

br/86

14



**Формирование
активности учащихся
и студентов в коллективе**

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

Рига 1985

Министерство высшего и среднего специального образования
Латвийской ССР
Латвийский ордена Трудового Красного Знамени
государственный университет имени Петра Стучки
Кафедра педагогики и психологии

ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ
В КОЛЛЕКТИВЕ

СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ

Латвийский государственный университет им. П.Стучки
Рига 1985

14

7

ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ
В КОЛЛЕКТИВЕ

Формирование активности учащихся и студентов в коллективе: Сборник научных трудов /Отв. ред. А.П.Шпона. - Рига: ЛГУ им. П.Стучки, 1985. - 127 с.

Формирование активности советского человека - важная социальная проблема. Активность формируется в коллективе учащихся и студентов. Анализ условий и средств развития этого важного социального качества является основой для разработки более эффективного его формирования. Данная проблема является темой научных исследований кафедры педагогики и психологии.

В статьях содержится анализ формирования активности в процессе обучения и воспитания в школе и вузе.

Список лит. - 52 библиогр. назв.
Табл.- 4.

Редакционная коллегия:

А.П.Шпона (отв. ред.),
Л.Я.Грудулис, Э.Ф.Чехлова

Печатается по решению Издательского совета
ЛГУ им. П.Стучки

Ф 60300-099у Изм.85.4303000000
М 812(II)-85

© Латвийский
государственный
университет
им. П.Стучки,
1985

LVU ZINĀTNEŠKĀ
BIBLIOTĒKA

69-11-86

А. П. Шпона

г. Рига

НЕКОТОРЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ

Неотъемлемой чертой гармонически развитой личности является ее общественно-политическая активность. Совмещение трудовой и общественно-политической деятельности в настоящее время рассматривается как одна из основных общественных функций, которая во многом определяет способ жизнедеятельности работника социалистического общества.

Общественно-политическая активность является наиболее значимой среди других видов общественной активности советского человека. Она формируется и проявляется в соответствии с высшими перспективными целями, ценностями и идеалами советского общества.

Общественно-политическая активность выступает как один из компонентов в структуре личности и характеризует ее идейную убежденность и гражданскую зрелость, выражается в делах, участии в общественно-политической жизни общества, своего коллектива.

Подготовка молодого поколения к общественно-политической деятельности была и остается одной из основных задач коммунистического воспитания на всех этапах развития советского общества. Поэтому исследования становления общественно-политической активности как качества личности является актуальной задачей теории педагогики.

При изучении проблемы воспитания общественно-политической активности школьников исходным является личностно-деятельностный подход. Марксистский принцип детерминации активности выражается в форме деятельности — потребность — деятельность¹. Говоря о работе пионерской организации, следует отметить, что источником потребности в общественно-политической деятельности подростка является сама общественно-политическая деятельность, первично побуждаемая комсомольскими и партийными органи-

¹ Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Политиздат, 1975, с. 192-193.

зациями. Как известно, необходимость такого внешнего воздействия диктуется логикой общего процесса социализации, при котором усвоение общественно-исторического опыта подростками при взаимодействии с внешним миром невозможно без опосредованного участия взрослых. Это значит, что любая деятельность подростков первично предполагает конструктивное участие старших, в лице которых для пионеров воплощаются идеалы и ценности всего общества. Для пионеров такими действительными и полномочными представителями являются члены партийных и комсомольских организаций. Именно социальное по своей природе взаимодействие ребенка со взрослым (по схеме мир - взрослый-ребенок), где взрослый сохраняет свою ведущую роль, является истинным началом человеческой сущности. О сохранении субъектом ведомого положения можно говорить до того момента, пока он не занимает самостоятельного места в системе производственных отношений (Голдырев Н.И., Выготский Л.С., Иванов И.П., Кон И.С., Эланго Э., Эльконин Д.Е. и др.).

Наше исследование обусловлено и методическим положением советской педагогики и психологии о единстве внешних условий, требований и внутренних потребностей подростков (Божович Л.И., Выготский Л.С., Добрынин А.Г., Леонтьев А.Н., Макаренко А.С., Марьенко И.С., Радина К.Д., Рубинштейн С.Л., Лукина Г.И. и др.).

В результате изучения процесса становления общественно-политической активности подростков в деятельности пионерской организации мы выявили:

I. Психологические особенности подростков, их стремление найти свое место среди товарищей в коллективе, самоутверждение, прежде всего в общении; стремление к самостоятельности и самостоятельности определяет потребности, интересы к участию каждого пионера в коллективных делах звена, отряда, дружины, положительное отношение к участию в органах самоуправления пионерской организации. Добровольное, осознанное и заинтересованное участие в коллективной деятельности сверстников является источником воспитания общественно-политической активности пионеров. Деятельность пионерской организации мы рассматриваем как процесс, в структуре которого объективные (задача, предмет, средства и продукт) и субъективные (цель, потребность,

интересы, идеалы, чувства, опыт, знания, умения, субъективный результат) компоненты взаимосвязаны и взаимообусловлены. Организация деятельности пионеров направлена на достижение единства объективного и субъективного, формирует у пионеров внутреннюю потребность участия в деятельности, что можно рассматривать как ее важнейший результат;

2. Педагогической проблемой является формирование готовности к деятельности как субъективного состояния, что выражается во взаимодействии объективной задачи предмета и субъективной цели - потребности. Процесс преобразования внешнего во внутреннее составляет содержание готовности. Уровень готовности определяет сформированность потребности, и выступает как внутренняя побудительная сила и выражается в первоначальной активности школьников к реализации деятельности;

3. Реализация деятельности требует рационального выбора и применения разнообразных видов средств, что зависит как от характера деятельности (словесная или практическая), так и от опыта, знаний и умений пионеров. Обладение новыми знаниями, умениями, взаимоотношениями и поведением в процессе практической подготовки к реализации и самой реализации деятельности расширяет опыт и положительно влияет на формирование активности личности. Основными средствами деятельности пионерской организации являются содержание, методы, приемы и формы. Правильно определить содержание деятельности пионерской организации - это значит согласовать потребность в деятельности, интересы подростков с потребностями общества, с целью коммунистического воспитания. Содержание п/о является важнейшим средством, которое реализует идейно-воспитательные задачи. Содержание деятельности п/о - это совокупность знаний, навыков, умений, поступков и взаимоотношений, которыми пионеры овладевают в пионерских коллективах, реализующих задачи пионерской организации В.И. Ленина;

4. Существенным результатом процесса деятельности является субъективная удовлетворенность или неудовлетворенность, которая находится в зависимости от объективной оценки содержательной сущности и продукта деятельности. Именно внутренняя

результативная сторона процесса деятельности является истинным воспитательным фактором (возможность выразить, утвердить себя), влияющим на формирование активности личности подростка;

5. Исследуя в соответствии со структурно-процессуальной характеристикой деятельности п/о общественно-политическую активность школьников, мы выявили сущности как осознание значимости предмета, адекватный уровень готовности, мотивации, знаний и умений к его реализации и соответствующей степени удовлетворенности результатами процесса деятельности. Общественно-политическая активность является целью организации деятельности, которая, развиваясь сама, стимулирует процесс деятельности и становится средством воспитательного процесса;

6. С целью более эффективного формирования активности подростка и необходима поэтапная организация воспитательной деятельности. Мы выявили четыре основных этапа организации деятельности: психологическая подготовка подростков к деятельности, практическая подготовка, реализация, анализ и оценка деятельности. На каждом этапе определенное действие выполняет воспитатель и воспитанники. Таблица I отражает характеристику поэтапной воспитательной деятельности;

7. Педагогическое руководство воспитательной деятельностью пионерской организации является объективно и постоянно действующим условием целенаправленного формирования общественно-политической активности подростков. Только психолого-педагогически обоснованная позиция учителя и воспитателя на каждом этапе организации деятельности в соответствии с возрастом пионеров способствует направлению их самостоятельности на выполнение конкретных воспитательных задач. Мы выявили следующие основные позиции воспитателя и учителя: опосредованное руководство деятельностью (через актив отряда, вожатого), советник-консультант, равноправное с пионерами участие, прямое руководство. В таблице 2 показана выявленная позиция на этапах организации деятельности в соответствии с возрастом пионеров. Примером воспитательной деятельности учителя, воспитателя является отношение пионеров к своей организации, обществу, труду.

Таблица I

Характеристика поэтапной воспитательной деятельности подростков

Этапы деятельности	Взаимодействие в совместной деятельности воспитателя и воспитанников		Показатели эффективности воспитательной деятельности
	Деятельность воспитателя	Деятельность воспитанников	
Психологическая подготовка	Разъяснение задачи, характеристика предмета	Восприятие и осознание задачи и предмета, принятие субъективной цели	Переживание общественной значимости задачи, интерес к предмету, потребность реализовать цель
Практическая подготовка	Оценка опыта, обучение умениям планирования, учета и контроля, выбора методов, приемов, распределения обязанностей, выбора стимулов	Знакомство с вариантами средств; овладение умениями планирования, умениями оценки знаний, умениями их применить при учете и контроле	Представления вариантности средств умения планировать, учитывать и контролировать деятельность, умения сотрудничества
Реализация	Передача опыта, углубление знаний, умений, обучение взаимопониманию, взаимообогащению	Применение различных средств, сотрудничество, расшир. взаимоотношения, умения коллективно трудиться	Уровень воздействия личного примера сверстника и воспитателя, новые знания, умения и взаимоотношения
Анализ и оценка результатов	Сравнение задачи и результата, анализ процесса, продукта и субъективного результата	Самоанализ и анализ продукта и субъективного результата, оценка новых знаний и умений, взаимоотношение, мотивов деятельности	Уровень анализа и самоанализа, оценки и самооценки

Таблица 2

Позиция учителя и воспитателя в процессе организации воспитательной деятельности пионеров

Высоты	I (III, IV кл.)	II (V кл.)	III (VI, VII кл.)
Этапы			
Психологическая подготовка	Опосредованное руководство	Советчик-консультант	Равноправное с пионерами участие
Практическая подготовка	Советчик-консультант	Советчик-консультант	Равноправное с пионерами участие
Реализация	Равноправное с пионерами участие	Равноправное с пионерами участие	Равноправное с пионерами участие
Анализ и оценка	Прямое руководство	Советчик-консультант	Равноправное с пионерами участие

обязанностям, природе, другим людям, сверстникам и самому себе. Отношения мы понимаем как взаимосвязь когнитивных, эмоциональных, волевых и поведенческих компонентов, главными критериями выделения которых являются ценностные ориентации подростка. Основным средством воспитания подростка является деятельность пионерской организации. Из этого следует, что воспитательной задачей педагогического руководства деятельностью п/о является разрешение противоречий между идеальными (пределяют Торжественные обещания, Законы п/о) отношениями пионеров и реальными отношениями конкретных пионеров, звеньев, отрядов и дружин. Результатом воспитательной деятельности является изменение отношений между пионерами. Поэтому не конкретным продуктом пионерских дел оценивается эффективность деятельности пионерской организации, а изменениями разнообразных отношений пионеров.

