

Министерство образования и науки, молодежи и спорта Украины
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина

А. К. Дусавицкий

**РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ В СТУДЕНЧЕСКОМ КОЛЛЕКТИВЕ
В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СФОРМИРОВАННОСТИ
УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ИНТЕРЕСОВ**

Учебно-методическое пособие

Харьков – 2012

УДК 159.923.2 – 057.87(075.8)

ББК 88.37я73

Д 84

Рецензенты:

Иванова Е. Ф. – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии ХНУ имени В. Н. Каразина;

Кочарян А. С. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологического консультирования и психотерапии ХНУ имени В. Н. Каразина.

*Утверждено к печати решением Научно-методического совета
Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина
(протокол № 2 от 14.12.2011 г.)*

Дусавицкий А. К.

Д 84

Развитие личности в студенческом коллективе в зависимости от сформированности учебно-профессиональных интересов : учебно-методическое пособие / А. К. Дусавицкий. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2012. – 32 с.

В данной работе автором представлена теоретическая модель развития личности студента в системе его жизнедеятельности, а также описаны результаты конкретного экспериментального исследования. В качестве основной гипотезы исследования выступила зависимость развития личности в студенческом возрасте от степени присвоения студентом основных компонентов учебно-профессиональной деятельности, и, прежде всего, от уровня сформированности учебно-профессиональных интересов.

УДК 159.923.2 – 057.87(075.8

ББК 88.37я73

© Харьковский национальный университет
имени В. Н. Каразина, 2012

© Дусавицкий А. К., 2012

© Дончик И. Н., макет обложки, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	4
1. Постановка проблемы исследования.....	5
2. Мотивационно-потребностная основа учебно-профессиональной деятельности студентов.....	10
3. Целеполагание и идеалы.....	17
4. Межличностные отношения в студенческой группе.....	19
5. Активность личности студентов в системе жизнедеятельности.....	22
6. Итоги исследования.....	24
Общие выводы.....	28
Литература.....	29

ПРЕДИСЛОВИЕ

Одним из направлений издательской деятельности учебно-методического центра является переиздание методических материалов прошлых лет. Как известно, новое – это хорошо забытое старое. И часто бывает так, что новые поколения преподавателей ищут пути совершенствования методов обучения, активизации учебно-познавательной деятельности студентов, а все это с успехом уже было проделано их предшественниками.

Александр Константинович Дусавицкий – доктор психологических наук, профессор факультета психологии Харьковского национального университета имени В. Н. Каразина, всю свою научную жизнь посвятил проблемам развивающего образования. Это ученый, которому было и есть что сказать – как начинающим, так и опытным преподавателям.

Методическое издание, которое вы держите в руках, впервые увидело свет в конце 80-х годов XX ст. Фактически, это результат экспериментального исследования, проведенного в Харьковском государственном университете имени А. М. Горького в конце 70-х – начале 80-х годов XX века.

Исследование было посвящено изучению мотивационно-потребностной основы учебно-профессиональной деятельности, особенностей общения, а также структуры целеполагания и идеалов у студентов.

С тех пор прошло 30 лет – изменилась жизнь, изменились студенты. Можно задать вопрос: а зачем нам сейчас результаты тридцатилетней давности? Ответов может быть несколько. Во-первых, описание теоретического подхода выполнено автором столь мастерски и научно обосновано, что, безусловно, оно не могло устареть: это классика. Во-вторых, интересно посмотреть на психологические особенности студентов прошлых лет и сравнить их с характерными чертами сегодняшних студентов. И, в-третьих, сейчас заканчивается исследование под руководством проф. А. К. Дусавицкого, посвященное изучению всех тех же личностных характеристик у современных студентов, – и в скором будущем мы сможем с ним ознакомиться.

На наш взгляд, будут уместны некоторые комментарии: они помогут читателю при ознакомлении с работой. Уже давно не существует в университете разделения на производственное и педагогическое отделения на факультетах. Упоминание этих отделений в работе может вызвать вопрос у молодых преподавателей. Один из основных выводов, сделанных автором, свидетельствует о том, что способы обучения, используемые в вузе, не всегда направлены на раскрытие логики учебных предметов. Это также может вызывать вопросы или даже некоторое возмущение начинающего преподавателя: «У меня все не так!» Не торопитесь, важно помнить, что, во-первых, это все-таки результаты конкретного научного исследования, а, во-вторых, то, что они проанализированы с опорой на теорию развивающего образования, в рамках которой работает профессор А. К. Дусавицкий.

Было бы хорошо, на наш взгляд, если бы эти и другие вопросы побуждали читателя искать ответы на главный из них: как преподавать так, чтобы это было эффективно?

*Л. Н. Яворовская,
кандидат психологических наук,
доцент кафедры общей психологии*

I. Постановка проблемы исследования

Обучение в вузе является естественным продолжением учебной деятельности в средней школе. Тот факт, что обучение здесь продолжает лишь часть оканчивающих среднюю школу, не изменяет самого подхода к студенческому возрасту как специфическому в общей логике развития личности. Эта специфика должна стать предметом психологических исследований¹.

Однако такой подход еще не получил широкого распространения в психологии. Большинство исследований в этой области связано, прежде всего, с изучением психофизических и дифференциально-психологических особенностей протекания психических процессов в условиях вузовского обучения: памяти, мышления и др. Только лишь в некоторых работах реализован комплексный подход к изучению личности студента, но, главным образом, в русле дифференциальной, а не возрастной психологии [23]. И только в последние годы становятся распространенными исследования, посвященные изучению свойств личности студента – ее профессиональной мотивации, содержания ценностных ориентаций, нравственных характеристик, межличностных отношений в студенческой группе.

Остановимся на некоторых, наиболее показательных, с нашей точки зрения, результатах этих исследований.

Существенное отличие учебной деятельности (УД) от учебно-профессиональной деятельности (УПД) состоит в том, что УД в социальном плане является обязательным видом деятельности, включение ее в УПД предполагает свободный ее выбор индивидом. Можно поэтому предположить, что в мотивационно-потребностной основе УПД преобладают внутренние мотивы учения.

Однако в работах, посвященных изучению проблемы выбора студентами профессии, акцентируют внимание на том, что многие из них не уверены в правильности выбора. Об этом свидетельствует и устойчивое снижение интереса к профессии от первого к пятому курсу [20]. Причина такого положения – в характере мотивов выбора профессии: от 40 % до 50 % студентов выбирают профессию из-за отсутствия других вариантов [3].

¹ Изучение развития личности в студенческом коллективе является частью фундаментальных исследований развития личности в условиях специального формирования учебной деятельности в средней школе – на основе теории развивающего обучения А. Б. Эльконина и В. Д. Давыдова.

Результаты исследования развития личности в коллективе на всех этапах – от младших школьников до старшего школьного возраста изложены в монографии автора (Дусаевичкий А. К. Развитие личности в учебной деятельности. – М., 1980).

Таким образом, исследования обнаруживают, что у значительной части студентов мотивационно-потребностная структура учебно-профессиональной деятельности (УПД) оказывается деформированной, а процессы формирования и развития профессиональных интересов протекают стихийно [2, 20].

Это отражается на характере межличностных отношений в студенческом возрасте. Их изучение показывает, что такие отношения слабо связаны с жизненными и профессиональными ценностными ориентациями личности. Студенческая группа для большинства ее членов не является референтной [8, 24]. То есть господствующие социальные ценности в группе не мобилизуют на познавательную деятельность и активную жизненную позицию, что отражается на нравственном развитии студентов: для многих из них проблемы морального выбора не являются актуальными [18, 24].

Следовательно, в существующих исследованиях отражена определенная картина развития личности студента, зафиксированы серьезные ее изъяны. Однако пока нет комплексных исследований развития личности в студенческом коллективе на основе единой теоретической концепции, что затрудняет обобщение материалов отдельных исследований.

