наш взгляд, актуальную задачу социальной психологии образования.

В качестве первой проблемы здесь можно выделить вопрос о детерминации образовательных установок в массовом сознании и массовом поведении. Факторы социального и экономического «принуждения», как показано в работе, не покрывают всего спектра детерминант. Внутренняя субъектная детерминация массового «образовательного поведения» имеет социально-психологическую природу и требует специальных изысканий, возможно, на стыке

социобиологии. Ясно, какое значение для социальной психологии управления образованием имеет решение вопроса о соотношении внешних и внутренних детерминант в регуляции массовых психологических процессов в образовании.

Другой аспект проблемы связан со спецификой образовательных установок различных социальных групп, включая культурно-историческое своеобразие различных этнических общностей, миграционных потоков, временных маргинальных сообществ, социально запущенных групп («бомжи») и т.д.

Третья группа задач связана с дополнением достаточно широко представленных в социальной и педагогической психологии изысканий в сфере групповой организации учебной деятельности психологическими особенностями учебной коммуникации в группах учащихся, а также в системе и подсистемах управления образованием разного уровня. Отдельного изучения требует задача связи общественной психологии (ценности, установки, состояния) со степенью насыщенности содержания массовых коммуникаций образовательной информацией той или иной направленности.

На уровне личности недостаточно исследованы вопросы взаимосвязи жизненного пути и образовательных установок личности, социальное продвижение или социальная изоляция в связи с включением в те или иные образовательные учреждения, значение соответствующей микросреды личности, внутрисемейной ситуации и т.д.

Наконец можно выделить в качестве составных разделов социальной психологии образования, в соответствии с возрастной периодизацией, социальную психологию образования в ранней и дошкольной, младшей школьной и подростковой, юношеской и зрелой, пожилой и старческой возрастных группах. Естественно,

Что круг основных задач для каждого из составных разделов является специфичным и определяется либо теми или иными теоретическими принципами, либо на эмпирической основе.

Другой подход, с точки зрения институционализированных образовательных систем (государственные, частные и т.д.) и учреждений, позволяет исследовать социально-психологические проблемы образования в рамках организационного ограничения предмета и объекта: социальная психология высшего образования, социальная психология среднего, лицейского, гимназического образования, социальная психология образования в дошкольных

учреждениях. Последние из отмеченных, наряду с социальной психологией высшего образования, наиболее актуальны в связи с необходимостью утвердить и окончательно закрепить принципы демократии и гуманистического отношения к личности в системе образования, и через образование – в общественной, политической, национальной и экономической жизни. Только через призму социально-психологических знаний и их практического использования возможно окончательное утверждение прогрессивных форм государственной и общественной жизни.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности. М., 1980.
2. Агеев В.С. Механизмы социального восприятия // Психологический журнал. 1989. Т.10. № 2. С. 63-70.
3. Агеев В.С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы. М., 1990.
4. Акопов Г.В. Социальная психология высшего образования. Самара, 1993.
5. Акопов Г.В. Динамика представлений студентов о профессионально значимых качествах личности учителя // Формирование личности учителя в педагогическом вузе: Межвуз. сб. науч. трудов. Казань, 1989. С. 40-46.
6. Акопов Г.В. Психологические аспекты формирования профессионального сознания студентов // Роль высшей школы в проведении реформы общеобразовательной и профессиональной школы: Тез. док. Куйбышев, 1986. С. 63-71.
7. Акопов Г.В. Психолого-педагогическое исследование группового сознания первичного коллектива (на материале обследования производственных бригад): Автореф. дисс. канд. психол. н. Л., 1981.
8. Акопов Г.В. Динамика профессионального сознания студентов и начинающих учителей // Формирование и развитие профессионального сознания студентов: Межвуз. сб. науч. трудов. Самара, 1991. С. 5-21.
9. Акопов Г.В. Психологические аспекты формирования профессионально-педагогического сознания // Психология учителя: Тез. док. к VII съезду общества психологов СССР. М., 1989. С.5.
10. Акинщикова Г.И., Бодалев А.А., Дворяшина М.Д., Обозов Н.Н. Дифференциально-психологические исследования студентов // Комплексные социальные исследования / Под ред. А.С. Пашкова. Л., 1976. С. 173-196.
11. Актуальные проблемы возрастной и педагогической психологии / Под ред. Ф.И. Иващенко, Я.Л. Коломинского. Минск, 1980.
12. Алексеев О.В. Международные тенденции в инженерном образовании // Высшая школа России: научные исследования и передовой опыт. М., 1993. Вып. 4. С. 26-36.
13. Ананьев Б.Г. К психофизиологии студенческого возраста // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Л., 1974. С. 3-7.
14. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Л., 1968.
15. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. М., 1977.
16. Ананьев Б.Г. О человеке как объекте и субъекте воспитания // Избр. психол. труды. М., 1980. Т. II. С. 2-127.

17. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки // Избр. психол. труды. М., 1980. Т. II. С. 128-267.
18. Ангеловский К. Учителя и инновации. М., 1990.
19. Андреева Г.М. Социальная психология. М., 1980.
20. Аниськин В.Н., Пугач В.И., Фишман Л.И., Шабанов А.В. Компьютер как средство управления в педагогических системах: проблемы моделирования информационных связей. Самара, 1993.
21. Аникеева Н.П. Психологический климат в коллективе. М., 1989.
22. Антонюк В.И., Зотова О.И., Моченов Г.А., Шорохова Е.В. Проблема социально-психологического климата в советской социальной психологии // Социально-психологический климат коллектива. М., 1979. С. 5-25.
23. Анцыферова Л.И. Психология формирования и развития личности // Человек в системе наук / Под ред. И.Т. Фролова. М., 1989. С.426-434.
24. Арбенина В.Л. Улучшение состояния социально-психологического климата коллектива как существенный аспект социального планирования // Всесоюзная научная конференция «Актуальные проблемы социального планирования». М., 1975. Сб. № 2 (Тез.док.). С. 169-172.
25. Архангельский С.И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М., 1980.
26. Асеев В.Г. Некоторые вопросы социально-психологического управления трудовым коллективом // Коллектив-воспитатель. Иркутск, 1975. С. 28-40.
27. Асмолов А.Г., Ягодин Г.А. Образование как расширение возможностей развития личности // Вопросы психологии. 1992. № 1. С. 6-13.
28. Асмолов А.Г., Ковальчук М.А. О соотношении понятия установки в общей и социальной психологии // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Г.М.Андреевой, Н.Н.Богомоловой. М., 1977. С. 143-163.
29. Афанасьев В.Г. Основы философских знаний. М., 1977.
30. Афанасьев В.Г. Научно-техническая революция, управление, образование. М., 1972.
31. Бердяев Н.А. Самопознание (опыт философской автобиографии). М., 1980.
32. Бердяев Н.А. Царство духа и царство кесаря. Париж, 1951.
33. Бехтерев В.М. Сознание и его границы. Казань, 1888.

34. Бибрих Р.Р. Исследование видов целеобразования. Кишинев, 1987.
35. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения. М., 1978.
36. Бодалев А.А. Личность и общение. Избр. труды. М., 1983.
37. Бодалев А.А. Формирование понятия о другом человеке как личности. Л., 1970.
38. Большой энциклопедический словарь. В 2 т. М., 1991. Т.2.
39. Боровикова С.А. Профессиональное самоопределение // Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С.Никифорова. СПб., 1991. С. 6-22.
40. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке, статья вторая // Психологический журнал. 1992. Т.13. №1. С. 3-12.
41. Брушлинский А.В. О формировании психического // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И.Анцыферовой. М., 1981. С. 106-126.
42. Буева Л.П. Социальная среда и сознание личности. М., 1968.
43. Вавилов В.А., галактионов А.И. Профессиогенез: понятие и подход // Проблемы инженерной психологии. Материалы VII Всесоюзной конф. Л., 1990. С.22.
44. Вайсбург А.А. Управление процессом формирования общественного мнения подростков в коллективе // Теоретические проблемы воспитательного коллектива. Тарту, 1975. С. 285-291.
45. Василюк Ф.Е. Уровни построения переживания и методы психологической науки // Вопросы психологии. 1998. № 5. С. 27-37.
46. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.
47. Вершловский С.Г. Учитель о себе и профессии. Л., 1988.
48. Вершловский С.Г., Литвинова Н.П. Некоторые особенности становления активной социально-профессиональной позиции молодого учителя. М., 1985. С. 15-27.
49. Виноградова М.Д., Первин И.Б. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьника. М., 1977.
50. Витцлак Г. Основы психодиагностики // Психодиагностика: теория и практика / Под ред. Н.Ф.Талызиной. М., 1986. С. 27-124.
51. Власова Н.М. Факторы активизации познавательной деятельности студентов // Прикладные психолого-педагогические исследования в вузе. Межвуз.сб.науч.трудов. Новосибирск, 1988. С. 80-85.

52. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.В.Петровского. М., 1979.
53. Волков И.П. Социометрические методы в социально-психологических исследованиях. М., 1970.
54. Волков И.П. Исследование лидерства как функции групповой задачи // Экспериментальная и прикладная психология / Под ред. Б.Г.Ананьева, Н.В.Кузьминой, Е.С.Кузьмина. Л., 1971. Вып. 4. С. 17-22.
55. Временное положение о государственном высшем учебном заведении в РСФСР // Вестник образования. Справочно-информационное издание Министерства образования РСФСР. 1991. № 6. С. 5-16.
56. Вундт В. Сознание и внимание // Хрестоматия по вниманию / Под ред. А.Н.Леонтьева, А.А.Пузыря и В.Я. и В.Я.Романова. М., 1976. С.8-24.
57. Выготский Л.С. Проблема сознания // Собр.соч. в 6 т. Т.1. Вопросы теории и истории психологии / Под ред. А.Р.Лурия, М.Г.Ярошевского. М., 1982. С. 156-167.
58. Выпускник 80-х: Социологический очерк // Человек и общество. Вып. 26 / Под ред. В.Т.Лисовского и У.Штарке. Л., 1990.
59. Высшая школа в 1990 г. М., 1991.
60. Ганзен В.А., Гостев А.А. Систематика мысленных образов // Психологический журнал. 1989. Т.10. № 2. С. 12-21.
61. Георгиева Т.С. Высшая школа США на современном этапе. М., 1989.
62. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. СПб, 1992.
63. Гинецинский В.И., Никонов О.А., Сергеева Л.А., Черненко Л.И. Высшая школа как педагогическая система и социальная организация // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 5 / Под ред. А.А.Крылова, Н.В.Кузьминой. Л., 1985. С. 3-11.
64. Глоточкин А.Д. О формировании психологии первичного коллектива. М., 1972.
65. Гоноболин Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя // Вопросы психологии. 1975. № 1. С.101-111.
66. Гуревич В., Демин В., Гуревич И. и др. Банный день чужого дяди // Учительская газета. 1991. № 4.
67. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
68. Давыдов В.В. Соотношение понятий «формирование» и «развитие» психики // Обучение и развитие: Мат-лы к симпозиуму. М., 1966. С. 35-48.

69. Данилин К.Е. Анализ рефлексивных структур при исследовании малых групп // Теоретические и методологические проблемы социальной психологии / Под ред. Г.М.Андреевой, Н.М. Богомоловой. М., 1977. С. 109-126.
70. Данильчук В.И., Сергеев Н.К., Сериков В.В. Организационно-управленческие механизмы развития региональной системы образования на основе концепции личностного подхода // Непрерывное педагогическое образование. Вып. 3. / РГПУ, УМО ОППО; ВГПУ. Волгоград, 1994. С. 7-17.
71. Дворяшина М.Д. Влияние высшего образования на интеллект студентов // Социология образования: Тез. док. Всесоюз.научн.-метод.конф. Т. II. Л., 1990. С. 52-54.
72. Дворяшина М.Д. Психодиагностика и консультирование в сфере познавательной деятельности студентов // Вопросы практической психодиагностики и психологического консультирования в вузе / Под ред. Н.Н.Обозова. Л., 1984. С. 57-112.
73. Дементий Л.И. Динамика формирования образа «Я» профессионала у студентов вуза // Психология и научно-технический прогресс. Тез.док. к VII съезду Общества психологов СССР. М., 1989. С. 109-110.
74. Дзюбалов В.А. Коллективная психология и социально-психологические вопросы управления и воспитания в трудовом коллективе // Вопросы управления и воспитания в социалистическом производственном коллективе. Смоленск, 1973. С. 58-74.
75. Дилигенский Г.Г. Некоторые методологические проблемы исследования психологии больших социальных групп // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 196-205.
76. Дильтей В. Описательная психология. М., 1924.
77. Дичковская Л.Н., Овчаренко В.И. О формировании личности студента // Психология профессиональной подготовки в вузе. Минск, 1982. С. 13-18.
78. Дмитриева М.А., Крылов А.А., Нафтульев А.И. Психология труда и инженерная психология. Л., 1979.
79. Донцов А.И. Проблемы групповой сплоченности. М., 1979.
80. Емельянов В.В. Содержание и объективные факторы формирования психологического климата трудового коллектива // Вопросы