Определение структуры отношений, выявление критерия их оценки, характеристика уровней воспитанности общественно-политической активности является дальнейшей задачей нашего исследования.

А. К. Карпова
г. Рига

ОБЩЕСТВЕННАЯ АКТИВНОСТЬ В СТРУКТУРЕ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СТИЛЯ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА

Общественная активность как свойство личности формируется в общем процессе социализации человека. В студенческом возрасте в этой связи особенно важна практика социальной деятельности, вовлеченность в формальные и неформальные группы, взаимодействие со всей совокупностью различных социальных влияний. Важное значение приобретает исследование общественной активности в общем процессе индивидуального развития личности.

Содержание процесса индивидуального развития определяется психологическими характеристиками, особенностями микро-среды, материальной и духовной культурой общества. При этом чем больше параметров среды ассимилирует субъект, тем выше

требования к качеству регулирования развития. Период ранней взрослости студенчества характеризуется именно богатством ассимилируемых параметров на фоне высокой пластичности природы и быстрой изменчивости под влиянием социального. Не существует какого-то общего развития личности, а есть развитие, ориентированное на определенные социальные условия на фоне взаимодействия с определенной социальной средой (4). "Большое внешнее общественное воздействие обнаруживает детерминирующую силу не внешнеповеденчески, а на уровне глубинных образований личности лишь через соотношение с индивидуальным опытом жизненного развития данной личности" (5, с.23). Именно в этой связи становится актуальной проблема индивидуального стиля.

Проблема индивидуального стиля развития личности в советской психологии не ставилась¹, поэтому важно коротко обрисовать социально-практический и теоретический контекст этого понятия.

Жизнедеятельность личности осуществляется в обществе, в специфических исторических и социально-экономических условиях. В социалистическом обществе теоретически и практически выделяются действия основных двух тенденций, которые между собой органически связаны. Первая - изменение социальной системы в сторону "выравнивания социальных условий, становления одинаковых общественных форм и способов жизнедеятельности всех" (7, с.43) членов общества. Вторая - создание таких общественно обусловленных условий, которые способствовали бы "разнообразной, неповторимой деятельности, полному развитию личностных наклонностей и способностей, удовлетворению индивидуальных потребностей, интересов, вкусов каждой личности" (7, с.43). Часто используемые понятия о б р а з жизни и с т и л ь жизни охватывают один из аспектов осмысливания действия вышеназванных двух тенденций в философии, социологии

¹В психологии широко изучаются индивидуальный стиль деятельности, стиль действия, стиль общения, когнитивные и оценочные стили и т.д.

и социальной психологии. В последние годы продуктивной разработкой психологических аспектов стиля жизни позволила выделить некоторое типичное и характерное для личности в период зрелости — единство стиля жизни (7). Отсюда логичное предположение И.М. Пидея (1980) о существовании определенного инварианта также в структуре индивидуального развития личности. Такой инвариант обусловлен взаимосвязями "законов развития общества и законов развития личности" (Б.Ф. Ломов, 1985). Это вытекает из общей логики рассуждений классиков марксистско-ленинской философии: человек неадекватную своему существованию среду преобразует своей трудовой деятельностью в направлении приспособления к своим потребностям (1, с.70-73). Позже В.И. Ленин подчеркивал: "Это понятие (человек) — есть стремление реализовать себя, дать себе через себя самого объективность в объективном мире и осуществить (выполнить) себя" (2, с. 194). К.А. Абульханова-Славская (3, с.80) писала, что "индивид не отменяет объективную логику обстоятельств... он работает с ею логикой, свои способы взаимодействия с этими обстоятельствами, способы разрешения или заострения противоречий, ухода от них и т.д. О закономерном приобретении личностью своей логики развития, порождению собственной среды развития в последние годы пишут Л.И. Ашинфорова, А.А. Годалев, З.В. Шорохова. Только признание индивидуализированной формы жизнедеятельности позволяет приблизиться к адекватному пониманию развития конкретной личности, ее постоянно напряженной душевной жизни и т.д.

В американской литературе схожие, хотя более общие соображения высказала Л.А. Тулер (8, с.502-507), которая подчеркивает необходимость анализа индивидуальных различий личностей с точки зрения направления или стратегии развития. Она советует провести г р а н ь между человеком как представителем рода, где возможности развития неограничены, и человеком как "индивидуально человеческим битием", где эти возможности ограничены. И не столь важно (или не потому), что он лишен каких-то свойств. Отдельный человек имеет мало времени — поэтому каждый стоит перед выбором: какие человеческие

сторону развивать, какие из них развивать шире, какие развивать легче, удобнее. Природа высора в пределах истории каждого человека определяет его уникальность или своеобразие. Оптимальный учет социальных и биологических детерминант в определенной степени гарантирует относительную константность, сохранение себя как данного, обеспечение похожести на самого себя. Свообразие по сравнению с другими и похожест на самого себя (самобитность) - две важнейшие характеристики индивидуальности (6, а102-105). Индивидуальный стиль тем выпуклее, чем ярче индивидуальность.

Нам представляется, что суть проявления стиля индивидуального развития в студенческом возрасте в большей степени связана с социализацией, включением личности в различные системы социальных отношений, институтов и организаций, усвоением общественно значимых целей, ценностей, этических норм, идеалов, которые должны стать внутренними требованиями, собственными целями и мотивами. В социализации студент больше выступает как субъект (по сравнению с процессом воспитания и обучения) формирования своей личности.

Наше исследование - поиск наличия определенного индивидуального стиля личности, который мы понимаем как стабильную стратегию распределения потенциалов развития субъекта деятельности. Цель такой стратегии - обеспечивать оптимальный прирост потенциалов, гармонизировать потенции и тенденции в структуре субъекта. Стиль воплощается в тех материальных и духовных проявлениях субъекта, которые гарантируют общественно значимую эффективность деятельности. В психологической литературе известны некоторые типологии стилей. Например, проблемный, творческий, регламентированный и функционирование как стиль (Г.Томе); гелонистический, аскетический, деятельный, созерцательный (А.А.Кроник); стиль, способствующий развитию личности, и стиль не способствующий развитию (Д.И.Анцферова) и т.д. Можно предположить, что в каждом из стилей развития личности общественной активности принадлежит различное место и роль, которые и предстоит выяснить. Экспериментально исследуются выборки педагогического факультета ЛГУ, филологическо-

го факультета Казахского ПИ и Булдуурского совхозтехникума.

Литература .

1. Маркс К., Энгельс Ф. Немецкая идеология. Фейербах. - Соч., 2-изд., т.3, с. 7-78.
2. Ленин В.И. Конспект "науки логики". Учение о понятии. - Полн.собр.соч., 5-е изд., т.29, с. 149-218.
3. Абульханова-Славская К.А. Соотношение индивидуально-го и общественного как методологический принцип психологии личности. - В кн.: Теоретические проблемы психологии личности. М.: Наука, 1974, с.34-82.
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. - Л.: ЛГУ, 1969.
5. Бодалев А.А., Шорохова Е.В. Психологические проблемы формирования нового человека. - Психологический журнал, 1983, т.4, № 6, с. 20-29.
6. Палей И.М., Магун В.С. Психологические характеристики личности и предпосылки ее социальных потенциалов. - В кн.: Социальная психология. - Л.: ЛГУ, 1979, с.90-106.
7. Стиль жизни личности. Теоретические и методологические проблемы психологии /Под ред.Л.В.Сохань, В.А. Тихонович. - Киев: Наукова думка, 1982.
8. Tyler L.E. The Psychology of Human differences. - Oregon: University of Oregon, 1965.

О.К.Зидс

г. Рига

**ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ФАКУЛЬТЕТА УНИВЕРСИТЕТА В ПРО-
ЦЕССЕ НЕПРЕРЫВНОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ**

I. На современном этапе деятельности вузов и факультетов педагогического профиля наиболее актуальная задача учебно-воспитательной работы - претворить в жизнь требование июньского (1983 г.) Пленума ЦК КПСС добиваться, "чтобы человек воспитывался у нас не просто как носитель определенной суммы зна-

ний, но прежде всего - как гражданин социалистического общества, активный строитель коммунизма, с присущими ему идейными установками, моралью и интересами, высокой культурой труда и поведения".¹ Совместными усилиями вузов, школ и общественности необходимо добиваться того, чтобы каждый будущий учитель-педагог, начиная самостоятельную трудовую жизнь, достиг самого современного образования, высокого интеллектуального и физического развития, глубокого знания научно-технических и экономических основ производства, сознательного, творческого отношения к труду.

Конкретизация этой общей задачи дана в квалификационных характеристиках специалистов с высшим образованием. В квалификационной характеристике воспитателя-методиста отражены:

- 1) общие требования к специалисту с высшим образованием;
- 2) детализированные общие требования к учителю-воспитателю, которые раскрывают систему знаний, умений и навыков, необходимых для ведения педагогической деятельности.

Однако в этой характеристике не раскрывается подробная детализированная система психолого-педагогических знаний, умений и навыков, которые необходимо усвоить в процессе обучения в вузе каждому студенту в соответствии с будущей специальностью и специализацией, способствуя, таким образом, наиболее оптимальному развитию всесторонне и гармонически развитой личности студента, будущего педагога.

2. На педагогическом факультете Латвийского государственного университета имени П.Стучки подготовка студентов по вопросам теории и методики воспитательной работы осуществляется в рамках общей системы коммунистического воспитания студентов. Систему коммунистического воспитания мы рассматриваем как сложную иерархическую и целенаправленную организацию педагогических процессов и явлений, которая, отвечая общим целям и задачам общества развитого социализма, обеспечивает оптимальную подготовку студентов к профессиональной, организаторской и воспитательной деятельности как во время обучения, так и после окончания вуза.

¹Материалы июньского (1963 г.) Пленума ЦК КПСС. - Прил. 1. 1963 г.
15 июня.

Процесс формирования личности будущего педагога носит непрерывный характер и осуществляется под воздействием комплекса объективных и субъективных факторов воспитания. Каждый элемент социальной среды (общество, вуз, общественные организации, микрогруппы и другие) оказывает специфическое влияние на формирование личности студента.

Систему коммунистического воспитания студентов мы рассматриваем как состоящую из следующих основных элементов:

- цели и задачи коммунистического воспитания студентов;
- принципы коммунистического воспитания;
- содержание (основные элементы структуры содержания) учебно-воспитательного процесса;
- организационные формы и методы воспитания студентов;
- результаты воспитания (уровень воспитанности личности и коллектива, подготовленность студентов к профессионально-трудовой, научно-исследовательской и идейно-воспитательной работе в учебных заведениях).

3. В качестве одного из ведущих принципов системы подготовки студентов к воспитательной работе в школе выступает принцип непрерывной подготовки, который характеризует диалектическое единство элементов, взаимодействие и взаимообусловленность системы коммунистического воспитания в процессе подготовки студентов к воспитательной работе как подсистему данной общей системы.

Непрерывная подготовка студентов (НИС) осуществляется в целостном учебно-воспитательном процессе при изучении:

- дисциплин общественно-политического цикла;
- общепсихологических и общепедагогических дисциплин;
- специальных курсов профессиональной подготовки (спекурсы, дисциплины по выбору, факультативы, практикумы), а также в процессе проведения учебно-воспитательной практики.