Необходимое исследование, по нашему мнению, должно опираться на понимание специфики студенческого периода развития личности. Но до сих пор эта специфика не получила в возрастной психологии однозначного определения. Одни исследователи относят студенческий возраст к поздней юности [17], другие – к ранней и средней взрослости [1].

Вместе с тем, вопрос о специфике студенческого возраста в становлении личности принципиален в теоретическом и практическом планах. Отнесение его к юности дает основание для его характеристики как завершающего этапа «созревания и формирования личности» [19,145]. Но тогда подлинные психологические закономерности этого возраста не могут быть выявлены обособленно от предшествующего этапа развития индивида.

Вторая точка зрения позволяет рассматривать студенческий возраст как один из возможных вариантов жизнедеятельности взрослой личности, то есть относительно изолированно от ее предыдущих этапов. Очевидно, что в зависимости от того или иного подхода должны по-другому осмысливаться и результаты психолого-педагогических исследований в вузе. Иной должна быть и стратегия обучения и воспитания личности студента. Поэтому выявление специфики студенческого возраста становится важной исследовательской задачей вузовской психологии.

Рассмотрим эту проблему исходя из общего социально-психологического анализа системы формирования личности на современном этапе общественного развития.

Введение всеобщего обязательного среднего образования создает объективные условия для присвоения индивидом всеобщей формы учебной и трудовой деятельности.

Но становление личности на этом этапе не может считаться завершенным. Всеобщая форма трудовой деятельности должна наполниться конкретным содержанием, то есть воплотиться в профессиональной деятельности, имеющей определенную специфику. Процесс усвоения специфической формы профессиональной деятельности – это завершающий этап формирования личности.

Основным психологическим новообразованием здесь является, по нашему мнению, **индивидуальность человека** как способность творчески реализовать свою личность в конкретных областях человеческой деятельности. Только овладение формой профессиональной деятельности придает личности подлинно индивидуальное своеобразие. Это происходит уже за пределами школы в специальных учебных заведениях – профессионально-технических училищах, техникумах, вузах (при этом, естественно, сама возможность освоения профессиональной деятельности тесно связана с предшествующим развитием личности, уровнем сформированности ее основных новообразований).

Следовательно, профессиональное образование и лежащая в его основе учебно-профессиональная деятельность студентов (УПД) должны быть осмыслены как органическая часть всей образовательной системы, рассчитанной на формирование личности. Мы считаем, что близкую нам позицию занимает Н. Ю. Ткачева, рассматривающая профессиональную направленность в качестве личностного новообразования юношеского возраста [25].

Очевидно, что наиболее благоприятные условия для присвоения формы профессиональной деятельности складываются в высших учебных заведениях – там индивиду предоставляются широкие возможности для развития системных профессиональных способностей, позволяющих использовать научные знания в общественно необходимых целях. Только нахождение и понимание своего места в общественной системе позволяет индивиду развивать свою индивидуальность. Именно поэтому студенческий возраст и может быть понят как вершина становления личности [6].

Завершение формирования индивида как личности означает лишь то, что человек оказывается способным к самостоятельному общественно-значимому поведению, к целенаправленному изменению окружающей действительности и собственной личности.

Опираясь на такое понимание сущности развития личности в студенческом возрасте, можно в общем виде представить и специфику отдельных ее этапов. Первый этап предусматривает овладение студентом способами

учебно-профессиональной деятельности, обеспечивающими возможность самостоятельного ориентирования в системе профессиональных теоретических знаний. Отличие учебно-профессиональной деятельности студента вуза от учебно-профессиональной деятельности студента техникума или ученика ПТУ состоит в том, что в ее основе лежит система теоретических понятий, законов науки, конституирующих ту или иную область действительности. Здесь теория предшествует практике, объясняет ее, открывает пути ее преобразования. Но такая учебная деятельность возможна только в том случае, если в ее основе лежат адекватные внутренние побуждения – мотивы, отвечающие прямым продуктам этой деятельности – теоретическим знаниям.

Таковыми мотивами являются теоретические по содержанию, учебно-профессиональные интересы. Именно теоретические, то есть направленные на познание способа существования предмета или явления, принципа его объяснения. Если таких интересов нет или они недостаточно развиты, студента ведут в учении другие виды мотивов: стремление к получению высшего образования вообще, к студенческой жизни и т. д. Но тогда нет психологической основы для развертывания полноценной учебно-профессиональной деятельности.

То же самое можно сказать и о способностях к такой деятельности. Адекватной способностью является научное, теоретическое мышление. Если у студента такой способности нет, и он опирается, главным образом, на мышление эмпирическое, направленное на внешние явления, без проникновения в их сущность – учебно-профессиональная деятельность не может полноценно осуществляться. Студенты в такой ситуации стремятся не понять, усвоить теоретический материал, а заучить. Либо использовать какие-либо внешние обходные средства, позволяющие им получать необходимую отметку. Поэтому активность студента, направленная на овладение способами теоретического анализа профессиональных знаний, оказывается главной, определяющей на данном этапе развития его личности. Все другие виды активности должны быть подчинены решению этой основной для студента, специфической по содержанию учебной задачи.

Особенность следующего этапа жизнедеятельности личности студента, охватывающего частично второй, третий и четвертый курсы, состоит в том, что студент здесь усваивает общественный смысл профессиональной деятельности, то есть ее место в системе общественных отношений. Именно в этот период студент начинает рассматривать свою будущую профессию сквозь призму участия в делах всего общества.

Усвоение общественного смысла профессии предусматривает выход в другие виды деятельности, помимо учебной, и, прежде всего, в деятельность общественную. При этом существует еще одна важнейшая

задача. Так как в условиях НТР все больше проявляется действие закона перемены труда, овладение различными видами деятельности (смежными профессиями или лежащими в другой, чем профессиональная деятельность, области действительности) создает субъективные предпосылки для возможной в будущем смены профессии в соответствии с динамикой общественного прогресса. Овладение другими видами деятельности как раз и создает такую субъективную возможность – это является наиболее важным следствием всестороннего развития личности в студенческом возрасте. Поэтому ведущим видом активности на втором этапе жизнедеятельности студента оказывается широкая общественная активность, в том числе учебная, приобретающая форму учебной самостоятельности (участие в научно-исследовательской работе, знакомство с внепрограммной литературой и т. п.).

Наконец, время, предшествующее окончанию вуза, должно совпадать с формированием у студента способности к выполнению конкретных ролевых функций в системе общественного производства. Здесь вновь меняется направление активности, когда круг общественных обязанностей внутри вуза и за его пределами начинает сужаться, различные увлечения (самостоятельность, спорт и др.) отступают на второй план. Основным видом активности на этом этапе является профессионально-ролевая, когда студент осваивает систему практических действий, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

Очевидно, что на каждом этапе не только решаются специфические для него задачи развития личности, но и подготавливаются условия для перехода на следующий этап. Например, только овладев способами учебно-профессиональной деятельности, студент может использовать их в качестве средства для решения задачи всестороннего личностного развития. А затем опереться на приобретенный личностный багаж для выработки индивидуального стиля деятельности при освоении профессиональных ролевых функций. И, наоборот, недостатки в освоении УПД неизбежно должны отражаться на последующих этапах жизнедеятельности студента, суживая или искажая его развитие.

Представленная здесь теоретическая модель развития личности студента в системе его жизнедеятельности – гипотетична и должна быть конкретизирована на основе экспериментальных исследований. Такая конкретизация и являлась **основной задачей** этой части нашего исследования.

В качестве **основной гипотезы** была принята зависимость развития личности в студенческом возрасте от степени присвоения студентом основных компонентов УПД, и, прежде всего, от уровня сформированности учебно-профессиональных интересов. Общие принципы иссле-

дований взяты из теоретических положений, обозначенных в 1, 2 и 3 главах работы. В соответствии с ними были сформулированы **частные задачи** исследования.