- управления и воспитания в социалистическом производственном коллективе. Смоленск, 1973. С. 75-88.
81. Емельянов Ю.Н. Социально-психологическое проектирование в педагогике // Вопросы психологии. 1988. №1. С. 26-33.
  82. Ерастов Н.П. Психология общения. Ярославль, 1979.
  83. Ерчак Н.Т. Психологические особенности студента педагогического вуза // Психология профессиональной подготовки в вузе. Минск, 1982. С. 19-23.
  84. Есарева З.Ф. Психологическая структура знаний учителя литературы 9-10 классов средней школы // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 1 / Под ред. Н.В.Кузьминой. Л., 1973. С. 31-37.
  85. Жизненные пути одного поколения / Отв. ред. М.Х.Титма. М., 1992.
  86. Журавлев А.Л. Социально-психологические проблемы управления // Прикладные проблемы социальной психологии. М., 1983. С. 173-189.
  87. Журавлева Г.А. Профессиональное самоопределение и отношение к профессии студенческой молодежи // Человек и общество. Вып.13 / Под ред. Б.Г.Ананьева, М.Д.Дворяшиной, В.Т.Лисовского. Л., 1973. С. 177-182.
  88. Зацепин В.И. Личные взаимоотношения в коллективе старшеклассников и студентов как условия формирования личности // Личность и группа (опыт социально-психологического исследования) / Под ред. Б.Д.Парыгина. Л., 1971. С. 65-96.
  89. Зимчев А.М., Зимчева С.А. Прогнозирование результативности педагогической направленности // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 5 / Под ред. А.А.Крылова, Н.В.Кузьминой. Л., 1985. С. 49-56.
  90. Зиновьев С.И. Учебный процесс в советской высшей школе. М., 1975.
  91. Зинченко В.П. Образование и духовность: сознание как объект междисциплинарного исследования // Современная высшая школа. №1/69. Варшава, 1990. С. 85-91.
  92. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии. 1991. № 2. С.15-36.
  93. Зотова О.И. Развитие теории коллектива в советской науке // Коллектив и личность. М., 1975. С. 28-42.
  94. Иванников В.А., Эйрман Е.В. Структура волевых качеств по данным самооценки // Психологический журнал. 1990. Т.11. « 3. С. 39-49

95. Иванов В.Г. Коллектив и личность. Л., 1971.
96. Иванова Т.В. Особенности развития психологической готовности студенчества к педагогической деятельности Дисс... канд. психол. н. М., 1983.
97. Ильинская Е.С., Витт Н.В., Каспарова М.Г., Савонько Е.И. Психология на школьной практике: Учебное пособие. МГПИИЯ им. М.Тореза. М., 1979.
98. Кагерманьян В.С., Хотеевков В.Ф., Господарик Ю.П. Социально-психологические основы интенсификации совместной научно-исследовательской деятельности студентов в СНТК // Основные результаты исследований НИИ высшего образования в 1989 году / Под ред. А.Я.Савельева. М., 1990. С. 315-324.
99. Кинелев В.Г. Государственная политика высшего образования. Высшее образование в России. 1993. №1. Март. С. 33-38.
100. Кинелев В.Г. Основные направления региональной политики в области высшего образования // Региональная политика Российской Федерации в области высшего образования. Саранск, 1993. С. 4-17.
101. Китов А.И. Психология хозяйственного руководства. М., 1984.
102. Кларин М.В. Педагогическая технология в учебном процессе. М., 1989.
103. Климов Е.А. Гипотеза «метелок» и развитие профессии психолога // Вестн. МГУ, сер. 14, Психология, 1992. № 3. С.3-12.
104. Ковалев А.Г. Курс лекций по социальной психологии. М., 1972.
105. Ковалев А.Г. Социально-психологические основы руководства коллективом. Ташкент, 1975.
106. Ковалев А.Г. Коллектив и социально-психологические проблемы руководства. М., 1978.
107. Ковалев А.Г. Психология личности. 3-е изд. М., 1970.
108. Кокурин А.А. О структурах малых групп и их исследовании // Коллектив и личность. М., 1975. С. 57-65.
109. Колесова А.М. Научная организация умственного труда учащихся. Л., 1975.
110. Коломинский Я.Л. Возрастная и педагогическая социальная психология в свете проблем воспитания // Прикладные проблемы социальной психологии / Под ред. Е.В.Шороховой и В.П.Левкович. М., 1983. С. 253-270.
111. Коломинский Я.Л., Березовин Н.А. Некоторые педагогические проблемы социальной психологии. М., 1977.

112. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений. Минск, 1984.
113. Кольцова В.А. Усвоение понятий в условиях непосредственного общения // Проблема общения в психологии. М., 1981. С. 60-79.
114. Кон И.С. Социология личности. М., 1967.
115. Кондратьева С.В. Учитель-ученик. М., 1984.
116. Краткий психологический словарь. М., 1985.
117. Краткий словарь по социологии. М., 1988.
118. Крутецкий В.А. Педагогические способности, их структура и условия развития // Формирование личности учителя в системе учебно-воспитательного процесса в педагогическом институте: Метод. реком. М., 1980. С.84-86.
119. Крутецкий В.А., Недбаева С.В. Профессионально-необходимые качества личности учителя (педагогические способности) и их формирование // Психологические проблемы формирования педагогической направленности и педагогических способностей. М., 1982. С. 3-16.
120. Крылов А.А. Человек в автоматизированных системах управления. Л., 1972.
121. Крягжде С.П. Мотивация выбора профессии и специальности студентами пединститута и ее роль в процессе личностной адаптации. Вильнюс, 1978. С. 86-91.
122. Кудрявцев Т.В., Шегурова В.Ю. Психологический анализ динамики профессионального самоопределения личности // Вопросы психологии. 1983. № 2. С.51-59.
123. Кузьмин Е.С. Актуальные проблемы социальной психологии: Учебное пособие. Л., 1987.
124. Кузьмин Е.С. Основы социальной психологии. Л., 1967.
125. Кузьмин Е.С., Волков И.П., Свенцицкий А.Л. Социальная психология и социальное планирование // Социальная психология и социальное планирование / Под ред. Е.С.Кузьмина, А.А.Бодалева. Л., 1973. С. 3-20.
126. Кузьмин Е.С., Волков И.П., Емельянов Ю.Н. Руководитель и коллектив. Л., 1974.
127. Кузьмин Е.С., Свенцицкий А.Л., Русалинова А.А., Волков И.П. Совершенствование социально-психологических отношений в коллективе // Планирование социального развития коллектива предприятия. М., 1975. С. 139-150.

128. Кузьмин Е.С. Предмет социальной психологии // Социальная психология. История. Теория. Эмпирические исследования. Л., 1979. С. 47-74.
129. Кузьмин Е.С., Волков И.П., Свенцицкий А.Л. Основные направления конкретных социально-психологических исследований в целях социального планирования // Человек и общество. Проблемы социального планирования / Под ред. В.Р.Полозова и Е.С.Кузьмина. Л., 1972. С. 23-30.
130. Кузьмин Е.С., Никандров Н.Д., Турбович Л.Т. Социально-психологические и педагогические проблемы высшей школы. Л., 1971.
131. Методы системного педагогического исследования / Под ред. Н.В.Кузьминой. Л., 1980.
132. Кузьмина Н.В. Предмет социально-педагогической психологии // Психология возрастных коллективов: Тез. док. к Всесоюзн. симпозиуму. М., 1978. С.103.
133. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. Психологическая структура деятельности учителя и формирование его личности. Л., 1967.
134. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.
135. Кулюткин Ю.Н., Сухобская Г.С. Исследование познавательной деятельности учащихся вечерней школы. М., 1977.
136. Куницына В.Н. Восприятие подростками других людей и себя. Л., 1972.
137. Куракин А.Т., Новикова Л.И. Школьный ученический коллектив: проблемы управления. М., 1982.
138. Куртиков Н.А. Социальный объект управления – коллектив. М., 1977.
139. Кучинский Г.М. Диалог в процессе совместного решения мыслительных задач // Проблема общения в психологии. М., 1981. С. 92-121.
140. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. М., 1980.
141. Левина Г.Г., Левин Ю.В. 0 задачах руководителя в формировании коллективного сознания // Психологические концепции совершенствования управления производственной организацией. Мат-лы симп. Тарту, 1977. С. 37-40.
142. Левинсон А.Г. Школа жестокости (советский человек о насилии)// Человек. № 1/92. С. 25-36; № 2/92. С. 17-25.

143. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М., 1975.
144. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. М., 1979.
145. Лепехин Н.Н. Коммуникация и общение в педагогическом процессе // Психологическое обеспечение социального развития человека. Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 13 / Под ред. А.А.Крылова. Л., 1989. С. 36-43.
146. Лийметс Х.И. Групповая работа на уроке. М., 1971.
147. Лисовский В.Т. Идеология обновления в обучении и воспитании будущих специалистов // Социология образования. Тез. док. Всесоюз. научн –метод. конф. Л., 1990. Т. 2 . С. 4-6.
148. Лисовский В.Т. Современный студент // Социальная психология личности. Л., 1974. С. 125-139.
149. Личность и группа (опыт социально-психологического исследования) / Под ред. Б.Д. Парыгина. Л., 1971.
150. Личность и труд / Под ред. К.К.Платонова. М., 1965.
151. Ломов Б.Ф. Категории общения и деятельности в психологии // Вопросы психологии. 1979. № 6. С. 34-47.
152. Ломов Б.Ф. ЭВМ и развитие человека // Вестник высшей школы. 1985. № 12. С. 29-33.
153. Ломов Б.Ф. Психические процессы и общение // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 151-164.
154. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М., 1984.
155. Лутошкин А.Н. Психологический климат первичного производственного коллектива. Кострома. 1978.
156. Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. М., 1978.
157. Ляудис В.Я. Продуктивная совместная деятельность учителя с учениками как метод формирования личности // Активные методы обучения педагогическому общению и его оптимизации / Под ред. А.А.Бодалева, Г.А.Ковалева. М., 1983. С. 64-73.
158. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия // Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся / Под ред. А.А.Бодалева. М., 1980. С. 37-52.
159. Ляудис В.Я. Формирование учебной деятельности студентов. М., 1989.
160. Макаров Л.В. Диагностика индивидуальных различий студентов и концепция эффективности учебно-воспитательного процесса на факультете. Куйбышев, 1988.

- 161.Максимова Э.А. Структурные компоненты педагогического знания учителя и их роль в организации процесса обучения // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Вып. 2 / Под ред. Б.Г.Ананьева, Н.В.Кузьминой. Л., 1974 С. 168-172.
- 162.Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю. Психогимнастика в тренинге. Каталог. Ч. 1. СПб., 1993.
- 163.Макшанов С.И., Хрящева Н.Ю., Сидоренко Е.В. Психогимнастика в тренинге. Ч. 2. СПб., 1993.
- 164.Мансуров Н.С. Общественно-психологические вопросы управления. М., 1971.
- 165.Маралова Т.П. Психологические условия формирования профессионально-педагогической направленности личности будущего учителя в студенческом коллективе: Дисс... канд. психол. н., М., 1984.
- 166.Марищук В.Л. Психологические основы формирования профессионально значимых качеств: Авторф. дисс... докт. психол. н. Л., 1982.
- 167.Марищук В.Л., Блудов Ю.М., Плахтиенко В.А., Серова Л.К. Методики психодиагностики в спорте. М., 1984.
- 168.Маркова А.К. Психологические критерии эффективности учебного процесса // Вопросы психологии. 1977. № 4.
- 169.Маркс К., Энгельс Ф. Соч. Т. 29. С.492.
- 170.Матюхин В.А. Планирование высшего образования в странах с рыночной экономикой. (Проблемы зарубежной высшей школы: обзор. информ. / НИИВШ Вып. 7). М., 1990.
- 171.Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. М., 1985.
- 172.Методы социальной психологии / Под ред. Е.С. Кузьмина и В.Е. Семенова. Л., 1977.
- 173.Методы социально-психологических исследований. М., 1975. С. 94-98.
- 174.Михеева С.М. Профессиональные представления о личности инженеров различного должностного статуса // Личность и деятельность. Межвуз. сб. (Экспериментальная и прикладная психология; вып. 11) / Отв. ред. А.А.Крылов. Л., 1982. С. 159-166.
- 175.Морозов Ю.И., Паповян С.С. О некоторых особенностях параметрического описания в социальной психологии // Психология и математика. М., 1976. С. 253-263.
- 176.Мудрик А.В. Общение как фактор воспитания школьников. М., 1984.

- 177.Муздыбаев К. Психология ответственности. Л., 1983.
- 178.Мясищев В.Н. и др. Основы общей и медицинской психологии. Л., 1968.
- 179.Мясищев В.Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии // Вопросы психологии. 1957. № 5. С. 142-154.
- 180.Мясищев В.Н. Проблема потребностей в системе психологии // Учен. зап. ЛГУ. 1957. № 244. Вып. 11.
- 181.Мясищев В.Н. Основные проблемы и современное состояние психологии отношений человека // Психологическая наука в СССР. М., 1960. Т.2.
- 182.Мясищев В.Н. Социальная психология и психология отношений // Проблемы общественной психологии / Под ред. В.Н.Колбановского и Б.Ф. Поршнева. М., 1965. С. 273-285.
- 183.Мясищев В.Н. Сознание как единство отражения действительности и отношений к ней человека // Проблемы сознания. Мат-лы симп. М., 1966. С. 126-132.
- 184.Немов Р.С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. М., 1984.
- 185.Немов Р.С., Кирпичник А.Г. Путь к коллективу: Книга для учителей о психологии ученического коллектива. (Реформа школы: пути ускорения). М., 1988.
- 186.Непомнящая Н.И. Состояние проблемы обучения и развития и задачи дальнейшей ее разработки // Обучение и развитие. Материалы к симпозиуму. М., 1966. С. 119-131
- 187.Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. М., 1985.
- 188.Нечаев Н.Н. Профессиональное сознание как центральная категория психологии высшего образования // Социальные и психологические проблемы активизации человеческого фактора в народном хозяйстве. Тез. док. Всесоюз. научн.-практ. конф. М., 1987. Ч.2. С. 24-26.
- 189.Никитенко В.Н. Становление учителя. Синтез практического опыта и теоретических знаний // Советская педагогика. 1987. № 10. С. 81-84.
- 190.Никифоров Г.С. Самоконтроль человека. Л., 1989.
- 191.Ноткин Л.И. Психологические условия активизации процессов целеобразования в учебной деятельности старшеклассников. Автореф. дисс... канд. психол. н. М., 1983.