Непрерывная подготовка студентов к воспитательной работе основывается на неделимости, системности, комплексном характере и диалектическом единстве объекта самой системы коммунистического воспитания. Одновременно диалектический анализ системы непрерывной подготовки студентов требует рассмотрения каждого элемента отдельно, как частного.

Итак, систему НПС необходимо рассматривать как диалектическое единство прерывности (дискретности) и непрерывности основополагающих элементов системы.

4. Непрерывная подготовка студентов к воспитательной работе по специальностям 2102, 2103 и 2108 в Латвийском государственном университете осуществляется в соответствии с экспериментальными учебными планами обучения студентов по двух-профильным специальностям, где второй специальностью является методика воспитательной работы".

Цикл непрерывной психолого-педагогической подготовки в этих планах состоит из трех взаимно связанных блоков:

- непрерывная общетеоретическая подготовка;
- непрерывная методическая подготовка;
- непрерывная практическая подготовка.

4.1. Непрерывную методическую подготовку обеспечивает усвоение учебных дисциплин "Методика пионерской и комсомольской работы", "Методика работы классного руководителя", "Методика работы в группах продленного дня и в интернате", "Методика внеклассной и внешкольной воспитательной работы", "ТСО", "Основы школоведения", "Основы профориентации учащихся", "Этика и психология подготовки к семейной жизни", "История международного детского и юношеского движения", а также на практиках "Основы педагогического мастерства", "Художественное творчество, музыка, хоровое пение, танцы, спорт и туризм".

4.2. Непрерывная практическая подготовка включает:

- общественно-педагогическую практику студентов;
- пионерскую практику;
- две учебно-педагогические практики.

5. Обеспечение требований непрерывной подготовки студентов означает необходимость добиваться единства, целостности, ответственности и взаимодополнения, усвоения всех психолого-педагогических дисциплин (теоретических, специальных и практических); необходимость предотвращения, снятия дублирования при изучении отдельных разделов и тем учебных дисциплин и оптимизации всего процесса формирования общественно-политической активности студентов-будущих педагогов.

Э. Фестерлинг
г. Ростов

**ЭМПИРИЧЕСКИ-АНАЛИТИЧЕСКИЕ ЗАДАЧИ ПО ИССЛЕДОВАНИЮ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ КАК АСПЕКТ АКТИВИЗАЦИИ
СТУДЕНТОВ**

I. Введение в проблему исследования.

Учитывая возросшую актуальность проблемы самовоспитания студентов, одной из центральных задач педагогики высшей школы стала задача исследования проблемы ответственности преподавателей высших учебных заведений за воспитание студентов... исследованию этой проблемы обратилась в семидесятые годы секция педагогики и психологии Ростовского университета имени Вильгельма Пика. Особый вклад в разработку проблемы внесли работы профессора Рогера. Исследования профессора Рогера создали теоретический фундамент и разработали концепцию дальнейшего развития педагогики высшей школы.

Дальнейшее развитие и уточнение исследовательской концепции позволили сориентировать исследования на разработку проблемы "Воспитательной эффективности преподавания и поведения преподавателя в педагогическом процессе в высших и специальных средних заведениях", которую мы рассматриваем в тесной взаимосвязи с соответствующими комплексными педагогическими мероприятиями по повышению квалификации преподавателей высших учебных заведений.

Расширение тематики исследований воспитательной эффективности на отдельные области деятельности позволило определить исследовательскую концепцию на 1981-1985 годы, в которой особо выделяются различные существенные аспекты комплексного рассмотрения деятельности преподавателей. При этом подчеркивается, что предметом исследований педагогики высшей школы является реальный процесс развития личности студентов. Данное понятие употребляется нами как равнозначное понятиям "коммунистическое воспитание" и "педагогический процесс". Такая терминологическая трактовка позволяет отвлечься от отдельных форм существования реального педагогического процесса, вскрыть их

ВУЗОВСКАЯ
БИБЛИОТЕКА

69-11-86

сущность и общие закономерности.

Целесообразным оказалось также выделение главных функций преподавательской деятельности:

- обучающая (подготовка и проведение лекций, семинаров, практики, руководство самообразованием);
- руководящая (научное руководство дипломных работ, самостоятельной научной деятельностью студентов);
- консультационная (кураторство и руководство студенческим коллективом).

Следует отметить также, что определение "воспитательно-эффективное преподавание и поведение преподавателей" введено нами как рабочее понятие для того чтобы, во-первых, подчеркнуть комплексный характер деятельности преподавателей, во-вторых, для того чтобы избежать различных возможных недоразумений в теоретическом толковании и, в-третьих, для практического использования результатов исследования.

Теоретической основой нашего исследования являются работы профессора Квехеля. Согласно программе исследования на 1986-1990 годы предполагается разработать следующую тему: "Повышение активности, самостоятельности, личной ответственности и эффективности умственной деятельности студентов посредством воспитательно-эффективного преподавания и поведения преподавателей в педагогическом процессе (воспитательно-эффективной преподавательской деятельности) в высших и специальных средних учебных заведениях".

Цели исследования: 1. Теоретическая разработка проблемы, 2. Дальнейшее развитие и определение содержания педагогической деятельности и методического подхода, 3. Разработка практических рекомендаций для преподавателей и преподавательских коллективов.

Под преподавательской деятельностью (преподаванием и поведением преподавателя в педагогическом процессе) мы понимаем степень участия преподавателя в совместной деятельности преподавателей и студентов по развитию личности студентов в педагогическом процессе.

Таким образом, воспитательно-эффективная преподаватель-

ская деятельность рассматривается нами как составная часть педагогического процесса (коммунистического воспитания).

2. Теоретические основы исследования методического подхода.

Кооперация преподавателей и студентов в педагогическом процессе основывается на координации преподавательской и студенческой деятельности. Под деятельностью студентов мы понимаем единство учебной, научной и политической деятельности студентов. Студенческая деятельность характеризуется прежде всего различным уровнем готовности к учебной и политической деятельности. В готовности к учебной и политической деятельности активность, самостоятельность, личная ответственность студентов выражаются как личные и коллективные качества.

Для реализации методического подхода преподаватели владеют методами, приемами и правилами. В зависимости от цели, содержания, образования, уровня успеваемости, условий, времени и т.д., преподавателями избирается методический подход. Посредством комбинированного применения научных рабочих методов, методов педагогической обработки содержания (дидактизации, выбор, определение структуры, изложение научного содержания и научных методов), методов регуляции поведения преподавателем избирается наиболее эффективный, с его точки зрения, методический подход (образ действий).

Критерием эффективности преподавания и поведения преподавателя является организованная, побуждаемая и руководимая им деятельность студентов. Преподавание и поведение преподавателя обеспечивает результативность педагогического процесса лишь при условии их взаимодействия со студенческой деятельностью. Воспитательная эффективность находится также в непосредственной зависимости от сочетания методов.

Наши исследования выявляли некоторые особые свойства методического подхода (образа действий) преподавателей, оказывающих наиболее эффективное влияние на развитие продуктивной умственной деятельности, активности, самостоятельности и личной ответственности. Так, например, применение методов регуляции поведения определяет интенсивность и необходимую свободу действий при активизации и мотивации деятельности студентов.

Активизация студентов представляет собой сознательный методический подход студентов: путем отдельных мероприятий такой уровень не достигим. Эффективное развитие устойчивой активной деятельности студентов возможно лишь тогда, когда такие известные методы активизации, как побуждение, стимул, поручение, просьба, ориентировка, оценка, постановка перспективы, распределение обязанностей и, особенно, постановка проблемной задачи систематически используются как единый методический комплекс в сочетании с другими методами и методическими приемами.

Таким образом, преподавание и поведение преподавателя являются решающим, но не единственно определяющим средством воспитательной эффективности. В современных исследованиях и при практической организации процесса следует более точно учитывать отношения и взаимоотношения методического подхода преподавателей и студентов, которые сегодня еще не используются и исследуются в очень незначительной степени.

Но крайней мере, сегодня еще существуют значительные методико-исследовательские трудности в определении методов реального процесса обучения путем анализа методического подхода преподавателей и студентов. Тем не менее, совершенно ясно, что значение методического подхода для организации конкретного процесса обучения в высших учебных заведениях является центральной проблемой, так как методический подход преподавателя является тем переменным элементом в педагогическом процессе, который путем комбинаций может в первую очередь модифицироваться и изменяться преподавателями, с целью достижения адекватного результата. Эта часть творческой деятельности преподавателя зависит от его квалификации и мотивации, от взаимоотношений преподавателей и студентов, а также от выбора целей и содержания. Только после выбора целей, содержания и определения их структуры методический подход имеет определяющее значение для достижения успешного усвоения знаний активности, самостоятельности, личной ответственности и продуктивности умственной деятельности студентов.

3. Исследования роли личности преподавателя в процессе преподавательской деятельности.

При рассмотрении этого вопроса необходимо подчеркнуть значение педагогических, социально- и научно-психологических условий, определяющих и оказывающих сопутствующее влияние на воспитательно-эффективное преподавание и поведение преподавателей. В качестве пояснения приведем несколько фактов.

В нашем исследовании мы исходили из предположения, что воспитательная эффективность в значительной степени определяется влиянием личности преподавателя, которое возможно лишь при наличии мастерства и позиции преподавателя. Всем известно, что преподавателя мы оцениваем по результатам его работы. Но поскольку преподавание и поведение преподавателя имеет столь большое влияние на эффективность педагогического процесса, этих показателей нам не достаточно. Поэтому нам необходимо дифференцированно и конкретно выяснить, какие условия и предпосылки способствуют достижению этими преподавателями высоких показателей, благодаря чему ими достигается воспитательный эффект, почему они имеют влияние на студентов, имеют ли при этом решающее значение какие-то черты характера, стиль, тон, манеры и др.

На вопрос, каким путем достигается эффективное усвоение знаний, формируются умения и убеждения, мы получили ответ от самих преподавателей. Однако прежде чем привести экспериментальные данные, хочется еще раз подчеркнуть, что формирование знаний, умений и убеждений является важной, но не единственной задачей коммунистического воспитания.

Анализ результатов опроса, инспектирования и интервьюирования позволили нам сделать следующие выводы: вопрос об опыте преподавания, оценке его воспитательной эффективности - это вопрос об индивидуальном опыте собственного учебно-методического подхода.

I. Большинство преподавателей чувствуют себя наиболее уверенно и достигают наилучших результатов в методическом подходе к организации и проведению лекций и семинаров. Неуверенность в методическом подходе преподавателя, по их ин-

дивидуальному восприятию и суждению, испытывает, как правило, при организации воспитательно-эффективного руководства самообразованием и при осуществлении научного руководства самостоятельной научной деятельностью студентов.

2. По мнению преподавателей, наиболее успешно осуществляется использование таких расхожих научных методов, как методы формирования знаний и развития способностей. Не удовлетворены преподаватели степенью своего учебно-методического влияния на формирование умений, мотивов, позиций и убеждений. При решении задач учебной деятельности большинство преподавателей испытывает трудности и неуверенность при реализации методических знаний.