1. Изучение мотивационно-потребностной основы УПД студентов.

2. Исследование особенностей межличностных отношений в студенческом возрасте.

3. Изучение структуры целеполагания и идеалов, а также форм социальной активности в этом возрастном периоде.

Основной метод предусматривал сравнение всех измеряемых показателей развития личности и межличностных отношений с уровнем развития учебно-профессиональных интересов студентов. Эксперименты проводились в 1977-1988 гг. на двух естественнонаучных и одном гуманитарном факультете Харьковского университета. Всего в нем приняло участие 537 человек.

2. Мотивационно-потребностная основа учебно-профессиональной деятельности студентов

Выявление мотивационно-потребностной основы УПД студентов предполагало получение данных об осознанных и реально действующих мотивах этой деятельности, а также установлении связи между учебной тревожностью, отражающей социальную мотивацию учения, и внутренними мотивами УПД – учебно-профессиональными интересами.

Решение этой задачи осуществлялось с помощью методов изучения мотивов учебной деятельности, общие принципы которых были изложены в главе 3. Применительно к УПД они были конкретизированы следующим образом.

Смыслообразующие осознаваемые мотивы устанавливались в результате изучения отношения студентов к избранной профессии, выяснения ее смысла для личности. Для этой цели была разработана опросная методика, позволяющая выявить ведущие мотивы выбора студентами специальности. Из комплекса основных мотивов, представленных в анкете, студент составлял ранжированный ряд и определял вес каждого мотива, оказавшего влияние на процесс выбора. Вторая часть методики предусматривала оценку изменения структуры мотивов УПД в ходе обучения, а также фиксацию в общем виде связи между структурой осознаваемых мотивов УПД и реальной деятельностью студентов (их успеваемостью и самостоятельностью в УПД).

Данные о непосредственно-побуждающих мотивах были получены с помощью методики, дающей возможность определить отношение студентов к самому учебному процессу, содержанию и формам учебных занятий. Это отношение в наиболее яркой форме проявляется в объяснении

причин пропуска студентами занятий. Методика предусматривала построение студентами ранжированного ряда и выделение удельного веса основных причин пропусков.

Для изучения действительных мотивов УПД применялись специальные тестовые методики, сконструированные на материале конкретных областей знаний (физика, химия).

Для общей оценки действительных учебно-профессиональных интересов была разработана методика «альтернативных рефератов», в которой студентам предлагались для работы по выбору темы, в том числе и не связанные с основной специальностью.

Методика «непроизвольного запоминания» требовала воспроизведения студентами прослушанных текстов, состоящих из различных по содержанию частей: дающих информацию об определенных фактах или явлениях, а также описывающих научные способы объяснения этих фактов.

В методике «выбора задачи – способа» студенты знакомились с системой задач, различных по их предметному содержанию – репродуктивных или теоретических. При этом предусматривалась возможность свободного выбора студентами вида учебной деятельности или конкретных задач для решения.

В экспериментах по изучению учебной тревожности использовались следующие методики.

Тест академического волнения, позволяющий выявить связь между эмоциональным состоянием испытуемых и успешностью их деятельности в различных учебных ситуациях.

Шкала классического социально-ситуационного страха и волнения (КССВ), определяющая степень субъективной неприятности переживаний предметного и ситуационного страха, вызванного объектами классических фобий (К), социальными ситуациями (S) и ситуациями, связанными с волнением перед испытаниями (Т). Для студентов был адаптирован вариант этой методики, разработанный для старших школьников: в него были введены специальные академические ситуации, которые могли вызвать отрицательные эмоциональные состояния.

Изложение материала выполненных исследований начнем с характеристики осознаваемых мотивов УПД². Их изучение проводилось на двух естественно-научных факультетах Харьковского университета (химическом и физическом) и на одном гуманитарном (историческом). В экспериментах участвовало 537 студентов 1–3 курсов.

² Эксперименты по изучению мотивов УПД проводились сотрудником кафедры психологии ХГУ Л. И. Дементий по разработанным нами методикам и под нашим непосредственным руководством.

Были получены следующие результаты.

Для большинства студентов всех трех факультетов ведущим мотивом выбора профессии являлся интерес к специальности. Наиболее высоким он оказался на производственном отделении физического факультета (75 %), наиболее низким – на педагогических отделениях физфака и химфака (35 % и 39 %, соответственно). Интерес к педагогической деятельности как ведущий мотив имел место у 33 % студентов естественнонаучных факультетов и у 12 % студентов истфака.

Если в первом приближении принять, что интерес к специальности, к педагогической деятельности на педагогических отделениях в принципе равноценны по отношению к содержанию УПД, то количество студентов, которые при выборе профессии руководствовались мотивами, лежащими вне содержания этой деятельности, составляет: физический факультет (производственное отделение) – 25 %, физический факультет (педагогическое отделение) – 37,2 %, химический факультет (педагогическое отделение) – 29,4 %.

Оценка динамики мотивационно-потребностной сферы УПД от 1-го к 3-му курсу показывает, что если рост интереса к специальности у будущих физиков зафиксирован у 36,3 % студентов, то рост интереса к теоретическим и прикладным проблемам – у меньшего числа (52,5 % и 60,3 %, соответственно). Значительный же рост проявляется лишь у 14,4 % (теория) и 19,7 % (практика). Почти половина студентов подчеркивает снижение интереса к этим проблемам, причем у 13,4 % интерес снижается значительно.

Аналогичные показатели – на химическом факультете.

По нашему мнению, расхождение данных о наличии интереса к специальности в целом и интереса к ее конкретным проблемам свидетельствует о том, что интерес как мотив УПД оказывается недостаточно осознанным и обобщенным. Поэтому более соответствующими действительности следует признать данные, касающиеся интереса к конкретным проблемам специальности.

На основании приведенных рассуждений можно условно выделить уровни сформированности интереса к профессии – по критерию возрастания этого интереса в процессе обучения.

Известно, что подлинный интерес расширяется и углубляется в процессе деятельности. Если имеет место лишь иллюзия интереса, в реальной деятельности она быстро исчезает и субъективно переживается человеком как падение интереса. Поэтому к первой группе (высокий уровень интереса) мы отнесли студентов, у которых он значительно возрастает в ходе обучения. К третьей группе (низкий уровень) – тех, у кого он значительно снижается. Вторую группу (средний уровень) составили

студенты, у которых интерес оказался относительно неизменным (интерес есть, но он является недостаточно содержательным и обобщенным).

Из таблицы 1 видно, что структура осознаваемых мотивов УПД далека от оптимальной: высокий уровень интереса к специальности на естественно-научных факультетах выражен только у 17,1 % – 26,1 %.

Таблица 1

**Интерес к профессии у студентов 3 курса
(в % к общему числу учащихся)**

Уровень интереса	Физический факультет		Химический факультет	Исторический факультет
	Производственное отделение	Педагогическое отделение	Педагогическое отделение	
Высокий	25,1	17,1	17,7	36,5
Средний	60,3	72,5	70,9	57,4
Низкий	13,6	10,5	11,4	3,0

Сопоставление данных о структуре мотивов выбора профессии абитуриентом-физиком и структурой мотивов УПД студентом 3 курса физфака показывает их принципиальную идентичность. Процесс обучения не меняет эту структуру по существу, происходит лишь конкретизация осознанных мотивов в определенных видах познавательной деятельности. Уже при выборе профессии большой процент студентов ориентируется, главным образом, не на интерес к ней (25–37,2 %). Но даже там, где при выборе профессии в сознании выступает именно интерес, в процессе УПД обнаруживается его иллюзорность, недостаточность для мотивации реального учебного процесса. Основными мотивирующими факторами оказываются иные, не связанные с содержанием УПД. Несколько более благоприятные показатели на историческом факультете связаны, по-видимому, с тем, что понятие «теория» на гуманитарном факультете оказывается значительно менее определенным с точки зрения его понимания студентами: большинство под словом «теория» имеет в виду не систему теоретических понятий, а классификационную систему, то есть речь идет скорее об эмпирическом уровне обобщения, чем теоретическом. То есть интерес к специальности здесь ассоциируется с интересом к теории, а интерес к прикладной ее стороне – с интересом к педагогике.