192. Ньюком Т.М. Социально-психологическая теория: интеграция индивидуального и социального подходов // Современная зарубежная социальная психология. Тексты / Под ред. Г.М.Андреевой, Н.Н.Богомоловой, Л.А.Петровской. М., 1984. С. 16-31.
- 193.Обозов Н.Н.Общение в малых группах // Социальная психология. История. Теория. Эмпирические исследования / Под ред. Е.С.Кузьмина, В.Е.Семенова. Л., 1979. С. 150-155.
- 194.Обозов Н.Н. Модель регуляции совместной деятельности // Социальная психология. История. Теория. Эмпирические исследования / Под ред. Е.С.Кузьмина, В.Е.Семенова. Л., 1979. С. 150-155.
- 195.Обозов Н.Н. Психологическая совместимость и срабатываемость как факторы эффективности труда // Промышленная социальная психология / Под ред. Е.С.Кузьмина, А.Л.Свенцицкого. Л., 1982. С. 102-108.
- 196.Обозов Н.Н. Психологическое обследование в психологической практике // Вопросы практической психодиагностики и психологического консультирования в вузе. Л., 1984. С. 24-56.
- 197.Обозов Н.Н. Социально-психологические характеристики студентов // Психодиагностические методы в комплексном лонгтюдном исследовании студентов. Л., 1976. С. 209-221.
- 198.Обозов Н.Н. Психические процессы в условиях индивидуальной и совместной деятельности // Проблема общения в психологии. М., 1981. С. 24-45.
- 199.Обозов Н.Н. Общие понятия о группах и коллективах // Социальная психология. История. Теория. Эмпирические исследования / Под ред. Е.С.Кузьмина, В.Е.Семенова. Л., 1979. С. 121-125.
- 200.Общение и формирование личности школьника. Опыт экспериментального психологического исследования / Под ред. А.А.Бодалева, Р.Л.Кричевского. М., 1987.
- 201.Ольшанский В.Б. Личность и социальные ценности // Социология в СССР. М., 1965. Т.1. С. 471-530.
- 202.Орлов Ю.М. Самопознание и самовоспитание характера. М., 1987.
- 203.Островская Р.А. Общественное мнение в коллективе младших школьников. Минск, 1980.
- 204.Панферов В.Н. Внешность и личность // Социальная психология личности. Л., 1974.

205. Панферов В.Н., Чугунова Э.С. Групповая оценка личности // Методы социальной психологии / Под ред. Е.С.Кузьмина, В.Е.Семенова. Л., 1977. С. 108-120.
206. Панферов В.Н. Проблема взаимосвязи объектных и субъектных свойств человека // Вопросы психологии межличностного познания и общения. Сб. науч. труд. Кубанского университета. Краснодар, 1983. С. 78-87.
207. Парыгин Б.Д. Основы социально-психологической теории. М., 1971.
208. Парыгин Б.Д. Социальная психология как наука. Л., 1965.
209. Парыгин Б.Д. Научно-техническая революция и личность. Социально-психологические проблемы. М., 1978.
210. Педагогическая энциклопедия. М., 1966.
211. Перре-Клермон А.Н. Роль социальных взаимодействий в развитии интеллекта детей. М., 1991.
212. Прибаньягам Р.С. Диалогическая личность // Знаковые системы в социальных и когнитивных процессах. Новосибирск, 1990. С.66-83.
213. Петренко В.Ф. Психосемантика сознания. М., 1988.
214. Петровский А.В., Платонов К.К. Групповая дифференциация // Общая психология / Под ред. А.В.Петровского. 2-е изд. М., 1977. С. 140-155.
215. Петровский А.В., Шпалинский В.В. Социальная психология коллектива. М., 1978.
216. Психологическая теория коллектива / Под ред. А.В.Петровского. М., 1979.
217. Петровский А.В. Формирование психологической теории коллектива и личности // Вопросы истории и теории психологии. Избр. труды. М., 1984. С. 139-258.
218. Платонов К.К. Общие проблемы теории групп и коллективов // Коллектив и личность. М., 1975. С. 3-17.
219. Платонов К.К. Сознание и личность // Проблемы сознания. Мат-лы симп. М., 1966. С. 186-194.
220. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. 2-е изд. М., 1984.
221. Платонов К.К. Личность как объект социальной психологии // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 72-88.
222. Платонов К.К., Казаков В.Г. Развитие системы понятий теории психологического климата в советской психологии // Социально-

- психологический климат коллектива. Теория и методы изучения. М., 1979. С. 25-41.
223. Подольский А.И. Психологические проблемы управляемого формирования профессиональной деятельности // Психология подготовки специалистов для современного производства / Под ред. А.И.Подольского. М., 1991. С. 6-22.
224. Пономарев Я.А. Роль непосредственного общения в решении задач, требующих творческого подхода // Проблема общения в психологии. М., 1961. С. 79-91.
225. Правовые и социально-психологические аспекты управления. М., 1972.
226. Преемственность в формировании основ социальной активности личности на рубеже дошкольного и младшего школьного возраста. Методические рекомендации / В.А.Ситаров, В.Д.Брагина, В.Г.Маралов, Т.П.Маралова. М., 1989.
227. Прикладная психология в высшей школе / Под ред. Н.М.Пейсахова. 1979.
228. Промышленная социальная психология / Под ред. Е.С.Кузьмина, А.Л.Свенцицкого. Л., 1982.
229. Профессиональное самоопределение и становление личности при формировании специалиста с высшим образованием / Под ред. Т.В.Кудрявцева. М., 1977.
230. Прохоров А.О. Теоретические и практические аспекты проблемы психических состояний личности. Самара, 1991.
231. Прохоров А.О. Деятельностные психические состояния школьников, студентов, учителей и преподавателей вуза // Формирование и развитие профессионального сознания студентов. Межвуз. сб. науч. трудов. Самара, 1991. С.46-53.
232. Прыгин Г.С. Проявление феномена автономности-зависимости в учебной деятельности // Новые исследования в психологии. 1984. № 2.
233. Прыгин Г.С., Степанский В.И., Фарютин В.П. Влияния особенностей саморегуляции деятельности на профессиональное самоопределение старшеклассников // Вопросы психологии. 1987. № 4.
234. Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. Сб. научн. трудов / Под ред. А.А.Бодалева, В.Я.Ляудис. М., 1980.
235. Психологический словарь. М., 1983.

236. Психологические аспекты формирования профессионально-педагогического сознания в процессе подготовки специалистов в вузе. Межвуз. сб. науч. трудов / Отв. ред. Г.В.Акопов. Куйбышев, 1989.
237. Психологическое обеспечение профессиональной деятельности / Под ред. Г.С.Никифорова. СПб., 1991.
238. Психологическая диагностика. Проблемы и исследования / Под ред. К.М.Гуревича. М., 1981.
239. Психология. Словарь / Под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. 2-е изд. М., 1990.
240. Рабочая книга социолога. М., 1977.
241. Раевский А.Н., Антонов А.В. Производство и психология / Под ред. Г.В.Суходольского. Л., 1969.
242. Регуш Л.А. Тренинг профессиональной наблюдательности. Методич. рук-во. Л., 1991.
243. Рейнвальд Н.И. Психологические проблемы изучения и формирования личности студента как будущего специалиста // Студент на пороге XXI века / Отв. ред. Н.И.Рейнвальд. М., 1990. С. 16-31.
244. Рубахин В.Ф., Филиппов А.В. Психологические аспекты управления. М., 1978.
245. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. М., 1957.
246. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Изд. 2-е. М., 1946.
247. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии. М., 1959.
248. Рубцов В.В. Организация и развитие совместных действий у детей в процессе обучения. М., 1987.
249. Русалинова А.А. Применение метода групповых оценок в социально-психологических исследованиях // Экспериментальная и прикладная психология. Учен. зап. ЛГУ. № 365. Серия психологических наук. Вып. 4. Л., 1971.
250. Русалинова А.А. Промышленная социальная психология // Социальная психология. История. Теория. Эмпирические исследования / Под ред. Е.С.Кузьмина, В.Е.Семенова. Л., 1979. С. 241-252.
251. Рыбалко Е.Ф., Волкова Н.А. Особенности самосознания в студенческом возрасте // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. Л., 1978. Вып. 4. С. 22-30.
252. Рыбакова М.М. Конфликт и взаимодействие в педагогическом процессе. М., 1991.
253. Саймон Б. Общество и образование. М., 1989.

254. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения личности / Под ред. В.А.Ядова. Л., 1979.
255. Сафин В.Ф. Динамика принятия себя студентами педвузов в процессе их самоопределения // Психологические аспекты формирования профессионально-педагогического сознания в процессе подготовки специалистов в вузе. Тез. док. межвуз. науч.-метод. конф. Куйбышев, 1989. С.58-59.
256. Свенцицкий А.Л. Социально-психологические проблемы производственных коллективов. М., 1973.
257. Свенцицкий А.Л. Понятие о коммуникации и ее основных характеристиках // Промышленная социальная психология / Под ред. Е.С.Кузьмина, А.Л.Свенцицкого. Л., 1982.
258. Свенцицкий А.Л. «Социально-психологический климат» первичного производственного коллектива как объект исследования // Социальная психология и социальное планирование. Л., 1973.
259. Свенцицкий А.Л. Интервью как метод исследования социально-психологических явлений // Проблемы общей, социальной и инженерной психологии. Л., 1966. С. 32-42.
260. Свенцицкий А.Л. Интервью как процесс социально-психологического взаимодействия // Проблемы общей социальной и инженерной психологии. Л., 1968. Вып. 2. С. 144-149.
261. Свенцицкий А.Л., Семенов В.Е. Социально-психологические исследования (вопросы методологии и процедуры) // Методы социальной психологии / Под ред. Е.С.Кузьмина, В.Е.Семенова. Л., 1977. С. 5-16.
262. Свенцицкий А.Л. Социальная психология управления. Л., 1986.
263. Свенцицкий А.Л. Методы опроса // Методы социальной психологии / Под ред. Е.С.Кузьмина, В.Е.Семенова. Л., 1977. С.61-89.
264. Семенов В.Е. Средства социально-производственной информации на промышленном предприятии и их эффективность // Человек и общество. Л., 1978. Вып. 17. С. 117-127.
265. Семенов В.Е. Метод изучения документов в социально-психологических исследованиях. Л., 1983.
266. Семенов В.Е., Никифоров А.Т. Методы наблюдения в прикладных социально-психологических исследованиях // Социальная психология и общественная практика / Под ред. Е.В.Шороховой, В.П.Левкович. М., 1985. С. 178-190.

267. Семенов В.Е., Машеро В.П., Тимофеев Ю.Т. Социально-психологический климат в первичном коллективе и производственная эффективность // Психология – производству и воспитанию. Л., 1977. С. 24-30.
268. Семенов В.Е. Социальная психология искусства. Актуальные проблемы. Л., 1988.
269. Семеньев В.Н. Производственный коллектив: труд, среда, воспитание. Минск, 1975.
270. Сетов А.А. О роли общения в повышении воспитательного воздействия коллектива на личность // Личность в системе коллективных отношений. Тез. док. Всесоюзн. конф. в г. Курске. М., 1980.
271. Сластенин В.А. Педагогическая деятельность и проблема формирования личности учителя // Психология труда и личности учителя. Л., 1976. Вып.1. С. 30-46.
272. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976.
273. Сластенин В.А., Ильин В.С. Перестройка высшего педагогического образования и формирование социально активной личности учителя // Формирование социально активной личности учителя. Межвуз. сб. науч. трудов. М., 1987. С. 3-12.
274. Словарь русского языка. В 2 т. М., 1986. Т.2.
275. Солнцева Л.С., Галкина Т.В. Метод исследования личности учащегося (Использование метода «незаконченных предложений» в практической психологии). М., 1993.
276. Сонин В.А. Опыт исследования мотивов выбора педагогической профессии и их трансформации в процессе профессиональной подготовки учителя // Психология труда и личности учителя. Л., 1977. Вып. 2. С. 48-61.

\*Процедура обследования может включать несколько этапов: а) студенты заполняют от себя и родителей; б) родители заполняют от себя и детей; в) то и другое анализируется одним респондентом; г) организуется семейное обсуждение, др.