Полученные эмпирические данные позволили нам сделать однозначный вывод: при подготовке и проведении учебных занятий преподаватели односторонне концентрируют свое внимание на изложении содержания учебных дисциплин, т.е. в практике высшей школы доминирует процесс изложения учебного материала.

В процессе обучения многие преподаватели вырабатывают свои собственные нормативные представления о мотивации обучения, формировании идейно-политических ценностных ориентаций и чувства долга. При этом характерно следующее: задача формирования знаний и умений реализуется полностью, а формирование убеждений носит, в принципе, эпизодический характер.

При критическом рассмотрении процесса преподавательской деятельности мы установили, что задачи и содержание воспитания реализуются в нем далеко не полностью и не на должном научном уровне. Это объясняется тем, что преподаватель и преподавательский коллектив не несут точной ответственности за воспитание студентов, ограничивают воспитательное влияние на студентов (воспитательной) эффективностью обучения.

Преподавание и поведение преподавателя строится на существующем опыте и научных традициях. Мы предполагаем, что молодым преподавателям свойственен сознательный или неосознанный некритический подход к традиционному преподаванию и поведению преподавателя. Некритический подход и подражание молодыми преподавателями традиционному преподаванию и поведению приводит, несмотря на все преимущества такого практического

подхода к методическим проблемам и повторению ошибок в конкретном методическом подходе.

Нужен детальный анализ, чтобы точно определить все возможные затруднения и пробелы в методическом подходе к формированию убеждений, методов, ценностных ориентаций и чувства долга студентов. Если рассмотренная нами тенденция подтвердится в практической преподавательской деятельности, то появится необходимость специального обучения преподавателей методам убеждения, другими словами говоря, каждый преподаватель высшей школы должен будет иметь право и быть обязанным получить высшую педагогическую квалификацию.

3. Успех студентов в учебе является показателем результативности педагогического процесса и занимает особое место в системе условий процесса преподавания и поведения преподавателей высшей школы.

В чем это выражается?

Большая часть преподавателей считает, что успех в учебе достигается, в первую очередь, благодаря таким видам активности, как "прилежание" и "волевое усилие". Ожидание преподавателями таких видов активности, как прилежание, волевое усилие, а также готовность к идейно-политической деятельности показывает, насколько прямо и интенсивно успех в учебе связан с дидактико-методической организацией межличностных отношений (социальных контактов). Однако наши исследования неоднократно доказывали, что изменение содержания методической организации социальных контактов, межличностных отношений как специфической формы методического подхода, имеет, по мнению преподавателей, видимые (бросающиеся в глаза) пробелы.

С точки зрения активизации следует также отметить, что наличный уровень развития прилежания, волевой активности и готовности к идейно-политической деятельности студентов может служить критерием эффективности организуемых преподавателем социальных контактов со студентами.

В заключение следует сказать, что в научной разработке важных вопросов педагогики высшей школы лишь вскользь затрагивается методический элемент педагогического процесса.

Н. И. Якушева

г. Брянск

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ СТУДЕНТОВ ПЕДВУЗОВ К ИДЕЙНО-ПРАВСТВЕННОМУ ВОСПИТАНИЮ ШКОЛЬНИКОВ

Формирование специалиста - будущего учителя - определяется единой, долговременной социальной задачей: воспитания всесторонне гармонически развитой личности. При этом мы исходим из органической связи дела воспитания учителей с требованиями развитого социализма, с закономерностями перерастания социализма в коммунизм.

В соответствии с решениями XXVI съезда КПСС и постановлениями ЦК КПСС перед высшей школой поставлена задача совершенствования содержания, форм и методов идейно-нравственного, идейно-политического воспитания молодежи. Эта важная мысль подчеркивается и в постановлении апрельского (1984 г.) Пленума ЦК КПСС "Об основных направлениях реформы общеобразовательной и профессиональной школы": "Все усилия должны быть сосредоточены на том, чтобы воспитывать убежденных борцов за коммунизм, патриотов и интернационалистов, прививать учащимся высокие гражданские и нравственные качества, коллективизм, трудолюбие, ответственное отношение к учебе, непримиримость к чуждым нашему образу жизни взглядам и вкусам".

В настоящее время последуют разные параметры проблемы формирования идейно-нравственных убеждений.

Главная задача и одновременно сущностная особенность идейно-политического и нравственного воспитания состоит в формировании целостной системы основных мировоззренческих идей и представлений, классового подхода к явлениям общественной жизни, политической сознательности и социальной ответственности, способности планомерно и последовательно постигать цели и содержание внутренней и внешней политики Коммунистической партии и Советского государства, активно вырабатывать непримиримое отношение к различным проявлениям буржуазной идеологии и морали.

Главное - выработать у студентов убеждение в том, что

жизнь современного советского человека повседневно связана с политикой партии, что личные судьбы неотделимы от судеб народа, от решения актуальных проблем жизни общества. Следствием всей этой работы должны быть умение разбираться в сложностях современной идеологической борьбы, понимание фальши, лживости и несостоятельности буржуазной пропаганды, возросший уровень ответственности за все, что происходит в мире, организованности и дисциплинированности каждого человека, активизация участия студентов в общественно-политической деятельности, в общественно-полезном производительном труде.

Пути совершенствования действительности политико-воспитательной работы в педагогических вузах связаны с углублением содержания коммунистического воспитания, совершенствованием всей структуры управления им, с поиском и утверждением в вузовской жизни таких форм и методов работы с молодежью, которые позволяют с большей результативностью формировать ее социальный облик и мастерство. Пути совершенствования этой работы, которые должны находиться в центре внимания партийных и комсомольских организаций, представляют собой систему направлений воспитательной и управленческой деятельности педагогов, нацеленных на актуализацию методов формирования идейной и социальной зрелости будущих специалистов.

В Брянском педагогическом институте имени академика И.Г.Петровского накоплен определенный опыт работы профессорско-преподавательского состава, партийной, комсомольской и общественных организаций по формированию политической культуры, общественно-политической активности личности студента в условиях развитого социализма.

Научным руководителем темы является ректор института, доктор исторических наук, профессор Л.В.Леванов. В марте 1983 года состоялась научная конференция профессорско-преподавательского состава института, на которой был обобщен опыт постановки вопроса активизации процесса формирования политической культуры как объекта, так и субъекта воспитания.

Пути совершенствования этого процесса являются по своему характеру комплексными. Они представляют собой систему

направлений учебной, воспитательной и управленческой деятельности всех вузовских организаций, нацеленных на актуализацию методов формирования идейной и социальной зрелости будущих специалистов.

Воспитание общественно-политической активности личности в вузе осуществляется в процессе изучения общественных дисциплин, психолого-педагогических, лингвистических и других частей дисциплин, а также в процессе внеаудиторной работы, где методы и формы организации воспитательных мероприятий разнообразны: Ленинские чтения, Ленинский зачет, экспедиции "Моя Родина - СССР", сбор-поиск "Судьба семьи в судьбе страны", работа в музеях боевой и трудовой славы, ФАП, ОПШ, проведение политинформаций, дискуссий, уроков гражданственности, конкурсов, рефераты на общественно-политические темы, клубы интернациональной дружбы, осуществление безвалютного обмена студенческими группами с г. Шуменом (НРБ), проведение политических митингов и акций, конкурсов политической песни и плаката, работа в ССО, в пионерских лагерях и на площадках, общие трудовые дела, сбор средств в фонд мира и др.

В условиях развитого социализма значительно возрастает роль научного планирования и управления всеми общественными процессами.

Коллективы учебных заведений постоянно совершенствуют содержание и формы планирования учебной и воспитательной работы, причем возрастающее внимание уделяется обеспечению гармонической связи перспективного с текущим планированием.

В настоящее время практика планирования воспитательной работы в вузе разворачивается как бы в двух направлениях¹. С одной стороны, этот процесс идет шире, распространяясь на

¹Войнова К.А., Спасоенко С.Г. Планирование работы по воспитанию социально-активной личности учителя. - В кн.: Формирование социально-активной личности учителя. М.: МГПИ им. В.И. Ленина. М., 1982, с. 19-20.

все сферы жизни вузов в комплексе.

С другой стороны, идет научное обоснование тех показателей, которые непосредственно определяют процесс коммунистического воспитания.

Особое внимание при этом уделяется идейно-политическому воспитанию студентов, формированию коммунистического мировоззрения, воспитанию политической сознательности, формированию коммунистических убеждений, активной жизненной позиции, воспитанию советского патриотизма и социалистического интернационализма.

Говоря о научном управлении общественно-политической активностью личности студента, мы имеем в виду определение целей, принятие решений, определяющих основные характеристики процесса формирования, контроль за выполнением решений, корректировку деятельности, анализ обратной связи, определение эффективности проделанной работы, т.е. сознательное, целенаправленное воздействие на учебно-воспитательный процесс вуза, своевременное выявление новых возможностей развития; обеспечение реализации поставленных учебно-воспитательных целей. Совпадение целей с результатом является смыслом оптимальной организации данного процесса, необходимостью управления.

Весь учебно-воспитательный процесс, атмосфера вузовской жизни, тесные контакты и нравственное воздействие преподавателя на каждого студента, высокая морально-политическая направленность общественного мнения коллектива вуза формируют у будущих работников школы чувство идейной, политической, нравственной ответственности к своему труду, сопричастности к делу коммунистического строительства, вырабатывает общественно-политическую активность, непримиримое отношение к различным проявлениям буржуазной идеологии и морали.

А. Л. Ражева
г. Рига

ОЦЕНКА ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ
АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ В ХОДЕ ВЫПОЛНЕНИЯ ИНДИВИ-
ДУАЛЬНОГО КОМПЛЕКСНОГО ПЛАНА УЧАСТНИКА ЛЕНИН-
СКОГО ЗАЧЕТА

Основной формой деятельности комсомольских организаций по воспитанию студентов является Всесоюзный Ленинский зачет комсомольцев и молодежи "Решения XXVI съезда КПСС - в жизнь". Это комплексная форма коммунистического воспитания молодежи, сочетающая идеологическую и организационно-практическую деятельность.

Экспериментальная работа показала необходимость более точной оценки общественно-политической активности в ходе выполнения индивидуального комплексного плана участника Ленинского зачета. Это было вызвано и тем, что коллектив студенческой группы должен два раза в год подводить итоги по общественно-политической практике. Для этого необходимо было разработать такую методику оценки, которой легко могли пользоваться и сами студенты.

Под воспитанностью общественно-политической активности мы понимаем определенный уровень ее сформированности.

Чтобы между количеством оценочных уровней учебной и внеучебной деятельности существовало соответствие, были введены четыре уровня сформированности общественно-политической активности: очень высокий, высокий, средний и низкий. Этим качественным уровням предшествовали следующие количественные показатели:

- очень высокий - V
- высокий - IV
- средний - III
- низкий - II

Для того чтобы индивидуальный комплексный план охватывал все стороны совершенствования личности и являлся по существу планом самовоспитания и самообразования, в него включены шесть основных направлений деятельности студентов:

- 1) изучение марксистско-ленинской теории и агитационно-пропагандистская работа;
- 2) учебная и научная работа;
- 3) общественная работа;
- 4) трудовая деятельность;
- 5) участие в культурно-массовой работе;
- 6) участие в спортивной и физкультурно-массовой работе.