Конкретизация структуры осознаваемых мотивов была получена при изучении непосредственно-побуждающих мотивов УПД.

Различия в причинах пропуска занятий между студентами физфака, химфака и истфака оказались незначительными. На 1 курсе наиболее часты пропуски из-за неподготовленности к занятиям, собственной неорганизованности, из-за наличия побочных интересов. В качестве ведущих такие причины выступают у 59 % студентов. На 3 курсе главной причиной становится неудовлетворенность качеством лекций (53 % студентов); существенно возрастают пропуски из-за того, что студенты не считают предмет необходимым для будущей профессии (34–38 %), из-за собственной неорганизованности (40–46 %). Подобная структура мотивов пропусков занятий косвенно подтверждает структуру осознаваемых смыслообразующих мотивов, то есть она свидетельствует об отсутствии у большинства студентов содержательных учебно-профессиональных интересов, которые могли бы выступить в качестве непосредственно-побуждающих мотивов учения. Пропуски по причинам, связанным с качеством лекций, отнюдь не дают основания однозначно считать преподавание неудовлетворительным. При отсутствии подлинных учебно-профессиональных интересов теоретическая лекция, лишенная внешней занимательности и образной формы, может быть воспринята студентами как неудовлетворительная.

О недостаточной побудительной силе учебно-профессиональных интересов свидетельствует и тот факт, что успеваемость студентов оказалась существенно ниже, чем их представления о характере интереса к профессии: на 3 курсе естественнонаучных факультетов высокой успеваемостью отличались только 46–51 % студентов. Еще более показательными в этом плане являлись данные об участии в научной работе по собственной инициативе. Здесь наиболее отчетливо проявилась связь между самостоятельностью студента и высоким уровнем развития его интереса к УПД: на производственном отделении физфака соответствующие цифры составили 23,9 % и 26,1 %, на педагогических отделениях – 6,9–8,1 % и 10,5–11,4 %.

Перейдем к описанию результатов диагностики реально-действующих мотивов УПД. В наиболее полном объеме методы диагностики были разработаны на материале исследования студентов химического факультета (3 курс). Всего в экспериментах участвовало 119 студентов производственного и педагогического отделений химического факультета.

Последовательность серий экспериментов предусматривала конкретизацию данных о реально-действующих мотивах на основе тестов, требующих все более высокого уровня мотивации для их выполнения.

В первой серии была реализована методика «альтернативных рефератов». Ее результаты показывают, что профессиональная тема (в ряду других, прямо не связанных с профессией) заинтересовала 20 % студентов, из них содержательно ее раскрыли 14 %. Остальные мотивировали отказ от темы отсутствием интереса к специальности («химия надоела», «есть вещи

более интересные, чем химия»), 17,7 % пытались обосновать связь своей темы с химией. Мотивировки других студентов – бессодержательны.

Анализ материалов рефератов дал возможность выделить группу студентов, где в рамках этой методики проявились учебно-профессиональные интересы. Их число составило 24 %.

Более точные данные о содержании учебно-профессиональных интересов были получены с помощью методики произвольного запоминания научных текстов.

Результаты экспериментов по этой методике показывают большое различие в воспроизведении «фактологической» и «теоретической» части текста. Полное содержательное воспроизведение второй части зафиксировано у 8 % студентов, неполное содержательное – у 8 %. В то же время, первую часть содержательно воспроизвели 84 % студентов. Повторная проверка с установкой на произвольное запоминание свидетельствовала о доступности текста для подавляющего большинства студентов (90 %); следовательно, результаты произвольного запоминания могли быть объяснены только характером мотивации студентов по отношению к материалу задания.

В третьей серии использовалась методика выбора «задачи – способа». В ней студентам были предложены однотипные задачи, среди которых была такая, решение которой позволяло обнаружить новый для студентов общий метод решения всех задач серии. Выбрали эту задачу 17,5 % студентов, все они применили новый способ в практическом плане. Подавляющее большинство остальных студентов предпочло задачи репродуктивного плана.

Наконец, в последней серии задание предусматривало выполнение в домашних условиях реферата по одному из курсов химии. Среди предложенных тем были описательные, темы, требующие конкретных приложений известных методов, а также темы, предполагающие творческий подход студента.

Как показал эксперимент, творческие рефераты предпочло 14 % студентов производственного отделения и 10,6 % – педагогического. Анализ рефератов показывает, что в творческих рефератах имело место глубокое содержательное раскрытие теоретических понятий химии. 13,6 % студентов производственного отделения и 36, % педагогического не в состоянии были выполнить задание вообще. Остальные удовлетворительно применили конкретные методы для решения конкретных химических проблем.

Сопоставляя данные по всем 4 сериям, можно было с достаточной уверенностью судить об уровне сформированности учебно-профессиональных интересов. С точки зрения их содержания, могли быть выделены

следующие уровни интереса: высокий (теоретический), средний (эмпирико-теоретический) и низкий (эмпирический).

Сводные результаты экспериментов по всем сериям представлены в таблице 26. Из нее видно, что данные по каждой серии близки между собой в пределах каждого уровня интереса, что может служить определенным доказательством справедливости картины реально действующих мотивов УПД студентов-химиков. Структура действительных мотивов студентов физического факультета, полученная с помощью аналогичных методик, в целом не отличается от той, что была зафиксирована на химическом факультете.

Таким образом, диагностика реально действующих мотивов УПД студентов показала, что число студентов с полноценными теоретическими учебно-профессиональными интересами составляет небольшой процент от общего количества студентов. У большинства из них интерес недостаточно обобщен и устойчив для полноценного усвоения теоретических знаний. Значительная часть студентов естественнонаучных факультетов, особенно на педагогических отделениях, либо вообще не имеет интереса к содержательной стороне профессиональных знаний, либо этот интерес носит сугубо эмпирический характер. Сравнение результатов диагностики осознаваемых и реально действующих мотивов показывает, что значительное число студентов не осознает истинных мотивов своей учебно-профессиональной деятельности.

Полученные в исследовании материалы, касающиеся содержания учебно-профессиональных интересов студентов дали возможность сопоставить их с показателями учебной тревожности³. С этой целью была выделена группа студентов физического факультета (теоретиков), специально для подготовки специалистов в области физической теории. По результатам предыдущих экспериментов, количество студентов в этой группе с высоким уровнем профессионально-познавательной мотивации составило 71 %, то есть в несколько раз больше, чем в остальных студенческих группах.

Между этими двумя экспериментальными группами были зафиксированы существенные различия и в показателях учебной тревожности. У студентов-теоретиков по всем трем шкалам теста КССВ величины тревожности были, во-первых, существенно ниже нормы (21,0 (К), 23,1 (S)(T)), при общем уровне тревожности – 67,3, а во-вторых, они оказались близкими между собой.

У студентов других групп зафиксирован высокий уровень общей тревожности – 88,8. И получен он за счет шкал S и T: показатели, соответ-

³ Исследование проводилось студенткой психологического отделения ХГУ Л. Е. Миловидовой под нашим руководством.

ственно, – 33,2 и 31,2. По шкале К результаты не отличались от данных физиков-теоретиков: 22,4. Аналогичные данные были получены и по тесту академического волнения: - 5,5 – у физиков теоретиков и +4,5 – у студентов других групп.

Второй этап анализа заключается в выделении типов аффективно-мотивационной основы УПД по критериям выраженности содержательной учебно-познавательной мотивации студентов всех групп в сопоставлении с показателями их учебной тревожности. Были выделены 4 группы: с наличием теоретического интереса и низкой учебной тревожностью, с недостаточно содержательным интересом и с высокой тревожностью, с отсутствием интереса и тревожности и, наконец, с недостаточно выраженным интересом и средним уровнем тревожности.