277. Социальная психология. История. Теория. Эмпирические исследования / Под ред. Е.С.Кузьмина, В.Е. Семенова. Л., 1979.
278. Социальная психология / Под ред. Г.П.Предвечного и Ю.А.Шерковина. М., 1975.

279. Социально-психологические вопросы общественной активности школьников и студентов. Курск, 1971.
280. Социально-психологический климат коллектива. М., 1979.
281. Социальные и психологические проблемы целевой подготовки специалистов // Человек и общество. М., Вып. 24. / Под ред. В.П.Трусов. Л., 1989.
282. Социально-психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательного коллектива. М., 1978.
283. Социально-психологические проблемы обучения и воспитания // Актуальные проблемы социальной психологии. Тез. научн. сообщ. Всесоюз. симп. по социальной психологии. Клстрома, 1986. С. 90-160.
284. Социально-психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательного коллектива. Сб. трудов / Под ред. П.А.Просецкого, А.В.Петровского, И.Л. Баскаковой. М., 1975.
285. Сочивко Л.В. Формирование личности специалиста // Психологическое обеспечение социального развития человека (Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 13) / Под ред. А.А.Крылова. Л., 1989. С. 10-17.
286. Станкевич Р. Профессионально-педагогическая подготовка студентов в деятельности учительских институтов народной республики Польша (1954-1989 гг.). Автореф. докт. дисс. М., 1992.
287. Степкин Ю.П. Некоторые факторы социально-психологической совместимости руководителя и коллектива // Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 4 / Под ред. Б.Г.Ананьева, Н.В.Кузьминой, Е.С.Кузьмина. Л., 1971. С. 3-11.
288. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
289. Социально-психологические вопросы педагогического воздействия / Под ред. Г.С.Сухобской. Таллин, 1976.
290. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. Л., 1988.
291. Талызина Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста. М., 1986. С.4-34.
292. Трусов В.П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов. По мат-лам зарубежных экспериментальных работ. Л., 1980.
293. Трусов В.П. Педагогические проблемы прикладной социальной психологии // Вестник ЛГУ. 1983. Вып. 4. № 23. С. 46-51.

294. Уманский Л.И. Отражение психологических феноменов в контактных группах // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Тез. док. Краснодар, 1975. С.147-148.
295. Уманский Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии. М., 1977. С. 54-71.
296. Уманский Л.И. и др. К проблеме лидерства и его экспериментального изучения в контактных группах школьников и студентов // Вопросы психологии коллектива школьников и студентов. Науч. тр. Курского пед. ин-та. Курск, 1972. Т.12. (105).
297. Фанталов Е.Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов // Психологический журнал. 1992. Т.13. № 1. С. 107-117.
298. Хаав К.Р. Типологизация рабочих по удовлетворенности трудом. Канд. дисс. Л., 1978.
299. Хазард Дж., Вершловский С.Г. Ценностные ориентации советских и американских учителей // Педагогика. 1992. № 3-4. С. 102-106.
300. Ханина Н.Б. К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1990. № 3. С. 42-50.
301. Хрящева Н.Ю. Социальное взаимодействие и эффективность // Промышленная социальная психология / Под ред. Е.С.Кузьмина, А.Л.Свенцицкого. Л., 1982. С. 96-101.
302. Хяюрёнен Ю.П. Как быстро человек может измениться: некоторые аспекты, связанные с временем, творчеством и властью // Психологический журнал. 1991. Т.13. № 1. С. 41-49.
303. Чернышев А.С. Психологические основы диагностики и формирования личности и коллектива школьников. М., 1989.
304. Чернышев А.С., Елизаров С.Г., Корнев А.В. Влияние индивидуального и группового статусов на социализацию личности // Психолого-педагогические условия развития личности учащихся. Тез. межвуз. конф. Воронеж, 1990. С. 128-129.
305. Чернышев А.С., Крикунов А.С. Социально-психологические основы работы классного руководителя. М., 1989.
306. Чернышев А.С., Тимошук Е.И. Социально-психологический климат в коллективах различной организованности // Социально-психологический климат коллектива. Теория и методы изучения. М., 1979. С. 59-68.

- 307.Чугунова Э.С. Психология инженерного творчества. Л., 1990.
- 308.Чугунова Э.С. Влияние социального окружения на формирование творческого отношения к труду у молодых рабочих // Человек и общество / Под ред. Б.Г.Ананьева, Д.А.Керимова. Л., 1969. С. 109-116.
- 309.Чугунова Э.С., Панферов В.Н., Михеева С.М. Социально-психологический анализ профессиональной деятельности инженера // Промышленная социальная психология / Под ред. Е.С.Кузьмина, А.Л.Свенцицкого. Л., 1982. С. 181-184.
- 310.Шадриков В.Д., Старовойтенко Е.Б. Концепция индивидуализации воспитания // Советская педагогика. 1987. № 10. С. 61-66.
- 311.Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.
- 312.Шадриков В.Д. Способность как качество и свойство // Научные основы прикладной психологии. Тез. док. к VII съезду Общества психологов СССР. М., 1985. С. 157-158.
- 313.Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. М., 1982.
- 314.Шепель В.М. Управленческая психология. М., 1986.
- 315.Шерковин Ю.А. Идеология и социально-психологический климат коллектива // Коллектив и личность. М., 1975. С. 17-27.
- 316.Шерковин Ю.А. Идеологическое воздействие как фактор влияния на социально-психологический климат // Социально-психологический климат коллектива. Теория и методы изучения. М., 1979. С. 41-48.
- 317.Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969.
- 318.Шихарев П.Н. Современная социальная психология в Западной Европе. Проблемы методологии и теории. М., 1985.
- 319.Шорохова Е.В. Социально-психологическое понимание личности // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
- 320.Шорохова Е.В. Проблема сознания в философии и естествознании. М., 1961.
- 321.Щербаков А.И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя // Психология труда и личности учителя. Л., 1976. Вып. 1. С. 3-29.
- 322.Щербаков А.И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе // Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя / Под ред. А.И.Щербакова. Л., 1980. С. 3-46.

- 323.Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. М., 1989.
- 324.Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 89-105.
- 325.Якунин В.А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов. Л., 1986.
- 326.Якунин В.А., Дмитриенко Н.А. Дидактическая и социально-психологическая эффективность групповой формы обучения // Психологическое обеспечение социального развития человека. Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 13 / Под ред. А.А.Крылова. Л., 1989. С. 43-51.
- 327.Якунин В.А. Актуальные проблемы вузовской психологии и педагогики в условиях перестройки высшей школы // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки. Науч. сообщ. к межвуз. конф. Л., М., 1988. С. 7-15.
- 328.Якунин В.А. Различия в индивидуально-психологических характеристиках личности студентов с противоположным социально-психологическим статусом в группе // Психология – производству и воспитанию. Л., 1977. С. 170-177.
- 329.Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. Л., 1988.
- 330.Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. М., 1974.
- 331.Brubaker Dale. A curriculum leaders search. For meaning // J. Instr. Psychol. 1989. Vol. 16. № 3. P. 107-111.
- 332.Calderhead Y. Student teachers conceptions of teaching Learning and The Curriculum // The British Journal of Educational Psychology. February 1990. Vol. 60. Part 1. P. 106-107.
- 333.Delgadillo F. Do teachers who know students better teach more? // J. Instr. Psychol. 1992. Vol. 19. № 2. P. 93-98.
- 334.Dember N.W., Galinsky L.T., Warm S.Y. The role of choice in vigilance performance // Bull. Psichonom. Soc. 1992. Vol. 30. № 3. P. 201-204.
- 335.Forsyth D.R. An Attributional analysis of students reactions to success and failure // Social psychology of education / Ed. R.S. Feldman. Camdr., 1986. P. 17-38.
- 336.Ghiselli E.E., Brown C.W. Personnel and Industrial Psychology. Sec. Ed. Mc. Grow Hill, 1955.

337. Hankins N.E., Clark H. Self-actualizations: Do teachers need it? // J. Hum. Behav and learn. 1989. V. 6. № 2. P. 7-12.
338. Harcum E.R., Rosen E.F. Perceptions of human dignity by college student and by direct-care providers // J. Psychol. 1992. Vol. 126. № 1. P. 27-36.
339. Johnson D.W., Johnson R.T., Ortiz A.E., Stanne M. The impact of positive goal and resource interdependence on achievement, interaction and attitudes // J. Gen. Psychol. 1991. Vol. 118. № 4. P. 341-347.
340. Kornhauser A. Psychological studies of employee attitudes J. Consult. Psychol. Vol. 8. 1944. P. 127-143.
341. Krampen G., Martini M., Guerra G., Steigerwald F. Die Integration des Studiums in die Lebensperspektive bei Studienanfänger Ein Beitrag zur Studienmotivation und zum Entwicklungserleben italienischer und deutscher Medizinstudenten // Z. Entwicklungspsychol. and pedagog. Psychol. 1992. V. 24. № 2. P. 129-143.
342. Lavach J.F. Cerebral hemisphericity, college major and occupational choices // J. Creative behav. 1991. Vol. 25. № 3. P. 218-222.
343. Levine J.M., Resnik L.B., Higgins E.T. Social foundations of cognition // Annual Review of Psychology. 1993. Vol. 44. Palo Alto (Calif.). P. 585-612.
344. Marchant G.J. Attitudes toward research-based effective teaching behaviors // J. Instr. Psychol. 1992. Vol. 19. № 2. P. 119-126.
345. Miller Ron. Beyond Reductionism: The Emerging Holistic Paradigm in Education // The Humanistic Psychologist. 1990. Vol. 18. № 3. P. 314-323. (Division 32, American Psychological Association).
346. Mowday R.T., Sutton R.I. Organizational behavior: Linking individuals // Annual Review of Psychology. 1993. Vol. 44. Palo Alto (Calif.). P. 195-229.
347. Nelson-Gray K.O., Haas J.R., Romano B., Herbert D.L. Effects of open-ended versus close – ended questions on interviewees problem-related states // Perception and motivation skills. 1989. 69. № 3. P. 903-911.
348. The handbook of social psychology. Cambridge (Mass). 1969. Vol. 3. P. 401.
349. The social psychology of education: Current research and theory / Cambr., 1986.
350. Thomas B.B. Cooperative learning in the elementary education classroom: Learning by experiencing // J. Instr. Psychol. 1992. Vol. 19. № 1. P. 9-12.
351. Wedel C. And Smith K.U. Consistency of interview methods in appraisal of attitudes // J. Appl. Psychol. 1951. Vol. 35. P. 392-396.

352. Wilding J., Hayes S. Relation between approaches to studying and note-taking behavior in lectures // *Appl. Cogn. Psychol.* 1992. Vol. 6. № 3. P. 233-246.
353. Wilding J., Valentine E. Factors predicting success and failure in the first-year examinations of medical and dental courses // *Appl. Cogn. Psychol.* 1992. Vol. 6. № 3. P. 247-261.
354. Социальная психология. История. Теория. Эмпирические исследования / Под ред. Е.С.Кузьмина, В.Е. Семенова. Л., 1979.
355. Социальная психология / Под ред. Г.П.Предвечного и Ю.А.Шерковина. М., 1975.
356. Социально-психологические вопросы общественной активности школьников и студентов. Курск, 1971.
357. Социально-психологический климат коллектива. М., 1979.
358. Социальные и психологические проблемы целевой подготовки специалистов // *Человек и общество*. М., Вып. 24. / Под ред. В.П.Трусов. Л., 1989.
359. Социально-психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательного коллектива. М., 1978.
360. Социально-психологические проблемы обучения и воспитания // *Актуальные проблемы социальной психологии*. Тез. научн. сообщ. Всесоюзн. симп. по социальной психологии. Клстрома, 1986. С. 90-160.
361. Социально-психологические проблемы формирования личности и учебно-воспитательного коллектива. Сб. трудов / Под ред. П.А.Просецкого, А.В.Петровского, И.Л. Баскаковой. М., 1975.
362. Сочинко Л.В. Формирование личности специалиста // *Психологическое обеспечение социального развития человека (Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 13)* / Под ред. А.А.Крылова. Л., 1989. С. 10-17.
363. Станкевич Р. Профессионально-педагогическая подготовка студентов в деятельности учительских институтов народной республики Польша (1954-1989 гг.). Автореф. докт. дисс. М., 1992.
364. Степкин Ю.П. Некоторые факторы социально-психологической совместимости руководителя и коллектива // *Экспериментальная и прикладная психология*. Вып. 4 / Под ред. Б.Г.Ананьева, Н.В.Кузьминой, Е.С.Кузьмина. Л., 1971. С. 3-11.
365. Столин В.В. Самосознание личности. М., 1983.
366. Социально-психологические вопросы педагогического воздействия / Под ред. Г.С.Сухобской. Таллин, 1976.
367. Суходольский Г.В. Основы психологической теории деятельности. Л., 1988.