Каждое из вышеназванных направлений деятельности имеет несколько подразделений, которые помогают более точно определить воспитанность общественно-политической активности.

По всем видам деятельности для всех уровней воспитанности разработаны характеристики. Это обеспечивает единый подход к оценке воспитанности общественно-политической активности независимо от состава аттестационных комиссий.

Полученные оценки общественно-политической воспитанности студентов младших курсов распределились следующим образом (%):

№ пп	Направления	Уровни			
		V	IV	III	II
1.	Изучение марксистско-ленинской теории и агитационно-пропагандистская работа	I	63,6	33,4	2,0
2.	Учебная и научная работа	-	80,3	19,7	-
3.	Общественная работа	10,6	52,3	31,8	5,3
4.	Трудовая деятельность	1,5	78	20,5	-
5.	Участие в культурно-массовой работе	4,5	35,4	31,3	28,8
6.	Участие в спортивной и физкультурно-массовой работе	-	29,4	45,9	24,7

Очень высокий уровень изучения марксистско-ленинской теории и агитационно-пропагандистской работы предусматривает:

- самостоятельное изучение трудов классиков марксизма-ленинизма, документов Коммунистической партии и Советского государства;

- присутствие на всех лекциях и других учебных занятиях, активное участие в семинарах;

- отличную успеваемость;

- подготовку рефератов по общественным наукам и их защите;

- участие в подготовке Ленинских уроков, теоретических конференций, выступлений;

- регулярное ознакомление с политическими событиями, выступления на полтинформациях.

Для студентов I и II курсов достижение очень высокого уровня составляет определенные трудности, и только 1% из всех студентов его достигли. Требования, которые определяют высокий уровень, смогли выполнить 63,6% студентов.

Аналогичные результаты получены также по учебной и научной деятельности - очень высокого уровня не достиг ни один студент, а высокого - 80,3%.

Ситуация резко отличается по участию в культурно-массовой работе и участию в спортивной и физкультурно-массовой работе. По участию в культурно-массовой работе в общем количестве только 39,8% достигли очень высокого и высокого уровней. По участию в спортивной и физкультурно-массовой работе очень высокого уровня не достиг ни один студент, а высокого - 29,4%. Беседы с каждым участником Ленинского зачета во время аттестации раскрыли причины несоответствия между оценками по разным направлениям. Если изучение марксистско-ленинской теории и агитационно-пропагандистская работа, учебная, научная деятельность, выполнение общественной работы в основном ведется

в рамках академической группы, то участие в культурно-массовой, спортивной и физкультурно-массовой работе осуществляется не только за пределами группы, но даже факультета. Если для адаптации в коллективе академической группы необходимо 3-6 месяцев, то время определения "своего" места в коллективах художественной самостоятельности, в спортивных секциях еще

более длительные. Это и сказывается на уровне общественно-политической активности по этим направлениям.

Научный интерес представляет вопрос о связи между участием студентов в различных видах деятельности. Для этого необходимо определить коэффициент корреляции Пирсона r_{xy} :

$$r_{xy} = \frac{n \sum x_i y_i - (\sum x_i)(\sum y_i)}{\sqrt{[n \sum x_i^2 - (\sum x_i)^2][n \sum y_i^2 - (\sum y_i)^2]}}$$

где n - количество оценок по отдельным направлениям индивидуального комплексного плана;

x, y - оценки, полученные по определенным направлениям индивидуального комплексного плана.

Коэффициент корреляции Пирсона между оценкой выполнения общественного поручения и участия в общественной деятельности академической группы $r_{xy} = 0,411$. Сравнение $r_{xy} = 0,411$ с табличным значением $r_{0,05} = 0,333$ показывает, что $0,411 > 0,333$. Можно сделать вывод, что корреляция между выполнением общественного поручения и включением в общественную деятельность академической группы - существенна.

Коэффициент корреляции возможно также определить между отдельными видами одного направления индивидуального комплексного плана.

Сравнивая показатели активности студентов I и II курсов на очень высоком, высоком, среднем и низком уровнях, мы пришли к выводу, что существенные различия имеются между показателями высокого и среднего уровней. Однако количество оценок очень высокого уровня не отличается по курсам. На II курсе относительно больше студентов с высоким уровнем активности. Для правильного понимания данной ситуации необходимо учесть, что на II курсе общие требования, входящие в характеристику уровней, имеют более конкретное содержание.

Анализ хода аттестации участников Ленинского зачета показал, что при правильном методическом и организационном руководстве оценка студентов по ранее разработанным характеристикам уровней способствует дальнейшему развитию общественно-политической активности.

Н.П. Полдвизва
г. Воронеж

ПОЛИТИЧЕСКОЕ СОЗНАНИЕ—ОСНОВА ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ

В.И. Ленин неоднократно подчеркивал, что для активного участия масс в революционно-созидательной деятельности огромное значение имеет выработка у ее участников высокого уровня политического сознания и коммунистической убежденности.

XXVI съезд КПСС, июньский (1983 г.) Пленум ЦК КПСС уделили особое внимание вопросам дальнейшего развития политического сознания советских людей. Это объясняется, во-первых, тем, что политическое сознание наиболее четко и концентрированно выражает коренные интересы рабочего класса и всех трудящихся. Оно оказывает решающее влияние на право, мораль, искусство и другие формы общественного сознания. Во-вторых, строительство коммунистического общества происходит в условиях острейшей идеологической борьбы на международной арене. Буржуазные средства массовой информации тщательно разрабатывают формы и методы идеологического воздействия на умы и сердца трудящихся социалистических стран. Поэтому повышение уровня политического сознания всех граждан (особенно молодежи), а на его основе — общественно-политической активности является одной из важнейших задач развития социализма.

Политическое сознание выступает в качестве основы формирования и развития общественно-политической активности прежде всего потому, что ему имманентно присуща целеполагающая функция. Страдание общественного бытия сквозь призму политических отношений, политических интересов "завершается" формированием и выражением конечных целей борьбы в политических программах класса и его партии. Общественно-политическая активность "начинается" с четкого уяснения этих целей и практической их реализации.

Социально-политическая активность — сложное и многоплановое явление. Ближним, но не совпадающим с ним по содержанию, явлением выступает социально-политическая деятельность. Если

в последнем случае речь идет о виде деятельности, то в первом - о мере, уровне, степени ее интенсивности. Социально-политическая активность того или иного социального субъекта в условиях социализма - это продиктованное внутренними прогрессивными побуждениями участие в совершенствовании социалистических политических (а, следовательно, и всех остальных) отношений, в преобразовании действительности. Если говорить о личности как субъекте социально-политической активности, то социально-политически-активной личностью является лишь та, стремление которой гармонично сочетать свои общественно-политические интересы с общественно-политическими интересами общества превращается в потребность, то есть становится не просто целью деятельности, а в известном смысле самоцелью.

Политическое сознание - основа социально-политической активности и важнейший ее структурный компонент, без которого невозможен рост активности, усиление ее роли в коммунистическом воспитании трудящихся. В свою очередь, общественно-политическая активность не пассивно "следует" за политическим сознанием, а дает новые побудительные импульсы развитию политического сознания, повышению его уровня.

Но связь между политическим сознанием и социально-политической активностью в реальной жизни не всегда столь однозначна. С одной стороны, политическое сознание не обеспечивает автоматически социально-политической активности и ее роста. С другой - активность может не опираться на политическое сознание, то есть проявляться как ложная активность, связанная с соображениями прагматического характера. Данное явление можно, например, проследить среди определенной части студенчества.

Как показывает анализ материалов, полученных в результате исследования, у определенной части студенческой молодежи внешне социально-политическая активность присутствует (т.е. фиксируемая ее оторсна - участие в различных общественно-политических мероприятиях, работа в СССР, чтение лекций перед населением города по политической проблематике и т.д.), но недостаточного уровня политического сознания у этих студентов

не обнаруживается. Так, у некоторых молодых людей недостатки, проблемы современного этапа развития нашего общества, многие из которых, как известно, просто неизбежны, порождают позицию безразличия к ним, ослабляют веру в силу закона и справедливость. Студенческая молодежь в силу эмпирического максимализма, острой потребности в самоутверждении и целого ряда других присущих ей черт часто бурно, категорично, эмоционально, предвзято судит обо всем происходящем. Имеет место также известное доверчивое отношение к слухам, т.е. непроверенным и неподтвержденным сообщениям, в том числе и к слухам общественно-политического, правового характера.

В связи с ранее сказанным, следует обратить внимание на то, что политическое сознание имеет два уровня формирования и функционирования: обыденный (эмоционально-интуитивный) и теоретический (рационально-логический). Обыденное политическое сознание представляет собой способ мышления, основанный на узком политическом кругозоре и ограниченном социальном опыте людей. В течение пятилетнего обучения в вузе у молодых людей, как правило, формируется именно уровень политического сознания, т.е. теоретический. Но окончательно оформливается, отшлифовывается и закрепляет теоретический уровень политического сознания выпускников вуза вся их дальнейшая жизнь. Чтобы молодому специалисту подняться до масштабов политического мышления, до глубокого понимания политических отношений прошлого и современности, четко фиксировать в сознании политические факты и их значение для судьбы общества, ему требуются не только знания, умения и навыки, но и достаточно высокий уровень интеллектуального и гражданского развития, разносторонний жизненный опыт. "Переходное" состояние студенчества, временное, но имеющее четкую перспективу интегрироваться в систему социалистических общественных отношений в ближайшем будущем — заставляет студентов активно включаться в различные стороны общественно-политической жизни страны, находить выход своей энергии, инициативе, применять накопленные знания в тех отраслях народного хозяйства, в тех сферах, в которых придется работать после окончания вуза. Реальное участие студенчества в

выполнении управленческой функции является наиболее ярким показателем конкретного проявления высокого уровня политического сознания этой категории молодежи страны. Такой подход к политическому сознанию студенчества вытекает, на наш взгляд, из ленинского положения о критерии оценки убеждений, представлений, чувств людей. "По каким признакам судить нам о реальных "мыслях и чувствах" реальных личностей? - спрашивал Ленин. - Конечно, что такой признак может быть лишь один: действия этих личностей, - а так как речь идет только об общественных "мыслях и чувствах", то следует добавить еще: общественные действия, т.е. социальные факты"¹.

Но сами по себе факты участия в общественно-политических делах и мероприятиях, как уже отмечалось, есть еще и социально-политическая активность как таковая. Здесь принципиально важны мотивы участия студентов в общественно-политической работе. Практика показывает, что мотивы эти бывают самыми различными. На наш взгляд, высокий уровень политического сознания включает в себя совершенно определенный "тип" мотивов участия и активности во всех сферах жизни и деятельности студенчества...