В первом случае у студентов имеет место полноценная учебно-профессиональная деятельность с адекватной мотивацией, сопровождаемая положительными эмоциями. Во втором случае недостаточно выраженный содержательный учебно-профессиональный интерес компенсируется высоким уровнем учебной тревожности, выступающей в качестве учебного мотива. Учебно-профессиональная деятельность оказывается здесь недостаточно эффективной на общем негативном эмоциональном фоне обучения. В третьем случае учебно-профессиональная деятельность вообще отсутствует, так как у студентов нет ни интереса, ни замещающего мотива – учебной тревожности. В четвертом случае недостаточность содержательной мотивации в УПД компенсируется социальной приспособляемостью, что обеспечивает положительный эмоциональный фон обучения.

Распределение студентов по этим группам таково: первая – 12 %, вторая – 36 %, третья – 11 %, четвертая – 41 %. Тем самым изучение учебной тревожности подтвердило, что только у небольшого числа студентов мотивационно-потребностная основа УПД в полной мере соответствует ее содержанию.

3. Целеполагание и идеалы

Следующая конкретная задача исследования предусматривала выявление представлений студентов об идеалах и структуры их целеполагания. В главе 5 были сформулированы принципы исследования целеполагания и идеалов, а также выделены критерии, на основе которых осуществлялось обобщение экспериментальных данных. На них же мы опирались при изучении целеполагания и идеалов в студенческом возрасте. При этом применялись те же методики, что и в старших классах школы.

В эксперименте принимали участие студенты-теоретики 3 курса физического факультета и студенты того же курса производственного отделения филфака – всего 78 человек⁴.

Остановимся, прежде всего, на характеристике идеала, полученной в группе студентов-теоретиков. 65 % студентов отождествляет понятие «идеал» с основной жизненной целью, а его необходимость – с представлением об идеале как главном ориентире в процессе самовоспитания. 40 % студентов этой группы отвергает идеал как образец для подражания.

В соответствии с такими представлениями, выделяется и структура жизненных целей. 70 % студентов-теоретиков видят свою основную жизненную цель в служении обществу и в самопознании. Причем имеется полная корреляция между этими целями и любимой работой в будущем. Основными ближайшими целями являются учебные, между ними и другими целями противоречий нет.

Студенты-теоретики, по сути, отождествляют мечту и идеал. Для них мечта непосредственно связана с целеполаганием (у 70 %), она является реалистичной и продуктивной (у 50–60 %).

В остальных студенческих группах структура целеполагания и идеалов иная. Здесь представления об идеале опираются, главным образом, на понятие «собирательный образ человека» (50 %), идеал как жизненный принцип представлен только у 10 % студентов. Значительная часть студентов вообще не дала ответов на вопрос «Что такое идеал?». Необходимость идеала подавляющее большинство связывает с образцом поведения (76 %).

В ответах большинства студентов основная жизненная цель отсутствовала: 42 % не смогли ее сформулировать, у 40 % она абстрактна, а у 12 % имеет выраженный индивидуалистический характер.

Перспективные цели у этой группы студентов отражают привычный круг представлений о жизнедеятельности: создание семьи (35 %), окончание вуза и хорошая работа (50 %).

В соответствии с таким представлением о будущем находятся и текущие жизненные цели: у 51 % студентов они – учебного плана, но только у 7 % эти учебные цели связаны с будущим. У 45 % студентов цели противоречат друг другу, у 35 % они ситуационные, однодневные. Треть студентов видит свои ближайшие цели в развлечениях. Между мечтой и целеполаганием связи нет: у 59 % студентов мечта абстрактна, то есть компенсирует в воображении отсутствие четких реалистичных жизненных ориентиров.

⁴ Исследование проводилось студентами психологического отделения ХГУ Г. М. Зиблой и И. А. Сазоновой под нашим руководством.

Тем самым, очевидны различия между 2 экспериментальными группами в характеристике идеалов и целеполагания. В группе студентов-теоретиков ярко выражены идеалы содержательного плана, отражающие стремление личности к постоянному самоизменению и реализации своего «я» в системе общественных отношений. Они определяют ближайшие и перспективные цели личности. В остальных группах у большинства студентов идеал не выступает в качестве регулятивной функции личности и не играет роли в ее поведении. В структуре целеполагания здесь представлены, главным образом, текущие нужды индивида, слабо соотносимые с будущим.

4. Межличностные отношения в студенческой группе

Основной задачей этой части исследования являлась общая оценка характера межличностных отношений в студенческом возрасте и их зависимости от уровня развития учебно-профессиональных интересов.

Конкретные задачи предусматривали определение структуры межличностных отношений в студенческих группах, выявление их содержания (групповых ценностей), а также изучение влияния отношений на такую характеристику личности, как самооценка.

В качестве основной методики по изучению межличностных отношений применялась социометрическая процедура с ограниченным числом выборов по 3 критериям – деловому (учебному), эмоциональному и морально-нравственному. По материалам социометрии с каждым испытуемым проводилась беседа.

Принцип составления методик для изучения ценностей был тот же, что и в работе над школьным материалом: в перечень ценностей в УПД включались те, которые содержательно отражали эту деятельность («умение получать теоретические знания в новой области науки», «умение находить средства для выполнения любой работы», «умение оценивать собственные действия по способу их выполнения», «умение выделять существенные связи из системы данных» и др.); а также такие, которые были связаны с внешней характеристикой УПД («умение добиваться поставленных целей», «умение быстро ориентироваться в материале», «умение конспектировать в ходе лекции» и т. п.).

В систему ценностей личности включались те, которые были связаны с характеристикой ее активности в деятельности и в межличностных отношениях (рассудочность, властность, увлекаемость, самокритичность и др.). Кроме того, проводилось наблюдение в значимых ситуациях: при выборах актива, обсуждении результатов сессий, распределении стипендий и некоторых других.

Исследование проводилось на 3 курсе физического факультета в 3-х группах студентов-теоретиков и в 6 группах педагогического и производственных отделений факультета. Всего в экспериментах приняло участие, соответственно, 48 и 126 человек.

Остановимся на их основных результатах. В студенческой группе физиков-теоретиков зафиксирована отчетливая структура групповой дифференциации, по форме близкая той, которая была обнаружена нами в экспериментальных классах школы. Здесь также основной единицей структуры является устойчивая группировка студентов, состоящая из 5 человек. Большинство группировок образовалось на 1 курсе и сохранилось на протяжении всех лет обучения. Центральная группировка объединяла студентов обоего пола и опосредовала связи между остальными студентами группы. 90 % студентов группировки имели высокий уровень учебно-профессионального интереса.

Высокими оказались и коэффициенты сплоченности в группе физиков-теоретиков, причем разница между ними по отдельным критериям незначительна: $K=0,55$ – по деловому критерию, $0,57$ – по эмоциональному и $0,48$ – по морально-нравственному.

В иерархии ценностей в УПД здесь преобладали: способность к постоянной критической оценке своих действий, способность к оценке собственных возможностей в решении научной задачи и умение оценивать свои действия по способу их выполнения. То есть студенты-теоретики ориентировались, прежде всего, на такие важнейшие действия УПД, как контроль и оценка.

Ведущими личностными ценностями в этой группе были: общительность, увлекаемость, самокритичность, работоспособность. Показатели ЦОЕ оказались высокими и в первом, и во втором случае: $0,69$ (ценности УПД) и $0,57$ (личностные ценности).

Рефлексивная ориентация студентов с высоким уровнем учебной мотивации, которая проявилась в их системе ценностей, была подтверждена при изучении самооценки. В УПД адекватную самооценку имели 60 % студентов, заниженную – 40 %, завышенную не имел никто. Показатели личностной самооценки были такими: адекватная обнаружилась у 64 % студентов, заниженная – у 18 %, завышенная – у 18 %.