- 368.Талызина Н.Ф. Теоретические основы разработки модели специалиста. М., 1986. С.4-34.
- 369.Трусов В.П. Социально-психологические исследования когнитивных процессов. По мат-лам зарубежных экспериментальных работ. Л., 1980.
- 370.Трусов В.П. Педагогические проблемы прикладной социальной психологии // Вестник ЛГУ. 1983. Вып. 4. № 23. С. 46-51.
- 371.Уманский Л.И. Отражение психологических феноменов в контактных группах // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. Тез. док. Краснодар, 1975. С.147-148.
- 372.Уманский Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии. М., 1977. С. 54-71.
- 373.Уманский Л.И. и др. К проблеме лидерства и его экспериментального изучения в контактных группах школьников и студентов // Вопросы психологии коллектива школьников и студентов. Науч. тр. Курского пед. ин-та. Курск, 1972. Т.12. (105).
- 374.Фанталов Е.Б. Об одном методическом подходе к исследованию мотивации и внутренних конфликтов // Психологический журнал. 1992. Т.13. № 1. С. 107-117.
- 375.Хаав К.Р. Типологизация рабочих по удовлетворенности трудом. Канд. дисс. Л., 1978.
- 376.Хазард Дж., Вершловский С.Г. Ценностные ориентации советских и американских учителей // Педагогика. 1992. № 3-4. С. 102-106.
- 377.Ханина Н.Б. К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 1990. № 3. С. 42-50.
- 378.Хрящева Н.Ю. Социальное взаимодействие и эффективность // Промышленная социальная психология / Под ред. Е.С.Кузьмина, А.Л.Свенцицкого. Л., 1982. С. 96-101.
- 379.Хяюренен Ю.П. Как быстро человек может измениться: некоторые аспекты, связанные с временем, творчеством и властью // Психологический журнал. 1991. Т.13. № 1. С. 41-49.
- 380.Чернышев А.С. Психологические основы диагностики и формирования личности и коллектива школьников. М., 1989.
- 381.Чернышев А.С., Елизаров С.Г., Корнев А.В. Влияние индивидуального и группового статусов на социализацию личности // Психолого-педагогические условия развития личности учащихся. Тез. межвуз. конф. Воронеж, 1990. С. 128-129.
- 382.Чернышев А.С., Крикунов А.С. Социально-психологические основы работы классного руководителя. М., 1989.
- 383.Чернышев А.С., Тимощук Е.И. Социально-психологический климат в коллективах различной организованности // Социально-психологический климат коллектива. Теория и методы изучения. М., 1979. С. 59-68.

384. Чугунова Э.С. Психология инженерного творчества. Л., 1990.
385. Чугунова Э.С. Влияние социального окружения на формирование творческого отношения к труду у молодых рабочих // Человек и общество / Под ред. Б.Г.Ананьева, Д.А.Керимова. Л., 1969. С. 109-116.
386. Чугунова Э.С., Панферов В.Н., Михеева С.М. Социально-психологический анализ профессиональной деятельности инженера // Промышленная социальная психология / Под ред. Е.С.Кузьмина, А.Л.Свенцицкого. Л., 1982. С. 181-184.
387. Шадриков В.Д., Старовойтенко Е.Б. Концепция индивидуализации воспитания // Советская педагогика. 1987. № 10. С. 61-66.
388. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. М., 1982.
389. Шадриков В.Д. Способность как качество и свойство // Научные основы прикладной психологии. Тез. док. к VII съезду Общества психологов СССР. М., 1985. С. 157-158.
390. Шакуров Р.Х. Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. М., 1982.
391. Шепель В.М. Управленческая психология. М., 1986.
392. Шерковин Ю.А. Идеология и социально-психологический климат коллектива // Коллектив и личность. М., 1975. С. 17-27.
393. Шерковин Ю.А. Идеологическое воздействие как фактор влияния на социально-психологический климат // Социально-психологический климат коллектива. Теория и методы изучения. М., 1979. С. 41-48.
394. Шибутани Т. Социальная психология. М., 1969.
395. Шихарев П.Н. Современная социальная психология в Западной Европе. Проблемы методологии и теории. М., 1985.
396. Шорохова Е.В. Социально-психологическое понимание личности // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975.
397. Шорохова Е.В. Проблема сознания в философии и естествознании. М., 1961.
398. Щербаков А.И. О методологии и методике изучения психологии труда и личности учителя // Психология труда и личности учителя. Л., 1976. Вып. 1. С. 3-29.
399. Щербаков А.И. Психолого-педагогическая подготовка учителя-воспитателя и пути ее оптимизации в высшей школе // Проблемы совершенствования системы психолого-педагогической подготовки учителя / Под ред. А.И.Щербакова. Л., 1980. С. 3-46.
400. Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. М., 1989.
401. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 89-105.
402. Якунин В.А. Психология управления учебно-познавательной деятельностью студентов. Л., 1986.

403. Якунин В.А., Дмитриенко Н.А. Дидактическая и социально-психологическая эффективность групповой формы обучения // Психологическое обеспечение социального развития человека. Экспериментальная и прикладная психология. Вып. 13 / Под ред. А.А.Крылова. Л., 1989. С. 43-51.
404. Якунин В.А. Актуальные проблемы вузовской психологии и педагогики в условиях перестройки высшей школы // Психолого-педагогическое обеспечение учебного процесса в высшей школе в условиях ее перестройки. Науч. сообщ. к межвуз. конф. Л., М., 1988. С. 7-15.
405. Якунин В.А. Различия в индивидуально-психологических характеристиках личности студентов с противоположным социально-психологическим статусом в группе // Психология – производству и воспитанию. Л., 1977. С. 170-177.
406. Якунин В.А. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. Л., 1988.
407. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. М., 1974.
408. Brubaker Dale. A curriculum leaders search. For meaning // J. Instr. Psychol. 1989. Vol. 16. № 3. P. 107-111.
409. Calderhead Y. Student teachers conceptions of teaching Learning and The Curriculum // The British Journal of Educational Psychology. February 1990. Vol. 60. Part 1. P. 106-107.
410. Delgadillo F. Do teachers who know students better teach more? // J. Instr. Psychol. 1992. Vol. 19. № 2. P. 93-98.
411. Dember N.W., Galinsky L.T., Warm S.Y. The role of choice in vigilance performance // Bull. Psychonom. Soc. 1992. Vol. 30. № 3. P. 201-204.
412. Forsyth D.R. An Attributional analysis of students reactions to success and failure // Social psychology of education / Ed. R.S. Feldman. Camdr., 1986. P. 17-38.
413. Ghiselli E.E., Brown C.W. Personnel and Industrial Psychology. Sec. Ed. Mc. Grow Hill, 1955.
414. Hankins N.E., Clark H. Self-actualizations: Do teachers need it? // J. Hum. Behav and learn. 1989. V. 6. № 2. P. 7-12.
415. Harcum E.R., Rosen E.F. Perceptions of human dignity by college student and by direct-care providers // J. Psychol. 1992. Vol. 126. № 1. P. 27-36.
416. Johnson D.W., Johnson R.T., Ortiz A.E., Stanne M. The impact of positive goal and resource interdependence on achievement, interaction and attitudes // J. Gen. Psychol. 1991. Vol. 118. № 4. P. 341-347.
417. Kornhauser A. Psychological studies of employee attitudes J. Consult. Psychol. Vol. 8. 1944. P. 127-143.
418. Krampen G., Martini M., Guerra G., Steigerwald F. Die Integration des Studiums in die Lebensperspektive bei Studienanfänger Ein Beitrag zur Studienmotivation und zum Entwicklungserleben italienischer und deutscher

- Medizinstudenten // Z. Entwicklungspsychol. and pedagog. Psychol. 1992. V. 24. № 2. P.129-143.
- 419.Lavach J.F. Cerebral hemi-spherency, college major and occupational choices // J. Creative behav. 1991. Vol. 25. № 3. P. 218-222.
- 420.Levine J.M., Resuik L.B., Higgins E.T. Social foudations of cosuition // Annual Review of Psychology. 1993. Vol. 44. Palo Alto (Calif.). P. 585-612.
- 421.Marchant G.J. Attitudes toward research-based effective teaching behaviors // J. Instr. Psychol. 1992. Vol. 19. № 2. P. 119-126.
- 422.Miller Ron. Beyond Reductionism: The Emerging Holistiic Paradigm in Education // The Humanistic Psychologist. 1990. Vol. 18. № 3. P. 314-323. (Division 32, American Psychological Accociation).
- 423.Mowday R.T., Sutton R.I. Organazational behavior: Linking individuals // Annual Review of Psychology. 1993. Vol. 44. Palo Alto (Calif.). P. 195-229.
- 424.Nelson-Gray K.O., Haas J.R., Romano B., Herbert D.L. Effects of open-ended versus close – ended questions on interviewees problem-related stateswents // Perception and motivation skills. 1989. 69. № 3. P. 903-911.
- 425.The handbook of social psychology. Cambridge (Mass). 1969. Vol. 3. P. 401.
- 426.The social psychology of education: Current research and theory / Cambr., 1986.
- 427.Thomas B.B. Cooperative learning in the elementary education classroom: Learning by experiencing // J. Instr. Psychol. 1992. Vol. 19. № 1. P. 9-12.
- 428.Wedel C. And Smith K.U. Consistency of interview methods in appraisal of attitudes // J. Appl. Psychol. 1951. Vol. 35. P. 392-396.
- 429.Wilding J., Hayes S. Relation between approaches to studing and note-taking behavior in lectures // Appl. Cogn. Psychol. 1992. Vol. 6. № 3. P. 233-246.
- 430.Wilding J., Valentine E. Factors predicting success and failure in the first-year examinations of medical and dental courses // Appl. Cogn. Psychol. 1992. Vol. 6. № 3. P. 247-261.

### **Акопов Гарник Владимирович**

автор более 250 научных публикаций, в том числе отдельных изданий:

- «Социальная психология образования» (2000);
- «Искусство в категориях сознания: хронотопы, образы, дискурсы» (2020);

- «Категория сознания в современной психологии (избранные работы, опубликованные в 2003–2018 гг., 2019);
- «Психология и психопатология сознания» (соавт. Носачев Г.Н., 2019);
- «Сознание и время: апология ментальности и поэтического сознания» (2010,2013);
- «Психология сознания: вопросы методологии, теории и прикладных исследований» (2010);
- «Созерцание как предмет психологических исследований» (2008);
- «Сознание в актуальных измерениях: академический проект» (соавт. Т.В.Семенова, 2010);
- «Проблема сознания в современной психологии: зарубежные подходы» (2006);
- «Проблема сознания в психологии: отечественная платформа» (2002);
- «Проблема сознания в российской психологии» (2004);
- «Созерцание как дополнительная к деятельности категория психологии» (соавт. Т.В.Семенова, 2014);
- «Психология сознания: социально-коммуникативная парадигма» (соавт. Д.А.Агапов, Т.В.Семенова, 2014);
- «Созерцание: диагностический инструментарий» (соавт. Т.В.Семенова, 2015);
- «Комплексная психологическая диагностика общения (КПДО)» (соавт. Т.В.Семенова, 2015, 2016);
- «Диагностика профессионального сознания» (соавт. И.В. Архипова, 2004, 2016);
- «Ментальность как групповое сознание» (соавт. Л.В.Давыдкина, Т.В.Семенова, 2015);
- «Сайт Самарский научный центр психологии сознания» (соавт. Т.В.Семенова, 2014);

- «Социальная психология студента как субъекта образовательного процесса» (соавт. А.В. Горбачева, 2003);
- «Сознание: от концепций к социально-психологической эмпирике» (соавт. В.И. Тюрин-Авинский, Л.В. Давыдкина, Т.В. Семенова, 2017);
- «Проблема субъекта в классических экспериментах с двойственными изображениями» (соавт. О.А. Кукушкина, 2007);
- «Психология сознания: диагностический инструментарий» (соавт. В.Н. Дергунова, Т.В. Семенова, 2021);

# **ПРИЛОЖЕНИЕ 1**

## **ИНСТРУМЕНТАРИЙ**

### **АНКЕТЫ**

Студенты, стажеры, специалисты о профессиональной подготовке (Автор Г.В. Акопов)

#### **Анкета "Студенты о профессиональной подготовке"** (сокращенный вариант для всех вузов)

##### **Уважаемые коллеги!**

Просим Вас ответить на несколько вопросов, связанных с профессиональной подготовкой. Ваши ответы помогут усовершенствовать учебный процесс.

Внимательно прочитайте каждый вопрос и на отдельном листе, указав номер вопроса, запишите ответы. Отвечайте последовательно, не пропуская вопросов.

##### **Благодарим за участие!**

1. Как Вы оцениваете подготовку к профессиональной деятельности, которую получаете в вузе? (очень хорошо, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно).

2. Что, по Вашему мнению, является главным в профессиональной подготовке?

3. Как Вы думаете, будут ли у Вас трудности в работе? (да, нет, не знаю).

4. Если трудности будут, то какие?

5. Изменилось ли Ваше мнение о профессии за время обучения в вузе? Что именно?

6. Как Вы думаете: а) каких профессионально важных качеств Вам не хватает?; б) какие качества достаточно развиты?; в) от каких негативных качеств Вы хотели бы избавиться?

7. Удовлетворены ли Вы своей учебой? Почему?

8. Как Вы думаете, в каком направлении Вам нужно самостоятельно работать, чтобы стать профессионалом?

9. Ваши замечания и предложения по совершенствованию профессиональной подготовки в институте.

10. Немного о себе: пол, возраст, специальность, профессиональные намерения (обязательно буду работать по

специальности; скорее всего: возможно; еще не решил(а); не хотел(а) бы. **Еще раз благодарим Вас**

### **Анкета "Студенты о профессиональной подготовке"**

(закрывающая анкета для всех вузов)

#### **Уважаемые коллеги!**

Вы завершаете один из этапов освоения профессии. Ваши знания и приобретенный опыт достаточны, чтобы высказать определенное мнение. Просим Вас ответить на несколько вопросов, связанных с профессиональной подготовкой. Ваши ответы очень важны для нас и помогут усовершенствовать учебный процесс. Внимательно прочитайте каждый вопрос, отвечайте последовательно, не пропуская вопросов.