Р.Я.Гарлея
г.Рига

УЧЕБНЫЙ ЭЛЕМЕНТ КАК СРЕДСТВО АКТИВИЗАЦИИ
ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ПОТРЕБНОСТИ
СТУДЕНТОВ

В настоящее время акцент в деятельности преподавателей вузов все больше перемещается на активизацию студента, на поиск форм и методов формирования познавательной потребности.

Познавательная потребность представляет собой психический процесс развития личности. В зависимости от периода своего становления и интеллектуального потенциала личности она выражается по-разному.

В учебном процессе вуза познавательная потребность име-

¹ Ленин В.И. Полн. собр. соч., т. I, с. 423-424.

ет профессиональную окраску, выступает как стремление студента приобрести знания согласно требованиям квалификации выбранной специальности, как волевое, духовное стремление целенаправленно усвоить знания в определенной области и творчески их использовать для целостного саморазвития.

Профессионально-познавательная потребность как качество личности развивается во взаимосвязи с познавательными интересами. По познавательный интерес можно приравнять к потребностям только на определенном уровне его формирования. Наличие познавательного интереса еще не означает, что имеется профессионально-познавательная потребность.

В педагогике имеется достаточно обширная литература по вопросам: "познавательный интерес", "учебный интерес", "интеллектуальный интерес", (Л.И. Гожович, В.И. Мясников, Е.Ф. Рыбалко, Ю.В. Шаров, С.Л. Рубинштейн, Е.М. Теплов, Е.Г. Ананьев, А.Г. Ковалев и др.), вместе с тем данная проблема в условиях вузовского обучения мало освещена как в дидактическом, так и в методическом аспектах. Не углубляясь в понятийную дискуссию, мы в данной статье остановимся на вопросе: как содержание учебной информации, составленной по программе специальности, используется в целях формирования профессионально-познавательной потребности в качестве мотива активизации познавательной деятельности личности.

Ценность профессионально-познавательной потребности состоит в том, что под влиянием профессионально-познавательной потребности активизируется познавательная деятельность. Она развивает личность, активизирует психические процессы личности, дает интеллектуальное удовлетворение и эмоциональный подъем.

Поэтому качество обучения в вузе в значительной степени зависит от того, насколько цель обучения осознана и принята учащимися. Интерес к познавательной деятельности повышается, если обучение превращается в творчество, если появляется профессионально-познавательная потребность узнать, понять, усвоить, осмыслить учебный материал. Этим обуславливается выбор оптимальной стратегии обучения с тем, чтобы цель учения у сту-

дента совпала с конечной целью обучения по специальности.

Для учебного процесса в современном вузе характерны тесная взаимозависимость учебной и познавательной деятельности. Практика показала, что студент все же не всегда в состоянии оценить теоретическую и прикладную значимость получаемых знаний. Поэтому с целью подготовки специалиста, обладающего интегральными умениями профессиональной деятельности и наличием профессионально познавательных потребностей, необходимо содержание обучения строить на междисциплинарной основе. Каждое занятие должно нести не только учебную информацию, которая сообщается согласно учебной программы, но и решать практические задачи, в результате чего формируется интерес к изучаемому предмету.

В качестве обоснования такого подхода рассмотрим пример формирования содержания обучения по экономическим специальностям.

Учебная информация по экономическим специальностям представляет отображение экономических отношений и процессов общественного производства, характеризует процессы производства, распределения, обмена и потребления материальных благ.

Овладение глубинами экономической науки студентам при традиционном репродуктивном изложении учебного материала на лекциях представляет иногда трудности. Это объясняется неумением системно мыслить абстрактными категориями.

Чтобы научить студентов экономически мыслить, представлять экономические явления народного хозяйства, осознавать факторы, учитывать их количественные и качественные последствия в экономических отношениях, представляется целесообразным строить содержание обучения как систему знаний по специальности вокруг учебных элементов - УЭ (определения, правила, законы, принципы, отношения). УЭ может включать одно или больше понятий, представляющих в функционально-смысловом аспекте первичную экономическую информацию.

На основе логической, семантической и причинно-следственной взаимосвязи между УЭ строится структура содержания учебного материала. Каждый УЭ рассматривается под углом зрения не одной учебной дисциплины, а всех интегрируемых дисциплин с уче-

том специфики сфер профессиональной деятельности. Каждая дисциплина учебного плана характеризует все новые грани УЭ, новые его стороны. Иерархия УЭ отражает динамическую связь между ними и побуждает интерес к изучению последующего УЭ, стоящего на ступеньку выше по семантической сложности. Этим обеспечивается более или менее равномерная информационная нагрузка по элементарным понятиям, сокращается прагматическая избыточность учебной информации, обеспечиваются условия активного поиска, творческой деятельности и постоянное чувство ожидания нового.

Кроме того, дидактический акцент следует сделать на функциональной значимости УЭ как в массиве учебной информации по специальности, так и в профессиональной деятельности. Место УЭ в процессе профессионального обучения показано на схеме:

Целевая постановка процесса профессионального обучения в вузе:

Общая цель
обучения по специальности

Перечень профессиональных функций
(дерево целей)

Разделы учебного плана по реализации
требований профессиональных функций

Перечень учебных дисциплин, вносящих в
разделы учебного плана

Перечень УЭ по учебным дисциплинам

Именно обилие знаний по специальности с профессиональной деятельностью формирует профессионально-познавательные потребности.

В этих целях следует УЭ рассматривать в условиях решения определенных задач профессиональной деятельности с учетом всех аспектов изучаемых дисциплин. Если правильно построена структурно-логическая схема специальности, то после изучения

каждой дисциплины уменьшается неопределенность условий профессиональной задачи.

В качестве примера возьмем экономическую категорию "производительности труда" как УЭ. Вначале на методологической основе политической экономии дается определение категории: "производительность труда - это плодотворность, эффективность производственной деятельности людей", выражаемая соотношением затрат труда к количеству произведенных материальных благ (в денежном или натуральном выражении) в единицу времени"¹.

Далее рассматривается категория "производительность труда" по программным вопросам соответствующих учебных дисциплин: экономики, планирования, управления, организации, экономического анализа и др.

Затем это понятие вносится в конкретную сферу деятельности, и изучается ее специфика. Например, в торговле под производительностью труда понимают объем товарооборота, дополнительных торговых услуг или других работ, приходящихся на одного работника в единицу времени. В своей очереди, в общественном питании производительность труда - это количество произведенной и реализованной кулинарной продукции и купленных товаров в единицу времени, которая приходится в среднем на одного работника и т.д.

Затем предстоит определить функции данной категории или понятия в народнохозяйственном механизме.

Наконец, следует определить место изучаемой категории в системе знаний по специальности, его связи с общетеоретическими дисциплинами.

Спыт показывает, что в результате усвоения содержания учебной информации посредством иерархии УЭ значительно повышается уровень профессионально-познавательной потребности, образуется

система

¹ Политэкономический словарь / Под ред. .Е.Ф. Борзосова, В.А. Замана, М.Ф. Макаровой. - М., 1972, с. 235.

но-целостный объект познания и формируется индивидуальное отношение студентов к ней.

Кроме того, такой подход к обработке и сообщению учебной информации по специальности способствует формированию системы знаний, обеспечивает условия соблюдения принципа непрерывной подготовки по специальности и профессиональную направленность обучения.

Б.Н. Максимова

Г. Ленинград

ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ В ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Проблема деятельности стала одной из ведущих в современной философии, психологии и педагогике. Задачи совершенствования общества развитого социализма выдвинули вопросы повышения качества и эффективности основных общественно значимых форм человеческой деятельности. Эффективность практической и духовной деятельности человека, направленной на преобразование природной и социальной среды, все больше начинает зависеть от субъекта деятельности, от творческого, инициативного отношения человека к делу. Особую актуальную стала задача реформы школы - формирование социально активной личности школьника и студента.

Основные типы человеческой активности отражают способы отношения человека к миру, к его познанию, преобразованию, оценке, к общению. Активность воплощается в целесообразной деятельности - познавательной, практически-преобразовательной, оценивающей (оценочной), коммуникативной. Включаясь в различные виды деятельности, человек формируется как личность и проявляет свою социальную сущность разной степенью активности в конкретной деятельности. Важнейшим показателем высокого уровня активности личности в деятельности является ее саморегуляция, а одним из механизмов саморегуляции выступает оценочный фактор.

Оценка - это необходимый компонент любого вида деятельности человека. Оценка ее процесса, каждого этапа и результата стимулирует или тормозит активность личности. В некото-

рых видах практической деятельности функции оценки становятся ведущими, а оценочные действия занимают основное место в способах изучения, контроля и управления объектом или процессом. Это диагностическая, судейская, экспертная, шплетчерская и другие виды профессиональной деятельности. Оценочная деятельность приобретает самостоятельный характер, когда необходимо дать критический анализ причин успехов или неудач в труде, принять аргументированное решение, оценив ситуацию, выбрать путь достижения цели в определенных условиях трудовой деятельности любой профессии. Особое значение имеет обоснованная оценка в управленческой деятельности, в том числе в работе оператора. Подготовка школьников к самостоятельному труду предполагает проектирование в учебно-воспитательном процессе новых видов их деятельности, моделирующих соответствующие виды трудовой деятельности или ее компоненты, включая оценочный.

Оценочная функция учителя-воспитателя, его педагогическая оценка знаний, умений и поведения учащихся существенно влияет на их познавательную и общественную активность. Психолог Ш.А. Амонашвили разработал и успешно реализовал модель обучения младших школьников, в которой ведущим фактором активности учащихся является стимулирующая содержательная оценка каждого этапа учебно-познавательного процесса. Оценка должна не только завершать учебно-познавательный процесс, но и сопровождать его на каждой ступени. При этом оценочные действия выступают как один из типов внешней (оценка учителя) или внутренней (самооценка ученика) обратной связи. "Оценка как специфический вид активности, — отмечает Ш.А. Амонашвили, — порой и самостоятельной деятельности, в процессе обучения служит главной цели — стимулировать и направлять учебно-познавательную деятельность школьника" (2, с. 163). Развитие оценочной деятельности в учебно-воспитательном процессе требует изменения характера отношений педагога с учащимися в сторону их сотрудничества, заинтересованного взаимодействия, саморегуляции активности. Это создает благоприятные условия и для формирования личности школьника в коллективе, для развития самоуправления в учебной и общественной деятельности. Способность учи-

теля-воспитателя использовать оценку не только как средство контроля знаний и поведения, но и как фактор развития активности учащихся и саморегуляции их деятельности - важнейший показатель педагогического мастерства. Это и задача подготовки студентов - будущих учителей к их профессиональной педагогической деятельности.

Методологическим обоснованием оценочной деятельности служит положение марксистско-ленинской гносеологии о единстве отражения и отношения. В.И. Ленин рассматривал отражение человеческим сознанием действительности в других формах: в форме познания (отражение естественных свойств предмета) и в форме оценивания (отражение предмета в зависимости от потребностей человека). В философских и психологических исследованиях (С.Д. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, М.С. Кагана, Ш.А. Амонашвили, В.В. Дарылова, А.К. Марковой, А.А. Иваня, А.Г. Спиркина и др.) обосновано положение о том, что необходимо различать познавательную и оценочную деятельность человеческого сознания, которые хотя и взаимосвязаны друг с другом, имеют специфичные черты. Оценочная деятельность как идеальная, духовная деятельность человека неразрывно связана с его практической деятельностью, выступает как регулятор и результат ее развития.