Материалы бесед и наблюдений показывают, что в группе физиков-теоретиков студенты активно помогают друг другу в УПД, между ними, в рамках группировок и в коллективе в целом, складываются тесные дружеские связи. Иная картина межличностных отношений – в других исследуемых студенческих группах. Там зафиксирована их аморфная структура: группировки, состоящие из 2–4 человек не связаны между собой. Отношения строятся, главным образом, на эмоциональной основе:

коэффициент сплоченности по этому критерию составил 0,18, в то время как по критерию совместной учебной деятельности он был равен 0,05, а по морально-нравственному критерию – оказался вообще отрицательным (- 0,10).

Устойчивых группировок в коллективах мало: только 25 % из них возникли на 1 и 2 курсах.

Анализ полученных данных показывает, что студенты, обладающие высоким уровнем учебно-профессионального интереса, как правило, образуют отдельную группировку. Но в отличие от «группы-лидера» в коллективе студентов-теоретиков, она является закрытой: его связи с другими группировками и отдельными студентами минимальны. Коэффициент сплоченности по учебному критерию здесь в несколько раз выше, чем в остальных группировках (0,15–0,20), но по морально-нравственному остается низким (0,05–0,10).

Лидерство в большинстве студенческих групп носит одиночный характер. Совпадение неформального и официального лидерства было зафиксировано только в 21 % случаев.

Существенные отличия от группы физиков-теоретиков были обнаружены у исследуемых студентов и в структуре ценностей. В УПД ведущими ценностями являются такие, как способность к строгому логическому суждению, умение переносить данные из одной области науки для решения задач в другой области. Предпочтения в структуре личностных ценностей отдаются организованности, работоспособности, общительности, рассудочности.

Очевидна связь между ориентацией студентов на внешнюю сторону УПД и системой личностных ценностей, отражающих формальные характеристики межличностных отношений в группе. В таких условиях у большинства студентов складывается неадекватное самовосприятие: 73,7 % имеют в УПД неадекватные самооценки, из них у 56,7 % они завышены, а у 17 % – занижены. У половины студентов неадекватными являются и личностные самооценки: завышенные – у 21,7 % и заниженные – у 23 %.

Отрицательные коэффициенты сплоченности по морально-нравственному критерию свидетельствуют о серьезных дефектах межличностных отношений. Такой вывод подтверждали зафиксированные в исследовании факты использования членами группировки одного из студентов в качестве средства достижения индивидуальных целей. Он привлекался в группу для оказания помощи в УПД и отвергался по мере того, как в ней отпадала необходимость. Подобный тип отношений вызывал эмоциональный дискомфорт у студента и приводил к неадекватной личностной самооценке.

Характерно, что наиболее значимыми ценностями у студентов, реализующих безнравственные мотивы межличностного выбора, являлись:

рассудочность, властность, практичность, самолюбие. Все эти студенты имели низкие или средние показатели по уровню развития учебно-профессионального интереса.

Описанные факты были обнаружены в 3 группировках из 8.

5. Активность личности студентов в системе жизнедеятельности

Полученные различия в целеполагании и идеалах, межличностных отношениях и ценностных ориентациях студентов, а также их зависимость от уровня сформированности учебно-профессиональной мотивации позволяют констатировать наличие разных типов жизнедеятельности личности в студенческом возрасте. С целью более содержательного их описания было предпринято изучение активности личности студента в системе его жизнедеятельности, то есть во всех основных ее формах: учебно-профессиональной, общественно полезной и других видах, выходящих за рамки вузовских требований. Ставилась задача выяснить специфику активности и ее динамику от 1 к 5 курсу в трех экспериментальных группах: с высоким, средним и низким уровнями учебно-профессиональной мотивации.

В экспериментах участвовали 185 студентов физического и химического факультетов Харьковского университета. Параметры активности, к которым мы относили участие студентов в каком-либо виде деятельности по собственной инициативе, были получены с помощью таких методов: анкетирование, беседа, наблюдение в значимых ситуациях, экспертная оценка преподавателей и студентов. Основные материалы этой части работы представлены в таблицах 2 и 3.

Таблица 2

Активность в УПД по собственной инициативе (в % к общему числу студентов)

Область активности в УПД	Уровень учебно-профессиональных интересов								
	Высокий			Средний			Низкий		
	1 курс	3 курс	5 курс	1 курс	3 курс	5 курс	1 курс	3 курс	5 курс
Теория	98	41	14	14	12	2	3	0	0
Н И Р	17	97	68	0	34	12	0	2	0
Ролевые функции	13	46	95	6	17	72	0	0	6

Результаты исследования, во-первых, свидетельствуют о резких различиях в формах активности между группами студентов по уровню сформированности их учебно-профессиональной мотивации, а во-вторых, – о выраженной динамике активности на протяжении вузовского обучения.

Таблица 3

Активность личности студента в зависимости от уровня сформированности учебно-профессиональных интересов (в % к общему числу студентов)

Уровень учебно-профессиональных интересов	Активность в УПД		Активность в ОПД	Активность в других видах деятельности		
	По собственной инициативе	По обязанности	По собственной инициативе	По обязанности	По собственной инициативе	По обязанности
Высокий	97	3	84	16	98	2
Средний	34	66	43	57	53	47
Низкий	2	98	5	95	7	93

В 1-й группе, с высоким уровнем сформированности учебно-профессиональных интересов, подавляющее большинство студентов (95–98 %) проявляет активность в УПД по собственной инициативе. Но на 1 курсе преобладает активность по отношению к изучению теории, на 3 курсе она смещается в сторону научной работы, а на 5 – направлена на основание системы ролевых профессиональных функций.

Имеет место высокая корреляция между активностью в УПД на 3 курсе и активностью в ОПД: 84 % студентов этой группы участвуют в общественно полезных видах деятельности по собственной инициативе. Характерно, что практически они занимаются и другими видами деятельности (художественным творчеством, спортом и т. д.). То есть их активность, полноценно проявляясь в УПД, не замыкается в ней, а охватывает всю сферу их жизнедеятельности.

Во 2-й группе, со средним уровнем сформированности учебно-профессиональных интересов, – результаты иные. Здесь только 20 % студентов на 1 курсе проявляют в УПД активность по собственной инициативе. На 3 курсе научно-исследовательской работой занимается третья часть студентов, на 5 курсе – большинство ориентируется на активность, связанную с освоением конкретной профессиональной функции. В этой группе очевиден разрыв между активностью в области овладения ролевой функцией и предшествующей малой активностью в области теоретической

подготовки, а также недостаточной активностью в НИР. Резко снижена здесь активность в ОПД и в других видах деятельности: лишь около половины студентов проявляют в них активность по собственной инициативе.

Самостоятельная активность студента 3 группы, с низким уровнем учебно-профессиональной мотивации, практически отсутствует во всех основных видах деятельности, что свидетельствует о серьезных нарушениях в механизмах развития личности.

Полученные в этом исследовании данные конкретизируют те, которые описывали сферу целеполагания личности студента. Они подтверждают вывод о том, что развитие личности в студенческом возрасте существенно зависит от сформированности основных компонентов УД и, прежде всего, ее мотивационно-потребностной основы.

6. Итоги исследования

Выполненные исследования развития личности в студенческом коллективе позволяют констатировать следующее.

1. Выделяются различные группы студентов по уровню сформированности учебно-профессиональных интересов: с высоким уровнем (теоретическим по содержанию), средним (эмпирико-теоретическим) и низким (эмпирическим). Причем, первая группа составляет незначительное меньшинство. Таким образом, структура мотивов УПД у значительной части студентов оказывается неадекватной этой деятельности. Действительными ведущими мотивами здесь выступают мотивы получения высшего образования, интерес к студенческой жизни и другие, лежащие вне содержания основной профессиональной деятельности. Учебно-профессиональные интересы у студентов этих групп либо недостаточно устойчивы и содержательны, либо вообще отсутствуют. Отмечены и существенные различия между осознаваемыми и реально действующими мотивами УПД, что является причиной эмоциональной направленности и высокой учебной тревожности у многих студентов.