#### **Благодарим за участие!**

1. Как Вы оцениваете подготовку к профессиональной деятельности, которую получаете в институте (университете)? Подчеркните нужный ответ: а) очень хорошо; б) хорошо; в) удовлетворительно; г) неудовлетворительно.

2. Что, по Вашему мнению, является главным в подготовке инженера? Выберите и подчеркните не более 3 ответов: а) теоретические знания по специальности; б) практика по специальности; в) общинженерная подготовка; г) некоторые предметы гуманитарного цикла; д) умение самостоятельно работать; е) организация учебного процесса в вузе; ж) квалификация преподавателей и их умение работать со студентами; з) личные качества студента (желание, трудолюбие и т.д.); и) что-то другое (укажите, что именно).

3. Как Вы думаете, будут ли у Вас трудности в работе? а) да; б) нет; в) не знаю

4. Если трудности будут, то какие? Подчеркните нужный ответ: а) недостаточность знаний по специальности; б) недостаточность практических навыков; в) организационные; г) психологические (работа с людьми); д) личностные особенности (черты характера); е) другие (укажите, какие именно).

5. Изменилось ли Ваше мнение о профессии за время обучения в вузе? а) да; б) нет; в) не совсем

6. Если мнение о профессии изменилось, то что именно? Подчеркните нужный ответ: а) разочаровался в профессии; б) понял, что это интересная специальность; в) стал глубже понимать свою

профессию: г) появился опыт и профессиональные навыки; д) что-то другое (укажите что)

7. Выберите из приведенного списка качеств те, которые, на Ваш взгляд, наиболее важны для профессии (подчеркните): а) знания по специальности; б) эрудиция и широкий кругозор; в) умение мыслить и самостоятельно принимать решения; г) организаторские способности; д) умение работать с людьми; е) выдержка; ж) самообладание; з) трудолюбие; и) инициатива; к) деловитость; л) самокритичность; м) настойчивость; н) аккуратность; о) воспитанность; п) ответственность; р) тактичность; с) умение быстро оценить ситуацию; т) другие (укажите какие).

8. Из выбранных Вами качеств отметьте те, которыми Вы обладаете (подчеркните дважды).

9. Выберите из ниже приведенного списка качеств (не более трех) те, которые могут помешать Вашей профессиональной деятельности: а) лень; б) вспыльчивость; в) неорганизованность; г) нерешительность; д) застенчивость; е) необщительность; ж) безответственность; з) легкомыслие; и) грубость; к) что-то другое (укажите, что именно)

10. Удовлетворены ли Вы своей учебной?: а) удовлетворен; б) не очень; в) неудовлетворен.

11. Если Вы не удовлетворены учебной, то укажите возможную причину в списке нижеследующих (подчеркните): а) лениюсь; б) не хватает времени; в) неинтересно; г) не понимаю преподаваемый материал; д) мог бы учиться лучше; е) занимаюсь не в меру своих способностей; ж) что-то другое (укажите, что именно)

12. Как Вы думаете, в каком направлении Вам нужно самостоятельно работать, чтобы стать профессионалом в своем деле (выберите не более трех): а) совершенствоваться в направлении узкой специализации; б) заниматься общинженерной подготовкой; в) расширять свой кругозор; г) заниматься общетеоретической подготовкой; д) работать над собой, самосовершенствоваться; е) заниматься самообразованием; ж) что-то другое (укажите, что именно).

13. Ваши замечания и предложения по совершенствованию профессиональной подготовки в вузе (выберите не более трех): а) повысить уровень преподавания; б) повысить требования к студентам; в) увеличить число практических и лабораторных занятий; г) усилить контроль за учебной студентов; д) увеличить

время производственной практики, е) более гибко организовать учебный процесс; ж) что-то другое (укажите, что именно).

14. Ваши профессиональные намерения по окончании вуза: а) обязательно буду работать по своей специальности; б) скорее всего буду работать по своей специальности; в) возможно буду работать по своей специальности, г) еще не решил; д) не хотел бы.

15. Какие должности наиболее Вас привлекают?: а) мастер, б) бригадир; в) начальник цеха; г) начальник предприятия; д) инженер-технолог; е) инженер-конструктор; ж) главный механик; з) машинист (помощник машиниста); и) слесарь; к) что-то другое (укажите, что именно).

16. Немного о себе: а) пол; б) возраст; в) специальность, факультет, курс, вуз; г) время заполнения анкеты (месяц, год)

**Еще раз благодарим Вас!**

**Анкета «Студенты о профессиональной подготовке»**  
(для педвузов) Вариант А - предлагается студентам  
I, II, III курсов в конце учебного года

**Уважаемые коллеги!**

Просим Вас ответить на несколько вопросов, связанных с профессиональной подготовкой учителя. Ваши ответы помогут усовершенствовать учебный процесс.

Внимательно прочитайте вопрос и на отдельном листе, указав номер вопроса, запишите свои ответы. Отвечайте последовательно, не пропуская вопросов и по возможности конкретно.

**Благодарим Вас за участие!**

1. Как Вы оцениваете в целом подготовку к профессиональной деятельности учителя, которую получаете в вузе (очень хорошо, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно)?

2. Что, по Вашему мнению, является главным в подготовке учителя?

3. На что еще нужно обратить внимание в подготовке учителя?

4. Как Вы думаете, будут ли у Вас трудности в работе (да, нет, не знаю)?

5. Если трудности будут, то каков, по Вашему мнению, характер этих трудностей (что именно)?

6. С какими трудностями в работе столкнутся Ваши сокурсники?

7. Изменилось ли Ваше представление о профессии учителя за время обучения в вузе (да, нет, не совсем)?

8. Если представление изменилось, то, что именно?

9. Как Вы думаете; а) каких профессионально значимых качеств Вам не хватает?; б) какие качества достаточно развиты?; в) от каких Вы хотели бы избавиться?

10. Способствует ли атмосфера в учебной группе Вашему профессиональному росту, учебе (да, нет, затрудняюсь ответить)?

11. Как Вы объясняете такое влияние учебной группы?

12. Часто ли Вы обращаетесь за помощью к сокурсникам (очень часто, часто, иногда, никогда)?

13. Всегда ли Вам помогают?

14. В чем состоит эта помощь?

15. Удовлетворены ли Вы своей учебой (вполне удовлетворен, удовлетворен, не очень, не удовлетворен)?

16. Чем объясняется Ваша оценка (вопрос 15)?

17. Как Вы думаете, в каком направлении Вам нужно работать, чтобы стать настоящим учителем?

18. Какие из учебных дисциплин, по Вашему мнению, следует: а) увеличить (объем часов); б) переработать; в) сократить; г) исключить?

19. Ваши замечания и предложения по совершенствованию подготовки учителя в вузе.

20. Ваш пол, возраст, специальность, профессиональные намерения (обязательно буду работать учителем, скорее всего, возможно, еще не решил(а), не хотел(а) бы, буду работать по другой специальности).

**Еще раз благодарим Вас!**

### **Анкета «Студенты о профессиональной подготовке (для педвузов)**

Вариант Б - предлагается студентам  
после педагогической практики

### **Уважаемые коллеги!**

1. Как Вы оцениваете в целом подготовку к профессиональной деятельности учителя, которую получаете в

институте (очень хорошо, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно)?

2. Что, по Вашему мнению, является главным в подготовке учителя?

3. На что еще нужно обратить внимание в подготовке учителя?

4. Были ли у Вас трудности в работе во время педагогической практики?

5. Если трудности были, то, что именно?

6. С какими трудностями столкнулись Ваши сокурсники?

7. Изменилось ли Ваше представление о профессии учителя за время практики (да, нет, не совсем)?

8. Если представление изменилось, то в чем именно?

9. Как Вы думаете: а) каких профессионально значимых качеств Вам недостает?; б) какие качества достаточно развиты у Вас?; в) от каких Вы хотели бы избавиться?

10. Способствуют ли условия практики Вашему профессиональному росту (да, нет, затрудняюсь ответить)?

11. Как Вы объясняете такое влияние (вопрос 10)?

12. Часто ли Вы обращались за помощью к учителю, методисту, педагогу, психологу, сокурсникам (очень часто, часто, иногда, никогда)?

13. Всегда ли Вам помогали?

14. К кому Вы обращались чаще и в чем состояла помощь?

15. Удовлетворены ли Вы своей практикой (вполне удовлетворен, удовлетворен, не очень, не удовлетворен)?

16. Чем объясняется Ваша оценка (вопрос 15)?

17. Как Вы думаете, в каком направлении Вам нужно работать, чтобы стать учителем-мастером?

18. Какие из учебных дисциплин, по Вашему мнению, следует: а) увеличить (объем часов)?; б) пере работать?; в ) сократить?; г) исключить?

19. Ваши замечания и предложения по совершенствованию подготовки учителя в вузе.

20. Ваш пол, возраст, специальность, профессиональные намерения (обязательно буду работать учителем, скорее всего, возможно, еще не решил(а); не хотел(а) бы, буду работать по другой профессии)

**Еще раз благодарим Вас!**

**Анкета «Стажеры о профессиональной подготовке»**  
(для педвузов)

Вариант В - предлагается начинающим учителям после 1–2 лет работы в школе

**Уважаемые коллеги!**

1. Как Вы оцениваете в целом подготовку к профессиональной деятельности учителя, которую получили в вузе (очень хорошо, хорошо, удовлетворительно, неудовлетворительно)?
2. Что, по Вашему мнению, является главным в подготовке учителя?
3. На что еще нужно обратить внимание в подготовке учителя?
4. Есть ли трудности в Вашей работе?
5. Если есть, то, какие именно?
6. Как Вы думаете, есть ли трудности и какие именно в работе Ваших коллег?
7. Изменилось ли Ваше представление о профессии учителя за время работы в школе (да, нет, не совсем)?
8. Если представление изменилось, то в чем именно?
9. Как Вы думаете: а) каких профессионально значимых качеств Вам не хватает?; б) какие качества достаточно развиты?; в) от каких Вы хотели бы избавиться?
10. Способствует ли атмосфера педагогического коллектива, в котором Вы работаете, Вашему профессиональному росту (да, нет, затрудняюсь ответить)?
11. Как Вы объясняете такое влияние коллектива?
12. Часто ли Вы обращаетесь за помощью к коллегам (очень часто, часто, иногда, никогда)?
13. Всегда ли Вам помогают?
14. В чем состоит эта помощь?
15. Удовлетворены ли Вы своей работой в школе (вполне удовлетворен, удовлетворен, не очень удовлетворен, не удовлетворен)?
16. Чем объясняется Ваша оценка (вопрос 15)?
17. Как Вы думаете, в каком направлении Вам нужно работать, чтобы стать ведущим (опытным) учителем?

18. Какие из преподававшихся в вузе учебных дисциплин: а) помогают Вам в работе?; б) оказались бесполезными?

19. Ваши замечания и предложения по совершенствованию подготовки учителя в вузе и повышению его квалификации.

20. Ваш пол, возраст, образование, специальность, преподаваемые предметы, стаж работы в школе, профессиональные намерения (останусь работать в школе, скорее всего, возможно, еще не решил (а), не хотел(а) бы, буду работать в другом месте)

**Еще раз благодарим Вас!**

### **Уважаемые коллеги!**

Вы завершаете очередной этап освоения профессии. Ваши знания и приобретенный опыт достаточны, чтобы высказать определенное мнение. Просим Вас ответить на несколько вопросов. Ваши ответы очень важны и помогут усовершенствовать учебный процесс.

Внимательно прочитайте каждый вопрос и на отдельном листе, указав номер вопроса, запишите свои ответы. Отвечайте последовательно, не пропуская вопросов. Благодарим за участие!

1. Прошло много времени, как Вы стали студентом. Это стало частью Вашей личности. Постарайтесь определить и записать, что для Вас означает сочетание “ я студент”. Итак, Я студент - это значит...

1а .

1б .

1в .

1г .

1д .

2. Вероятно, есть нечто объединяющее Вас с другими студентами вуза. Определите и запишите, как Вы понимаете сочетание “ Мы студенты”

2а .

2б .

2в .

2г .

2д .

3. Наконец, как бы Вы продолжили предложение «Они не студенты»

За .  
Зб .  
Зв .  
Зг .  
Зд .

4. Представьте, что Вы познакомились с профессионалом в Вашей области. О чем бы Вы его спросили? Запишите Ваши вопросы

5. Представьте, что прошло много лет. Вы уже давно закончили вуз, работаете по специальности. Перед Вами вопросы (см.4). Постарайтесь ответить на них.

**Еще раз благодарим Вас!**

### **Анкета специалиста**

#### **Уважаемые коллеги!**

Вашему вниманию предлагается комплекс вопросов, состоящий из 4-х блоков, преследующих цель получить необходимую информацию о системе работы в аналогичных учреждениях.

Ваши ответы будут использованы только в научных целях.

Свою фамилию указывать не обязательно.

Отвечайте последовательно, переходя к следующему блоку только после окончания работы с предыдущим и не пропуская вопросов. Ответы записывайте на отдельном листе, сохраняя нумерацию.