Оценивание - это одна из форм отношения человека к миру, к знаниям, к деятельности, к людям, к себе. Оценивание существенным образом влияет на проявление активности субъекта в каждом звене его деятельности: на целеполагание, интерес, мотивацию, выбор способов и средств, моделирование условий, определение результативности. В наиболее общем понимании оценочная деятельность представляет собой выявление соответствия (или несоответствия) способа, приема, результата заданным требованиям, стандартам, правилам, нормам. В учебно-воспитательном процессе современной школы и вуза оценочная деятельность с необходимостью становится объектом целенаправленного педагогического управления. Оценочная деятельность при этом должна выступать как активность личности, имеющая форму процесса, включающего ряд этапов: I - выявление и при-

ние образа действий, правила, эталона, нравственной нормы; II - сопоставление объекта, способа поведения, результата с заданными и принятыми субъектом деятельности требованиями; III (центральный) - выявление соответствия (или несоответствия) между ними путем оценочных действий и суждений; IV - выработка критериев оценки, ценностных ориентаций личности, способов регуляции деятельности и поведения.

В воспитывающем обучении все более возрастает роль аксиологических аспектов учебного познания. Разработанная советскими философами теория ценностей (Г.С. Гатичев, О.Г. Дробяцкий, М.В. Демин, Б.И. Долонов, М.С. Каган и др.) составляет методологическую основу формирования мировоззрения школьников и студентов. В мировоззрении выражены главные ценностные ориентации личности, включая социальную ориентацию человека в обществе (И.С. Кон). Приобщение школьников и студентов к духовным ценностям общества (научным, идейно-нравственным, эстетическим) существенно влияет на выработку их правильных оценок в любом виде деятельности. "Ценностно-ориентационная" (по терминологии М.С. Кагана) деятельность - это более высокий уровень оценочной деятельности и ее разновидности, когда объектом и критерием оценки становятся морально-нравственные нормы жизни общества, когда в качестве эталона выступают ценностные ориентации. Усвоение знаний о ценностях и выработка ценностных ориентиров лежат в основе оценки и самооценки поведения личности в коллективе, в основе самоанализа ее жизнедеятельности.

Развитие оценочной деятельности, как фактора активности личности, опирается в учебно-воспитательном процессе на принцип единства сознания и деятельности (С.Д. Рубинштейн). Личностно-деятельностный подход - это методологический принцип не только психолого-педагогических исследований, но и преобразования учебно-воспитательного процесса. Организация разных видов деятельности школьника и студента предполагает развитие межсубъектных отношений, влияющих на оценочный фактор саморегуляции их активности. Субъект - субъектные отношения (общение) имманентно присущи деятельности человека, как и познание. Через общение высветляются ценностные стороны

деятельности субъекта. "Через посредство другого как ближайшего адресата деятельности она ценностно бесконечно ориентирована" (Г.С.Латищев, 2, с. 43).

"В каждом акте жизнедеятельности человек реализует себя в этом мире, свои программы, ценности, идеалы, "... в этом аспекте, где субъект выбирает свой путь в определенных объективных условиях на основе уже сложившейся системы ценностей, его поведение выступает как деятельность" (В.И. Сагатовский, 2, с. 44).

Формирование системы ценностей в учебно-воспитательном процессе предполагает организацию разных видов деятельности учащихся как процесса решения проблем-противоречий, т.е. решения задач различной степени трудности, включая нестереотипные. Это положение дает ключ к целенаправленному управлению развитием оценочной деятельности школьников и студентов через решение задач, направленных на выработку оценочных умений в разных видах деятельности, начиная с познавательной.

Исследование Н.А.Чурилина (3), выполненное под нашим руководством, показало, что выработка оценочных умений происходит успешно в обучении под влиянием межпредметных связей литературы с историей и обществоведением. Оценочные умения в данном случае представляют собой умения применять знания из смежных предметов для аргументированной оценки мировоззренческой значимости творчества писателя, его произведений, умения конкретно-исторического анализа мировоззренческих нравственно-эстетических проблем художественного творчества. Оценочно-познавательные умения включают оценочные действия и познавательные действия разной степени сложности (репродуктивные, поисковые и творческие), а также действия переноса и обобщения знаний и умений из смежных (гуманитарных) предметов. Оценочные умения выступают как основной показатель формирования мировоззренческой направленности познавательных интересов старшеклассников и как критерий результативности учебно-воспитательной работы учителя.

Развитие оценочной деятельности в обучении совершается поэтапно: 1) от простого логического сопоставления результатов решения учебных задач с их целью, 2) к формированию оце-

ночных умений при решении задач, направленных на усвоение аксиологических аспектов знаний, 3) до выработки ценностных ориентиров личности как механизма саморегуляции ее жизнедеятельности.

Формирование активности личности в оценочной деятельности требует включения оценочных задач не только в познавательную, но и в общественно-политическую, в учебно-трудовую и в учебно-профессиональную деятельность учащихся и студентов.

Литература

1. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функции оценки учения школьников. - М., 1984.
2. Философские проблемы деятельности (Материалы "Круглого стола"). - Вопросы философии, 1985, № 2, с. 29-47.
3. Чурилин Н.А. Межпредметные связи как фактор формирования познавательных интересов старшеклассников в учебной деятельности (На материале гуманитарных предметов). - Автореф. дис... канд.пед.наук. - Л., 1985.

Г.М. Греслав

г.Рига

УРОВНИ АКТИВНОСТИ УЧЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ И ЭТАПЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

Общепринятым в отечественной возрастной психологии является признание учения в качестве ведущей деятельности младшего школьника. Что же входит в структуру деятельности учения? В учебнике по возрастной и педагогической психологии ее компонентами называются: 1) учебные ситуации (или задачи), 2) учебные действия, 3) контроль, 4) оценка¹. Там же раскрывается специфическое содержание учения: научные понятия, законы науки и спрашивающиеся на них общие способы решения практических задач. Соответственно, усвоение научных знаний и соответствую-

¹Возрастная и педагогическая психология /Под ред. А.В. Петровского. - М.: Просвещение, 1973, с. 73.

ших им умений рассматривается как основная цель и главный результат учебной деятельности.

Следует отметить, что, используя слово "учение" (и, соответственно, деятельность учения), мы хотим подчеркнуть самоорганизацию этого процесса, в отличие от внешне организованного "обучения". Естественно, что исходным моментом в этой самоорганизации должна быть специфическая детерминация, т.е. становление и актуализация потребности в учении и предметах, которые ей отвечают. Без этого мы не можем говорить о наличии деятельности учения в том смысле, в котором понятие "деятельность" употребляется в трудах А.Н.Леонтьева.

Как известно, содержание мотивов учения имеет в основном формальный характер. Первоклассник, психологически готовый к школе, стремится к овладению тем набором учебных и внеучебных действий, который отвечает основным требованиям школы (прежде всего в лице учителя). Вне контроля и оценки процесса учения вряд ли можно говорить и о мотиве учения. В то же время понятно, что интерес ученика к форме выполнения школьных задач рано или поздно "насыщается" по мере овладения школьным "инструментарием". Таким образом, по мере освоения учеником всех видов, точнее способов деятельности, доступных и социально допустимых в школе, у него начинает ослабляться и потребность в учении. Наиболее важным средством сохранения интереса ученика к учебным задачам многие психологи видят в активизации познавательных интересов. Именно высокий уровень развития последних обеспечивает, как правило, достаточную, хотя и избирательную эффективность учебных действий, определяемую уже не столько формой, сколько их содержанием. Так, В.В.Давылов видит решение задачи сохранения эффективности учения, впрочем, так же, как и решение задачи по воспитанию личности школьника, в развитии теоретического мышления, ориентирующего ученика не на получение конкретного результата, а на выявление закономерностей, лежащих в основе изучаемых явлений.

Констатация потери учебными мотивами своего ведущего положения в детерминации активности, вне зависимости, заменяются ли они мотивами познания, самоутверждения или какими-либо

другими мотивами, ставит нас перед дилеммой весьма трудноразрешимой. Или мы должны признать происходящие изменения частным феноменом, допускающим как субдоминантность учения, так и его равноправное сосуществование с другими видами деятельности, или мы должны согласиться с их общим характером, что требует понять учение не как самоцель, а как средство реализации других потребностей.

Если мы выберем первую альтернативу, как это в явной или неявной форме делают многие психологи¹, то под вопросом оказывается единство личности, по крайней мере единство самосознания. Как известно, в процессе формирования личности происходит не только возникновение новых потребностей и мотивов, но и их упорядочение в структуре личности и, прежде всего, в плане иерархизации. И то, и другое обеспечивается в значительной степени механизмом сдвига мотива на цель, впервые выделенного в работах А.Н.Леонтьева.

Что же происходит в результате действия этого механизма прежде всего в контексте учения? Как известно, большое количество учебных задач включают чисто познавательные цели, ибо хорошее обучение всегда строится как разрешение проблемной ситуации. Успешное достижение этих целей благодаря "эмоциональному присвоению" (Бреслав Г.М., 1977) переводит содержание целей на уровень самостоятельных предметов потребностей, т.е. создает новые мотивы. Но что же происходит при этом со стороны мотивов учения? Сдвиг мотивационных акцентов, эмансипация и "отчуждение" целых звеньев учения, приводит, в значительной степени, к потере учением самого статуса деятельности. Но так как признание этого факта неизбежно ведет и к смене всей концепции школьного обучения, то исследователи учения используют различные компромиссные варианты, например, вводится понятие "учебно-познавательная деятельность" (Ш.А.Амонашвили, Г.И.Шуклина и др.). Не останавливаясь на подробном анализе подобных вариантов, следует сказать, что для эмпиричес-

¹См. обзор таких точек зрения в работе: Боргун Л.А., Ткачова Н.К. Проблема периодизации развития личности в психологии. - М., 1981.

ной, практической педагогики такой термин может быть полезен и оправдан.

В то же время, если мы выбираем вторую альтернативу, то с не меньшей ультимативностью возникает вопрос о статусе учения? Ведь ученик все-таки продолжает учиться, т.е. совершать учебные действия и решать учебные задачи. Этот несомненный и всеобщий факт (вне зависимости хорошо учится ученик или плохо), наряду со значительной дезавуающей учебного мотива, требует принятия принципа "гетерогенности целей", в соответствии с которыми предметное содержание цели может весьма отличаться от предмета потребности, которому эта цель подчинена. Так учебные цели начинают у подростка подчиняться более широким социальным мотивам и включаться в контекст деятельностей, направленных на самоутверждение и реализацию целого ряда социальных ролей ("хороший сын, заслуживающий поощрения", "талантливый друг", "все успевающий спортсмен" и т.д.).