В исследовании не обнаружено принципиальных изменений в содержании учебно-профессиональных интересов на протяжении всех лет обучения в вузе.

2. Исследование показывает наличие тесной связи между уровнем сформированности учебно-профессиональных интересов и спецификой межличностных отношений студентов, а также характеристикой их ценностных ориентаций, целеполагания, идеалов и активности в системе жизнедеятельности. Особенно рельефно выражены эти различия между группой студентов, где преобладающими мотивами в УПД являются

содержательные учебно-профессиональные интересы, и остальными студенческими группами, где такие интересы проявляются у меньшинства

В первом случае межличностные отношения строятся, прежде всего, на основе сотрудничества в УПД, что порождает уже описанную ранее специфическую структуру групповой дифференциации с группой лидеров в центре. Такой студенческий коллектив является основной средой жизнедеятельности личности, о чем свидетельствуют тесные эмоциональные связи между студентами не только в рамках УПД, но и за ее пределами. В нем складывается структура ценностей, адекватных УПД, отражающих высокий уровень личностной рефлексии и ориентацию студентов на самодеятельность и активность.

Представления об идеале у большинства студентов этой группы связаны с основной жизненной целью, выраженной в стремлении к постоянному самоизменению и служению обществу. У них проявляется четкая структура целеполагания, в которой цели ближайшего будущего конкретизированы в текущих целях. Реализация этих целей осуществляется в различных видах деятельности, имеющих творческий характер. То есть в группах студентов-теоретиков имеют место действительные условия для развития индивидуальности каждого на основе построения коллективных связей в УПД.

В других исследуемых студенческих группах межличностные отношения, не будучи опосредованы содержательными учебно-профессиональными интересами, для большинства не являются устойчивыми и значимыми. На протяжении всего студенческого возраста академические группы, как правило, остаются диффузными, не поднимаясь в своем развитии на уровень коллектива и не играя существенной роли в развитии личности студента. Основной областью его жизнедеятельности являются группировки, складывающиеся за пределами УПД, и зачастую за пределами вуза вообще. Система ценностных ориентаций здесь является в значительной степени прагматичной.

В таких условиях зафиксированы существенные дефекты в личностном развитии студентов. Большинство из них неадекватно оценивает свои способности в УПД и личностные качества. У них нет текущих и перспективных целей, отсутствуют четкие основные жизненные цели. Представления об идеале для многих остаются на уровне абстрактных образов-образцов. Собственную активность в УПД проявляют немногие студенты, большинство нуждается во внешних стимулах. Противоречивой или слабо выраженной является и активность студентов в ОПД и других видах деятельности.

3. Полученные в исследовании данные позволяют конкретизировать наши теоретические представления о моделях развития личности в студен-

ческом возрасте – применительно к отдельным группам студентов, различающимся по уровню развития их учебно-профессиональных интересов.

У студентов с высоким уровнем сформированности учебно-профессиональных интересов активность УПД на протяжении всего студенческого возраста осуществляется, главным образом, по собственной инициативе. На первом этапе она проявляется в стремлении как можно глубже разобраться в теоретическом багаже специальности. Затем появляется потребность в самостоятельном творчестве с учебным уклоном, что выражается в стремлении к научно-исследовательской работе. Наконец, на последнем этапе, осваивая ролевую структуру профессии, студент стремится одновременно внести в нее элементы нового.

В связи с этим, глубоко содержательной – и в личностном, и в общественном плане – становится общественно полезная деятельность этих студентов. Расширяя область своих интересов, они стремятся к фундаментальным знаниям в освоении новой области действительности, ни в коей мере не снижая при этом активности в УПД. Наоборот, характерной чертой является их стремление обнаружить общие закономерности, системные связи, объединяющие эти две, на первый взгляд, различные области деятельности.

На втором этапе студенческой жизнедеятельности именно широкая общественная активность становится ведущей для большинства студентов этой группы, определяющей движение всей личности в целом. В этот период конкретизируются перспективные цели личности, связанные с реализацией идеала. Завершающий этап студенческого периода жизнедеятельности для таких студентов – как бы концентрация приобретенных знаний и способностей в практической деятельности, подготовка к личной и профессиональной зрелости.

Иная картина динамики развития личности – у студентов со средним уровнем учебно-профессиональных интересов.

Изначальное общее положительное отношение к учению у таких студентов определяется, в первую очередь, мотивами, связанными с переживанием новой социальной роли студента. Но по мере привыкания к этой роли недостаточность внутренней познавательной мотивации приводит к мотивационному кризису. Он хорошо известен в высшей школе и выражается в ухудшении успеваемости и посещаемости.

В дальнейшем эти студенты приспособляются к вузовским формам учебной работы и повышают свою учебную активность. Однако поскольку их учебно-профессиональные интересы по-прежнему направлены, главным образом, на фактологическую сторону профессиональных знаний, а не на их теоретическое объяснение, активность таких

студентов носит, преимущественно, репродуктивный и избирательный характер. То есть они стремятся к выполнению требований преподавателя и к усвоению знаний, имеющих, по их мнению, непосредственное отношение к специальности.

Противоречия и трудности, с которыми сталкиваются студенты этой группы в учебно-профессиональной деятельности, сказываются на их общественной активности, которая также многими выполняется по обязанности. Но отказ от широкой общественной деятельности сужает возможности всестороннего развития личности, что, в свою очередь, порождает у студентов чувство неудовлетворенности всей своей жизнедеятельностью. Отсюда преобладание текущих целей над перспективными, неопределенность в жизненных планах, абстрактность и недейственность идеалов, неспособность к сотрудничеству с другими при решении учебных, общественных и нравственных задач.

Во всех видах деятельности активность части студентов этой группы носит характер приспособления к существующим условиям бытия. И перед окончанием вуза они стремятся лишь к формальному освоению практических приемов будущей трудовой деятельности, слабо связанных с полученными теоретическими сведениями по специальности. Вместе с тем, значительное число студентов со средним уровнем учебно-профессиональных интересов решает проблему внутреннего противоречия между стремлением личности к самоутверждению в деятельности и невозможностью достижения успеха в УПД с помощью замещающей деятельности.

Замещающая деятельность – такая, в которой студент проявляет повышенную активность за счет учебно-профессиональной деятельности. Разрыв между УПД и активностью в другой деятельности искажает систему ценностных ориентаций, самооценку студента и может явиться в дальнейшем причиной серьезных жизненных трудностей, неспособности личности к адекватной оценке своей деятельности, поиску обходных путей решения жизненных задач.

Ряд студентов со средним уровнем учебно-профессиональных интересов в процессе обучения повышает свою активность в УПД, но, главным образом, за счет освоения практических аспектов специальности. В процессе деятельности они, вероятно, сумеют компенсировать недостатки теоретической подготовки, но процесс такой компенсации – непрост, он во многом зависит от случайных обстоятельств и местных условий.

Наконец, студенты с низким уровнем учебно-профессиональных интересов составляют самую трудную группу, с которой приходится иметь дело в вузе. Подавляющая их часть реализует свою жизнедеятельность в студенческий период жизни через какую-либо замещающую деятельность, но и здесь их активность минимальна.

Отсутствие прочных учебных и общественных связей внутри студенческой группы приводит к тому, что на таких студентов трудно оказать какое-либо воспитательное влияние – как со стороны товарищей по группе, так и со стороны администрации, преподавателей: к общественному мнению они не прислушиваются.