**Благодарим за участие!**

#### **I**

1. Что, по Вашему мнению, является главным в Вашей работе?
2. Есть ли трудности в Вашей работе?
3. Каковы эти трудности?
4. С какими трудностями Вы столкнулись в первые годы своей работы? (На этот вопрос отвечают специалисты со стажем работы более 3-х лет).
5. Изменилось ли Ваше мнение о профессии за время работы? Что именно?

6. Как вы думаете: а) каких профессионально важных качеств Вам недостает? б) какие качества достаточно развиты? в) от каких негативных качеств вы хотели бы избавиться?

7. Способствует ли атмосфера в коллективе Вашей работе? Поясните.

8. Удовлетворены ли Вы своей работой? Поясните почему?

9. Какую оценку за свою работу Вы бы выставили себе в 10-ти балльной шкале: 1 ,2,3,4,5,6,7,8,9,10 (1 - самая низкая, 10 - самая высокая)

10. Как Вы думаете, в каком направлении Вам нужно работать над собой, чтобы добиться более высоких результатов?

11. Как вы видите себя и свою работу через 5 лет, 10 лет?

12. Ваши замечания и предложения по совершенствованию работы в аналогичных учреждениях.

## II

Ниже представлены некоторые профессиональные требования к работе специалиста:

а) Если Вы считаете необходимым дополнить этот список, то продолжите его.

б) Теперь постарайтесь выбрать из всего списка наиболее важное, по Вашему мнению, профессиональное требование и поставьте слева цифру 1; затем следующее по важности обозначьте цифрой 2 и т.д.

- Знание теоретических вопросов, связанных с профессиональной деятельностью специалиста.

- Знание методов практической профессиональной деятельности.

- Организационно-профессиональные умения.

- Знание психологии человеческих отношений в профессиональной деятельности.

- Умение взаимодействовать, общаться с подчиненными, коллегами.

- Личные качества специалиста (внимательность, ответственность и т.д.).

- Хорошие отношения с руководством и коллегами по работе.

- Творчество в работе.

- Постоянное самообразование в избранной профессиональной сфере.

- Возможность заниматься профессиональной деятельностью без ущерба для личной жизни.
- Другие (запишите).

### III

Перепишите в порядке возрастания номеров все обозначенные направления работы (см. предыдущий блок) Например: 1. 6. 2. 7. 3. 8. 4. 9. 5. 10. Теперь Вам необходимо сравнить эти аспекты (направления) работы между собой на особом бланке (форма 1) по признаку большей или меньшей их важности. Делается это следующим образом. Последовательно отрабатывается каждый столбец формы 1 (см. ниже) методом сравнения аспектов (направлений) работы, представленных в форме 1 своими номерами из списка. Из двух аспектов Вы выбираете тот, который считаете более важным в рассматриваемой паре и обводите кружком соответствующий номер. Так, если, например, в паре 1 2 Вы обводите кружком цифру 2 (т.е. получается 1 2), это значит, что для Вас более важным в работе является то направление, которое Вы в вашем списке обозначили цифрой 2. В противном случае Вы обводите кружком цифру 1 Можно обводить только одну цифру! Необходимо отработать все пары! Если сложно сделать выбор, доверьтесь первому побуждению.

#### Форма 1

Сравните направления (аспекты) профессиональной деятельности по критерию их большей или меньшей важности для Вас в процессе работы.

#### Форма 1

12	23	34	45	56	67	78	89	910
13	24	35	46	57	68	79	810	
14	25	36	47	58	69	710		
15	26	37	48	59	610			
16	27	38	49	510				
17	28	39	410					
18	29	310						
19	210							
110								

#### IV

Заполнение формы 2 осуществляется так же, как и формы 1, только при одном отличии. В каждой паре выбирается и фиксируется (т.е. обводится кружком) тот аспект работы, который легче осуществляется Вами на практике, т.е. непосредственно в самой работе. Так, если в паре 1 2 Вы обвели кружком 1, то это означает, что Вам легче осуществлять на практике то направление, которое обозначено цифрой 1, по сравнению с тем, которое обозначено цифрой 2.

#### Форма 2

Сравните эти же направления с точки зрения их большей достижимости в Вашей работе.

#### Форма 2

12	23	34	45	56	67	78	89	910
13	24	35	46	57	68	79	810	
14	25	36	47	58	69	710		
15	26	37	48	59	610			
16	27	38	49	510				
17	28	39	410					
18	29	310						
19	210							
110								

#### Анкета дошкольника

1. Нравится ли тебе ходить в детский сад? Почему?
2. Нужно ли детям ходить в детсад? Почему?
3. Чем бы ты занимался, если бы тебе разрешили не ходить в детсад?
4. Почему мама и папа хотят, чтобы ты ходил в детсад?
5. Нравится ли детям в твоей группе ходить в детсад? Почему?
6. Какие занятия в детсаду тебе нравятся больше? Почему?
7. Какие занятия не нравятся? Почему?
8. Хотел(а) бы ты уже сейчас ходить в школу? Почему?
9. Почему нужно учиться? Что дает человеку учеба (в школе, институте)?
10. Что бы ты хотел(а) изучать в школе?
11. Кем ты будешь когда станешь взрослым?

### **Анкета школьника**

1. Нравится ли тебе (вам) учиться? Почему?
2. Нужно (ли) детям (людям) учиться? Почему?
3. Что является главным в учебе? Почему?
4. Что бы ты (вы) делал (ли), если бы разрешили не ходить в школу?
5. Почему родители хотят чтобы ты (вы) учился?
6. Хотят ли дети (твои одноклассники) в твоём классе учиться?  
Как ты (вы) думаешь, почему?
7. Удовлетворен ли ты своей учебной работой? Почему?
8. Как бы ты (вы) продолжил следующие предложения:
  - а) Я школьник – это значит...
  - б) Мы школьники – это значит...
  - в) Они не школьники – это значит...
9. Повлияет ли то, что ты (вы) учишься в школе на твою (вашу) взрослую жизнь? Как именно?
10. Что бы ты (вы) сделал(и), если бы был(и) директором школы?
11. Составь(те) расписание уроков на каждый день так, как тебе (вам) нравится.
12. Как ты (вы) думаешь, что в твоей (вашей) учебе зависит только от тебя (вас)?
13. Какие свойства характера, на твой (ваш) взгляд необходимы для отличной учебы?
14. Что в твоем (вашем) характере мешает тебе (вам) учиться?
15. Что в твоем (вашем) характере помогает (или может помочь) тебе (вам) учиться?
16. Что ты будешь делать после окончания школы?

### **Анкета родителей**

1. Как Вы думаете (знаете), нравится ли Вашему ребенку (сыну, дочери) учиться в этой школе? Почему?
2. Как Вы оцениваете его (ее) успехи? Почему?
3. Что, на Ваш взгляд, должно быть главным в школьной учебе? Почему?
4. Школа какого типа: лицей, гимназия, колледж, ПТУ, что-то другое (укажите) более соответствует образованию Вашего ребенка?
5. Какие учебные предметы, на Ваш взгляд, обязательно должны изучаться в школе? Почему?

6. Какие из предметов можно безболезненно устранить или изучать по желанию школьников? Почему?
7. Что бы Вы сделали, если бы стали директором школы?
8. Что в учебе Вашего ребенка (сына, дочери) зависит только от него?
9. Как Вы думаете, что в характере Вашего ребенка (сына, дочери):
  - а) создает трудности в учебе?
  - б) помогает учиться?
10. Каким Вы видите будущее своего ребенка (сына, дочери).

#### Анкета «Моя семья»\*

№	«Я»	Мама	Папа
1	Мои родители хотят, чтобы я...	Я хочу, чтобы дочь(сын)...	Я хочу, чтобы дочь(сын)...
2	Родители не хотят, чтобы я...	Я не хочу, чтобы дочь(сын)...	Я не хочу, чтобы дочь(сын)...
3	Родителям приятно, когда я...	Мне приятно, когда дочь(сын)...	Мне приятно, когда дочь(сын)...
4	Когда моим родителям трудно, то я...	Для меня важно, чтобы дочь(сын)...	Для меня важно, чтобы дочь(сын)...
5	Для моих родителей важно, чтобы я...	Для меня важно, чтобы дочь(сын)...	Для меня важно, чтобы дочь(сын)...
6	Когда я не соглашаюсь, то мои родители...	Когда дочь(сын) не согласны со мной, то я...	Когда дочь(сын) не согласны со мной, то я...
7	Когда мне трудно, мои родители...	Когда дочери(сыну) трудно, то я...	Когда дочери(сыну) трудно, то я...
8	Родители расстраиваются, когда я...	Я расстраиваюсь, когда дочь(сын)...	Я расстраиваюсь, когда дочь(сын)...
9	Когда я расстроена, то родители...	Когда дочь(сын)0 расстроены, то я...	Когда дочь(сын)0 расстроены, то я...
10	Для меня очень важно, чтобы мои родители...	Я думаю, что для дочери(сына) важно, чтобы я...	Я думаю, что для дочери(сына) важно, чтобы я...
11	Родители не понимают, что я...	Я не понимаю дочь(сына), когда...	Я не понимаю дочь(сына), когда...
12	Когда я делаю что-то не так, родители...	Когда дочь(сын) делают что-то не так, то я...	Когда дочь(сын) делают что-то не так, то я...
13	Мои родители понимают, что я...	Я понимаю, что моя дочь(сын)...	Я понимаю, что моя дочь(сын)...
14	Я не понимаю родителей, когда они...	Дочь(сын) не понимают меня, когда я...	Дочь(сын) не понимают меня, когда я...

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

### «САМАРСКИЙ НАУЧНЫЙ ЦЕНТР ИССЛЕДОВАНИЙ: ПСИХОЛОГИЯ СОЗНАНИЯ»

СНЦИПС

[www.snci-ps.ru](http://www.snci-ps.ru)

Концептуальная идея.

Приоритетными научными направлениями Самарской научной психологической школы, традиционно, с 1980-х годов, являлись «Социальная психология образования» и «Менталистика», в рамках которых развивались идеи изучения «группового сознания» малых и больших социальных групп (учебных и трудовых коллективов, городов, этносов, различных аспектов Российского сознания и т.п.). В последние годы тема «Психологии сознания» стала приоритетной и обрела свою методологическую основу. В 2007 году был основан Самарский Научный Центр Психологии Сознания (руководитель Г.В. Акопов). В 2014 году на мировоззренческой позиции центра был создан сайт с одноименным названием «Самарский научный центр психологии сознания» (СНЦИПС, [www.sncps.ru](http://www.sncps.ru) , разработчики Г.В. Акопов, Т.В. Семенова).

В 2022 году разработана новая версия сайта: «Самарский научный центр исследований: психология сознания» [www.snci-ps.ru](http://www.snci-ps.ru) (Разработчики Акопов Г.В., Белоус А.В., Семенова Т.В.).

На сайте представлены современные научные изыскания в области психологии сознания, а также подходы, определяющие возможность консолидации традиционных и новейших знаний как при определении сознания, его классификации, структурном многообразии, генезисе и других научных построениях, так и в дополнительной к научной системе сфере знаний – исторической менталистике.

В серии публикаций последних лет **Самарской научной психологической школы (Акопов Г.В. и др.)** представлен широкий спектр мнений авторов, занимающихся проблемой сознания. Так или иначе, говорить о правильности того или иного подхода не корректно, можно предположить, что проблема сознания решится только при комплексном, «**консолидирующем**» подходе. В любом случае все теории и попытки исследования сознания представляют огромную важность для науки.

Материалы, представленные на сайте «Самарский научный центр исследований: психология сознания», разработаны в методологическом поле социально-коммуникативной парадигмы психологии, которая определяет сознание в качестве основной проблемы психологии как науки и предлагает логику двухфакторной модели сознания (Г.В.Акопов и др.).

Каждый из факторов (контакт – свобода) может рассматриваться как имеющий три составляющих: контакт – его отсутствие или наличие (по критерию обратной связи); коммуникация (по критерию передачи определенного информационного содержания), смысловое общение; свобода – возможность выбора; творчество (определение, нахождение субъективно новых целей); созидание (конструирование объективно новых целей).

Каждый из факторов (контакт: отклик – информация – смысловое общение; свобода: выбор – творчество – созидание) рассматривается также в двух планах – внешнем и внутреннем. Традиционный для отечественной психологии «принцип единства сознания и деятельности» дополняется триадой «сознание – деятельность – созерцание», в которой созерцание рассматривается в качестве дополнительной к деятельности категории психологии.

Социально-коммуникативная парадигма подчеркивает тот факт, что сознание в полной мере проявляет себя в общении (контакте), одна из уникальных его особенностей – способность к творчеству (свободе). Только лишь деятельность (даже творческая) не может в полной мере способствовать гармоничному развитию сознания (личности), необходимы паузы созерцания. Нарушение соотношения деятельности/созерцания (активности/пассивности) в функционировании сознания приводит к негативным психологическим последствиям (трудоголизм, прокрастинация, перфекционизм, лень и др.).

В.А. Ганзен (1989) предложил «структуру сознания», в которой упорядочил основные психические явления, используя определенную логику «работы» сознания (психический акт).

Человек (его сознание) сначала обращает внимание на что-то (на предмет, на другого человека, на явление природы, на событие из окружающего мира), затем ощущает отдельные качества предмета, воспринимает его в целом, испытывает какие-то эмоции и чувства к нему, размышляет, относя предмет к какому-то классу

предметов или явлений, представляет его в знакомых образах или воображает в новых, называет каким-то словом, используя речь, решает, что он будет делать с ним, подключая волю, определяет при этом в какой степени ему этот предмет нужен (ощущает потребность, формирует мотив, направленность, готовность к действию), что-то делает с этим предметом, включая действие в свою деятельность, и запоминает итог взаимодействия с предметом.

Опыт запечатлевается в памяти и в дальнейшем может быть извлечен из памяти и использован. Так заканчивается «условный круг», акт сознания.

Затем начинается новый..., человек снова обращает на что-то внимание.... то есть выделяет какую-то «фигуру» (предмет) из общего «фона» (окружающего мира) и продолжает использовать при следующем акте сознания все свои психические процессы, необходимые в той или иной степени в конкретный момент времени, переживая при этом различные состояния сознания и используя и развивая свои личностные свойства.

Г.В.Акопов (2000; 2010; 2021) предложил модель сознания, не противоречащую предыдущим вариантам. На сегодняшний день - это наиболее приближенная к истине теоретическая модель сознания. Она включает в себя идеи многих российских и зарубежных авторов, работающих над проблемой сознания. В состав модели входят: сенсорное сознание, перцептивное сознание, когнитивное сознание, аффективное сознание, мотивационное сознание и действенное (поведенческое) сознание, а также связующие их в событийном пространстве конкретных ситуаций аттенционное (внимание) и мнемическое (память) сознание – то есть состояния и процессы, имманентно присутствующие в каждом из вышеперечисленных типов сознания. Каждый из названных типов сознания качественно специфичен и может проявляться на трех достаточно отчетливо дифференцируемых уровнях: неосознаваемый (в словесной форме) уровень; объектно-осознаваемый уровень (репрезентативное сознание); субъект-объектно-осознаваемый уровень (сознание высшего порядка).

В качестве основных факторов идентификации и актуализации сознания выделены **коммуникативный (общение) и инстауративный (творчество, созидание)** факторы с соответствующими типами сознания (Акопов, 2010-2021). Являясь механизмами социализации и

индивидуализации, коммуникативное и инстауративное сознание обеспечивают единство сознания, оформляя сложную динамику гармоничности-дисгармоничности социальных и иных отношений личности.

(Акопов Г.В., Акопян Л.С. Психологическая трансформация личности в условиях коронавирусной пандемии: теоретическая модель//Психологические проблемы личности и общества в условиях эпидемиологической угрозы. Сборник статей Всероссийской конф. с межд. уч. Москва, 2021. С. 8-12. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47174329>)

**ПРИЛОЖЕНИЕ 3.**  
**Сведения о научной школе**  
**«Социальная психология образования»**

**факультета психологии СГСПУ**  
**(Самарского государственного**  
**социально-педагогического университета)**

Основатель и руководитель школы:

Акопов Гарник Владимирович (1949 г.р.),  
заслуженный деятель науки Российской Федерации,  
доктор психологических наук, профессор,  
действительный член Международной академии  
психологических наук,  
почетный работник высшего профессионального образования,  
член президиума Российского психологического общества,  
председатель Самарского регионального отделения РПО.

Этапы становления:

Зарождение школы

1985 г. (социальная психология образования);

Развитие

1993 г. (историческая психология российского сознания, или  
ментальность Российской провинции: прошлое, настоящее, будущее,  
дата создания факультета психологии);

2007 г. (психология сознания).

Современное состояние -

Одно из направлений продолжает традиции социальной психологии  
образования.

Второе направление связано с психологией сознания и  
ментальности.

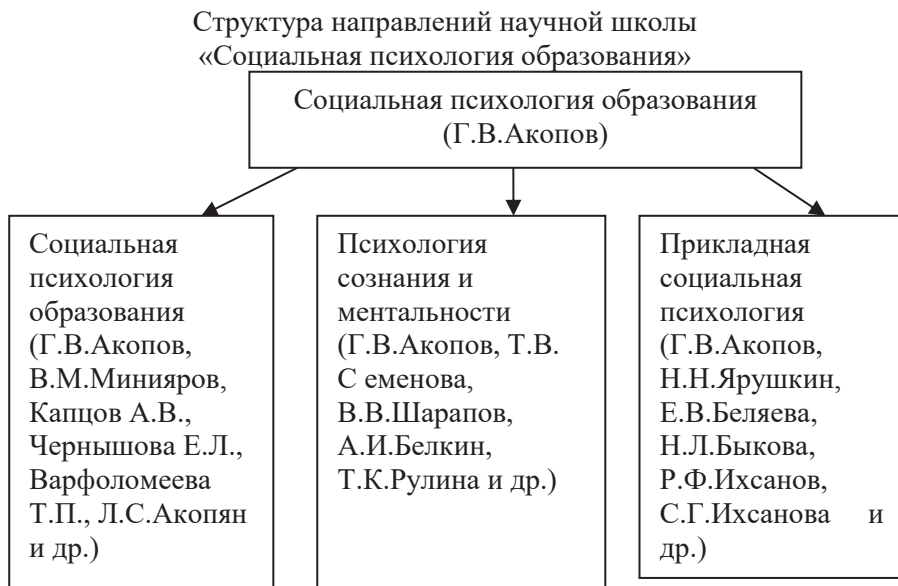
Третье направление - прикладная социальная психология.

Аспирантура: педагогическая психология (19.00.07), социальная  
психология (19.00.05).

Докторантура: социальная психология (19.05.05).

Диссертационные советы: по педагогической и социальной  
психологии.

Бакалавриат; магистратура по социальной и юридической психологии (2015-2022).



Численный состав (преподаватели, работавшие на факультете психологии и развивающие основные научные направления школы) – всего: 10 докторов, 20 кандидатов наук.

Акопов Г.В.. д.пс.н., проф.; Ярушкин Н.Н., д.пс.н., проф.; Минияров В.М., д.пед.н., проф.; Семенова Т.В., д.пс.н., доц.; Капцов А.В., д.пс.н, доц.; Пронин С.П., к пс.н., доц.; Шарапов В.В., к ист.н., д.пс.н, доц.; Агапов Д.А., к пс.н., доц.; Савицкая Е.М.. к пс.н., доц.; Макеева Л.В.. к.мед.н., доц.; Симонова Н.М., к пс.н., доц.; Ихсанов Р.Ф., к.пс.н., доц.; Ихсанова С.Г., к.пс.н.. доц.; Рулина Т.К., к.пед.н., доц.; Хамматова Р.С., к.пс.н., доц.; Акопян Л.С., д.пс.н.. доц.; Акимова М.Н., к.пс.н., доц.; Федюнина Н.В., к.пс.н., доц.; Варфоломеева Т.П.. к.пс.н.; Быкова Н.Л.. к.пс.н.; Чернышова Е.Л.. к.пс.н.; Иванов Д.В., к.пс.н., Беляева Е.В.. к.пс.н.; Белкин А.И., д.пс.н.. Бакшутова Е.В., д.пс.н. и др.

## **Международные, всероссийские и региональные научные конференции, проведенные на факультете психологии СГСПУ:**

1. Историческая психология российского сознания: «Провинциальная ментальность России в прошлом, настоящем и будущем» (1994, 1996, 1999, 2004 г.г.);
2. «Психология искусства» (2001, 2002 гг.)
3. «Психология сознания: современное состояние и перспективы» (2007, 2011)
4. «Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема» (2010, 2013)
5. «Художественное сознание: консолидация естественно-научного и гуманитарного подходов» (2014).
6. «Сознание. Рефлексия. Созерцание». Методологический симпозиум (2014, Черногория, г. Будва).
7. «Психология сознания: этнонациональные, религиозные, правовые и регулятивные аспекты» (2015).

## **Сборники материалов конференций и сборники статей (Ответственный Г.В.Акопов).**

1. Психологические аспекты формирования профессионально-педагогического сознания в процессе подготовки специалистов в вузе. Тезисы докладов межвузовской научно-методической конференции. 25-26 апр. 1989 г. Куйбышев, СГПИ, 1989. Посвящается 60-летию института.
2. Формирование и развитие профессионального сознания студента. Межвузовский сборник научных трудов. Самара, СГПИ, 1991.
3. Российское сознание: психология, феноменология, культура. Межвузовский сборник научных трудов. Самара, СГПИ, 1994. 300 с.
4. Провинциальная ментальность России в прошлом и настоящем. Тезисы докладов I конференции по исторической психологии российского сознания (4-7 июля 1994 года). Самара, СГПИ, 1994. 198 с.
5. Российское сознание: психология, культура, политика. Материалы II Международной конференции по исторической психологии российского сознания «Провинциальная

ментальность России в прошлом и будущем» (4-6 июля 1997 г.). Самара, СГПУ, 1997. 437 с.

6. Provincial consciousness of Russia: the past and the future. Historical psychology of Russian consciousness (july 4-6,1997,Samara, Russia, Middle Volga). Samara, SGPU,2d edition,1998. 52 p.
7. Пушкин и Российское историко-культурное сознание. Материалы III Международной конференции по исторической психологии российского сознания «Провинциальная ментальность России в прошлом, настоящем и будущем» (17-19 мая 1999 года). Ежегодник Российского Психологического Общества. Том 5. Вып. 1. 380с. Вып. 2. 260 с. Самара, СГПУ, 1999.
8. Менталистика: проблемы, решения, перспективы исследований (ментальность поволжского социума в научных проектах). Самара, СГПУ, 2001.
9. Психология литературного творчества и восприятия искусства. Межвузовский сборник научных трудов. Самара, СГПУ, 2001 (РГНФ № 02-06-14036г)
10. Психология искусства. Материалы Всероссийской научной конференции. Т.1,2,3. Самара, СГПУ, 2002 (РГНФ № 02-06-14036г)
11. Провинциальная ментальность России в прошлом, настоящем и будущем. Материалы IV всероссийской конференции по исторической психологии российского сознания (1-3 июля 2004 г.). Самара, СГПУ, 2004. (Диплом РПО)
12. Психология сознания: современное состояние и перспективы. Материалы I Всероссийской научной конференции. Самара, СГПУ, 2007. (РГНФ № 07-06-26680г/в)
13. Психология сознания: современное состояние и перспективы. Материалы II Всероссийской научной конференции. Самара, ПГСГА, 2011. ( РГНФ № 11-06-06064г)
14. Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема. Материалы Поволжского консолидирующего семинара. Самара, ПГСГА, 2011.
15. Созерцание как современная научно-теоретическая и прикладная проблема. Материалы Всероссийской конференции. Самара, ПГСГА, 2013.
16. Художественное сознание: консолидация естественно-научного и гуманитарного подходов. Материалы всероссийской научной

- конференции с международным участием, посвященной 200-летию со дня рождения М.Ю. Лермонтова. Самара, 12–14 марта 2014 года / под ред. Г.В. Аكوпова. – Самара : ПГСГА, 2014. – 328 с. Издание осуществлено при поддержке Российского фонда фундаментальных исследований (РФФИ), грант № 13-06-06219
17. Вестник Самарского государственного педагогического университета. Факультет психологии. Выпуск третий. Самара, СГПУ, 2007-2008.
18. Вестник Поволжской государственной социально-гуманитарной академии. Факультет психологии. Выпуск четвертый. Самара, ПГСГА, 2009.
19. Вестник Поволжской государственной социально-гуманитарной академии. Факультет психологии. Выпуск пятый. Самара, ПГСГА, 2010.
20. Сознание. Рефлексия. Созерцание: Материалы методологического симпозиума (2-9 августа 2014 года) / Анисимов О.С., Аков Г.В., Аковян Л.С., Предисловие – Коршиковой Л.В. Самара: Издательство ВЕК#21, 2014. – 155 с. РГНФ № 12-06-00595 "Созерцание в категориальной системе современной психологии: теоретические и прикладные аспекты"
21. Психология сознания: этнонациональные, религиозные, правовые и регулятивные аспекты : материалы международной научной конференции, 15–17 октября 2015 г., Самара / под ред. Г.В. Аكوпова (отв. ред.), Е.Л. Чернышовой, С.Г. Ихсановой. – Самара : ПГСГА, 2015. – 356 с.(Госзадание Минобрнауки России № 25.1028.2014 К)
22. И др.

**Акопов Г.В. Социальная психология образования.**  
Издание 2-е, посвященное 30 –летию факультета психологии  
СГСПУ

Компьютерная верстка 2-го издания – Семенов Т.В.  
[semenovatatana950@gmail.com](mailto:semenovatatana950@gmail.com)

Контакты:

Самарский государственный  
социально-педагогический университет  
[www.sgspu.ru](http://www.sgspu.ru)

443099, Россия, г. Самара, ул. М.Горького, 65/67  
Факультет психологии и специального образования  
Кафедра общей и социальной психологии  
8 (846) 207-44-04 (вн 381)  
[akopovgv@gmail.com](mailto:akopovgv@gmail.com)

Подписано к печати 03.11.2022. Заказ № 3870  
Бумага офсетная. Печать оперативная.  
Формат 60х84 1/16. Объем 18,08 п.л. Тираж 100 экз.

Издательство ООО «Порто-принт»  
443041, Самара, ул.Садовая,156

Отпечатано в типографии  
ООО «Порто-принт»

Самара, 2022