Часть студентов этой группы осознает, что они совершили ошибку в выборе специальности. По сути, на протяжении всех пяти лет пребывания в вузе они решают одну задачу: как, в конце концов, сменить профессию – сделать это до окончания вуза или получив диплом. Другая часть заражена потребительской психологией и стремится использовать статус студента для прикрытия своего нежелания трудиться в системе общественного производства. Структура целеполагания у таких студентов практически отсутствует: их цели сугубо ситуационны, идеал предельно абстрактен, либо его нет вообще, рефлексивная способность личности не выражена.

Полученные материалы позволяют, по нашему мнению, сделать основной вывод о том, что на основе готовности студентов к восприятию теоретических проблем специальности складываются наиболее благоприятные условия для развития личности на протяжении всего студенческого возраста.

Общие выводы

Проявлением описанных в работе психологических закономерностей является и зафиксированная в исследовании зависимость развития личности в студенческом коллективе от характеристик учебно-профессиональной деятельности. Показатели развития идеалов, целеполагания, самооценки, ценностных ориентаций, межличностных отношений, форм активности оказались близки тем, которые были получены при изучении развития личности в старшем школьном возрасте: у студентов с высоким уровнем теоретических профессиональных интересов они соответствовали показателям школьников экспериментальных классов, у остальных студентов – контрольным.

Тем самым, отчетливо проявляется преемственность в развитии личности в школьном и студенческом возрасте.

Отсутствие существенных сдвигов в содержании и уровне развития профессиональных интересов студентов на протяжении всего периода обучения свидетельствует о том, что способы обучения, применяемые в вузе, недостаточно направлены на раскрытие внутренней логики учебных предметов. В результате, учебно-профессиональная деятельность для значительного числа студентов не выступает в качестве системо-

образующего фактора, определяющего развитие личности и студенческого коллектива.

Разработанная в исследовании методическая стратегия изучения личности в учебном коллективе, а также конкретные методы изучения мотивов учебно-профессиональной деятельности могут быть использованы для оценки эффективности учебно-воспитательного процесса в школе и вузе.

Литература

1. Ананьев Б. С. К психологии студенческого возраста / Б. С. Ананьев // Современные психолого-педагогические проблемы высшей школы. – Л., 1974. – С. 3–7.

2. Бибрин Р. Р. Васильев И. А. Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов / Р. Р. Бибрин, И. А. Васильев // Вестн. Моск. ун-та – 1987. – № 2 : Сер. Психология. – Вып. 14. – С. 20–31.

3. Высшая школа как фактор изменения социальной структуры развитого социалистического общества. – М., 1978. – С. 270.

4. Дусавицкий А. К. Исследование психологических качеств личности выпускников педагогических отделений университетов / А. К. Дусавицкий // Трудовая и общественно-политическая деятельность специалистов с высшим образованием – важный показатель эффективности и качества вузовского коллектива. – Каунас, 1978. – С. 75–78.

5. Дусавицкий А. К. Социально-психологический анализ трудовой деятельности как основа построения учебно-воспитательного процесса в вузе / А. К. Дусавицкий // О методологических и методических принципах построения модели специалиста высшей квалификации. – Томск, 1979. – С. 83–84.

6. Дусавицкий А. К. О студенческом возрасте как завершающем этапе формирования личности / А. К. Дусавицкий // Вестн. Харьк. ун-та. – 1980. – № 200 : Психология. – С. 9–13.

7. Дусавицкий А. К. Формирование учебно-профессиональной деятельности как необходимое условие нравственного воспитания студентов в вузе / А. К. Дусавицкий // Проблемы нравственного и эстетического воспитания будущих специалистов высшей квалификации. – Вильнюс, 1980. – С. 108–110.

8. Дусавицкий А. К. О структуре потребностей учебно-профессиональной деятельности / А. К. Дусавицкий // Проблемы формирования социогенных потребностей. – Тбилиси, 1981. – С. 167–171.

9. Дусавицкий А. К. О влиянии отношений между сверстниками на развитие личности и коллектива в условиях формирования учебной

деятельности / А. К. Дусавицкий // Взаимоотношения коллектива и личности : тезисы докладов. – Таллин, 1982. – С. 7–10.

10. Дусавицкий А. К. Проблемы периодизации развития личности в юношеском возрасте / А. К. Дусавицкий // Вестн. Харьк. ун-та. – 1984. – № 253 : Психология деятельности и познавательных процессов. – С. 46–49.

11. Дусавицкий А. К. Социальная активность студента как отражение системы его жизнедеятельности / А. К. Дусавицкий // Социальная активность студентов : тезисы докладов респуб. науч. конф. : Ч. 1. – Каунас, 1985. – С. 15–18.

12. Дусавицкий А. К. Принцип деятельностного опосредования межличностных отношений и проблема лидерства в коллективе / А. К. Дусавицкий // Вестн. Харьк. ун-та. – 1986. – № 287 : Психология личности и познавательных процессов. – С. 3–5.

13. Дусавицкий А. К. Принцип деятельностного опосредования межличностных отношений и проблема лидерства в коллективе / А. К. Дусавицкий // Актуальные проблемы социальной психологии : Ч. 1. – Кострома, 1986. – С. 42–44.

14. Дусавицкий А. К. Мотивы учебной деятельности студентов : учеб. пособие / А. К. Дусавицкий. – Харьков, 1987. – С. 54.

15. Дусавицкий А. К. О критериях и методах оценки качеств личности специалистов с высшим образованием / А. К. Дусавицкий // Способы оценки качеств идейной и профессиональной подготовки специалистов с высшим образованием : тезисы докладов. – Каунас, 1987. – С. 158–159.

16. Дусавицкий А. К. Социально-психологические предпосылки учебно-профессиональной деятельности студентов / А. К. Дусавицкий // Пути реализации воспитательного потенциала вуза : методология, методы, опыт. – Х., 1988. – С. 83–94.

17. Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А. Психология высшей школы / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович. – Минск : Изд-во Белорус. ун-та, 1981. – С. 384

18. Комплексные исследования проблем обучения и коммунистического воспитания специалистов с высшим образованием. – Л., 1980. – С. 243.

19. Кон Н. С. Психология ранней юности. Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Н. С. Кон. – М., 1970. – С. 180–200.

20. Литовский В. Г., Дмитриев А. В. Личность студента / В. Г. Литовский, А. В. Дмитриев. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1974. – С. 184.

21. Прикладная психология в высшей школе / Под ред. П. М. Пейсахова. – Казань : Изд-во Казан. ун-та, 1979. – С. 270.

22. Проватаров А. М. Профессиональный интерес студента, его природа, структура и особенности формирования : автореф. дис... канд. пед. наук / А. М. Проватаров. – Х., 1978. – С. 18.

23. Психодиагностические методы в комплексном лангетюдном исследовании студентов. – Л. : Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – С. 575.

24. Проблемы нравственного и эстетического воспитания будущих специалистов высшей квалификации : тезисы докладов научн. конф. – Вильнюс, 1980. – С. 154.

25. Ткачева Н. Ю. Профессиональная направленность как личностное новообразования юношеского возраста : автореф. дис... канд. психол. наук / Н. Ю. Ткачева. – М., 1985. – С. 6.

Навчальне видання

Дусавицький Олександр Костянтинович

**РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ У СТУДЕНТСЬКОМУ КОЛЕКТИВІ
ЗАЛЕЖНО ВІД СФОРМОВАНOSTІ
НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНИХ ІНТЕРЕСІВ**

Навчально-методичний посібник

(Рос. мовою)

Коректори *І. Ю. Агаркова, О. О. Шапошникова*
Комп'ютерна верстка *В. В. Савінкова*
Макет обкладинки *І. М. Дончик*

Формат 60x84/16. Умов. друк. арк. 2,12. Тираж 200 пр. Зам. № 26/12.

Видавець і виготовлювач
Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна,
61077, м. Харків, пл. Свободи, 4.
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3367 від 13.01.2009

Видавництво ХНУ імені В. Н. Каразіна
Тел. : 705-24-32