Говоря об общем снижении уровня активности учения (с уровня деятельности - на уровень действия), мы не сомневаемся в дальнейшем развитии психических способностей, обеспечивающих процесс учения (памяти, интеллекта и т.д.). В этом как раз и пафос печального для педагогов возрастного парадокса: младшие школьники хотят учиться, но еще не могут делать это достаточно эффективно, а подростки уже обладают достаточными способностями, но не хотят учиться. В самосознании подростка, который уже к процессу учения относится весьма дифференцированно, "грамотность" уже достигнута, и дополнительные усилия на усвоение "лишних" предметов рассматриваются как нечто факультативное.

В принципе было бы несправедливо упрекать подростка за такое мнение, ибо китайское понятие "грамотность", в отличие от понятия "образованность", включает лишь достаточное владение основами математики и родного языка. Педагог должен не бороться с этой позицией, а учитывать ее в организации учебного процесса. Если в младшем школьном возрасте сформированы познавательные интересы и самоконтроль, то правильно построенный процесс учения действительно не требует от учащегося "лишних" усилий, т.е. усилий, которые не воспринимаются им

как необходимые.

Таким образом, смена ведущей деятельности учения в младшем школьном возрасте самоутверждением в подростковом возрасте вовсе не ведет к снижению эффективности процесса учения. Речь идет лишь о снижении уровня активности ученика в этом процессе, что при правильно организованном обучении может вполне компенсироваться развитием интеллекта и системы произвольной регуляции, а также познавательными интересами и возможностями самоутверждения. Последние факторы, как известно, определяют избирательность учения. Подросток, в отличие от младшего школьника, проявляет уже весьма различную успеваемость по различным предметам, в зависимости от способностей и содержательности преподавания данного предмета. В свою очередь отсутствие познавательных интересов или неправильно организованный учебно-воспитательный процесс могут привести к полной девальвации учения в глазах подростка, при которой учебные достижения рассматриваются как недостаток, а вовсе не как достоинство.

Конечно, такое порождение "трудных" учеников происходит не в результате целенаправленных усилий, а в силу профессиональной некомпетентности и непригодности учителя и выступает скорее как побочный результат его педагогической деятельности. В этом плане возможно более глубокое осознание последствий своей деятельности поможет учителю более грамотно строить процесс учения. Во всяком случае, эффективность педагогической практики может быть повышена на основе последовательного учета новой позиции и уровня активности подростка в учебном процессе.

Литература

1. Бреслав Г.М. Система эмоциональной регуляции в процессе целеобразования. - В кн.: Психологические механизмы целеобразования. М.: Наука, 1977, с. 95-109.
2. Возрастная и педагогическая психология / Под ред. А.Б. Петровского - М.: Просвещение, 1973.
3. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. - М.: Политиздат, 1975.

И.Кливичене, Д.Шукаускаене
г.Каунас

ФОРМЫ РАЗВИТИЯ ТРУДОВОЙ АКТИВНОСТИ ЛИЧНОСТИ ВО ВТУЗЕ

Время пребывания студентов в вузе является промежуточным периодом между средней школой, в которой осуществляется общая теоретическая и практическая подготовка молодежи, и деятельностью в сфере материального и духовного производства в социалистическом обществе в качестве специалиста высокой квалификации. Социально-психологическими особенностями студенческой молодежи обуславливается формирование у будущих специалистов социальной активности, проявляющейся в общественно-политической, учебно-познавательной и трудовой деятельности. Так как первостепенная задача вуза - подготовка специалистов высокой квалификации и в будущем активных участников и организаторов трудовой деятельности, - формирование трудовой активности личности мы считаем особенно важной функцией вуза.

При этом, на наш взгляд, необходимо в трудовой активности личности выделить два вида ее проявлений: в производственной сфере (трудовая производственная активность) и в быту (трудовая активность). Такое разделение представляется целесообразным, поскольку при исследовании 773 студентов I и IV курсов Каунасского политехнического института им. Антанаса Снечкуса (КПИ) обнаружилось, что трудовая производственная активность формируется более эффективно, если наблюдается уже сформировавшаяся значительная трудовая активность в быту. Исходя из этого, можно полагать, что формированию трудовой производственной активности будет содействовать параллельное развитие трудовой активности в быту.

Важнейшим условием формирования активности является включение будущего специалиста в активную деятельность. Мы полагаем, что педагогическое воздействие на личность студента - будущего инженера - с целью формирования трудовой активности личности путем включения его в активную трудовую деятельность возможно осуществлять следующим образом: в учебном

процессе подготовки инженера - через практические занятия в лабораториях, в экспериментальных мастерских и через познавательные, производственные, технологические, преддипломные практики; во внеучебной деятельности - через студенческие общественные организации, движение студенческих отрядов, деятельность научно-технического общества (СНТО), а также в процессе обучения на факультете общественных профессий (ФОП).

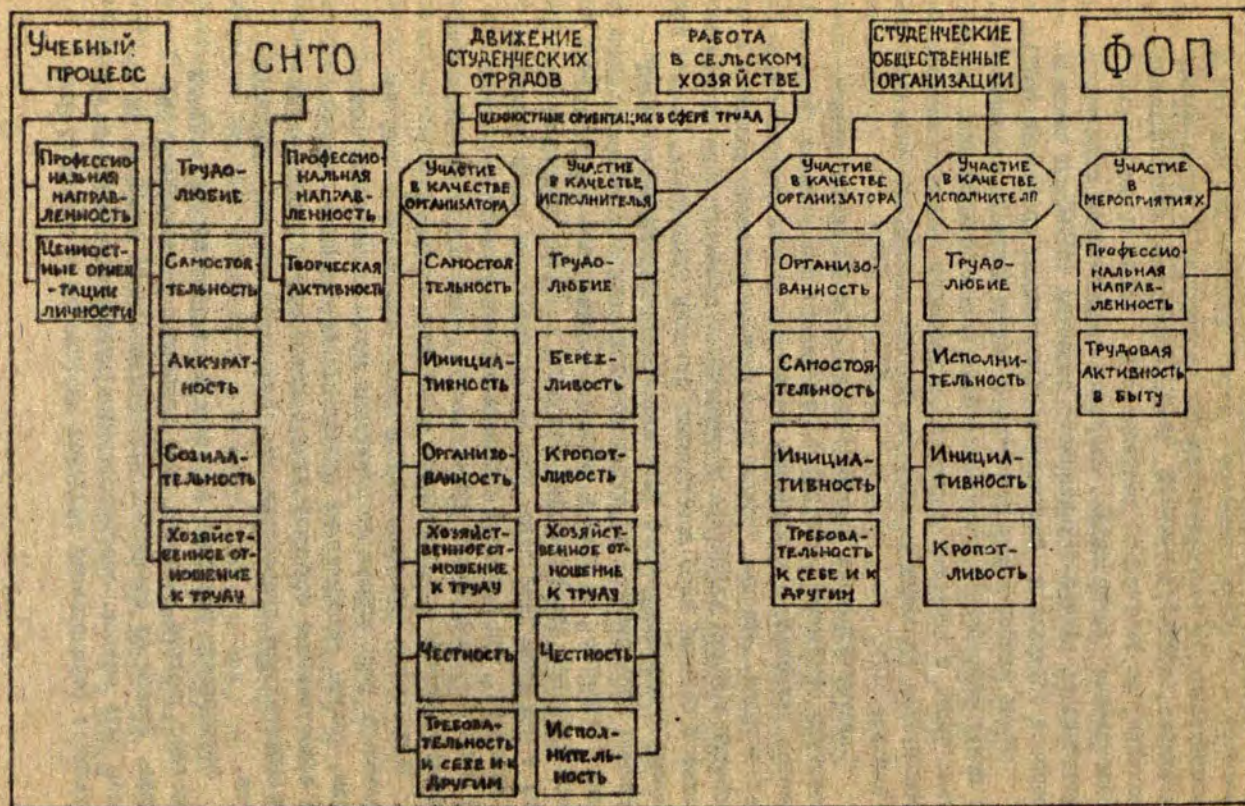
Очень важно, какие качества и черты будущего специалиста будут формировать рассматриваемые формы воздействия. Свойства, черты и качества личности, в процессе развития которых формируется трудовая активность будущих инженеров, выделены в таблице I.

Следует обратить внимание на то, что организационную структуру студенческих отрядов составляют два уровня: руководство движением студенческих отрядов и работа рядовыми членами отрядов. Эти два уровня формируют качественно разные свойства и черты характера у студентов, потому что на первом уровне в большей мере преобладают функции управления, а на втором - исполнительские функции. Общее, формируемое обоими уровнями организационной структуры движения студенческих отрядов качество, по нашему мнению, - ценностные ориентации в сфере трудовой деятельности. Какое же качество формирует работа в сельском хозяйстве. Она развивает такие черты характера личности, как и второй организационный уровень студенческих отрядов: трудолюбие, бережливость, аккуратность, честность, исполнительность, хозяйственное отношение к труду.

В процессе формирования трудовой активности в быту немаловажную роль играет студенческая профессиональная организация, советы студенческих обществ. Мероприятия, проводимые общественными организациями, способствуют формированию профессиональной направленности, организованности, инициативности.

Формировать трудовую активность следует систематически и последовательно. Поэтому этот процесс осуществляется поэтапно. Исходя из специфики вуза технического профиля, мы выделяем пять этапов, соответствующих курсам обучения. Анализ поэтапного формирования трудовой активности личности студента

Таблица I



го инженера позволяет выделить формы педагогического воздействия на личность, общие для всех этапов (студенческие общественные организации, работа в СНО и в сельском хозяйстве) и специфические для отдельных этапов: ФОР - для I, II, III, IV курсов, практики - для I, III, IV, V курсов, ССО - для II курса.

Задача педагогического воздействия на личность в процессе формирования трудовой активности состоит в том, чтобы систематически и последовательно развивая профессиональную направленность, качества и черты будущего инженера, использовать формы длительного педагогического воздействия в возрастающей значительности. Это значит, что участие в деятельности общественных организаций может изменяться по такой схеме (существуют и другие варианты):

I курс	II курс	III курс	IV курс
исполнитель общественных поручений	организатор общественной работы в академической группе	организатор общественной работы на курсе	организатор общественной работы на факультете, в институте

Воздействие ФОР на личность студента представляется возможным рассматривать следующим образом:

с I или II курса - по III или IV курсу

IV или V курс

обученке на ФОР.

стажировка в общественных организациях вуза, района, города в качестве общественника по приобретенной специальности

На последнем этапе (на пятом курсе) формирование трудовой активности личности будущего инженера возможно в некото-

рой степени определить эффективность педагогического воздействия, выявляя факты трудовой активности во время преддипломной практики и в течение дипломного проектирования.

А.М. Вильяньин

г.Рига

СУЩНОСТЬ И ОСОБЕННОСТИ ПРОЦЕССА СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КЛАССНОГО РУКОВОДИТЕЛЯ, РОДИТЕЛЕЙ И ПИОНЕРОВ ПО СОРМИРОВАНИЮ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ

Сущность совместной деятельности школы, семьи и общественности мы рассматриваем через призму основных принципов коммунистического воспитания, так как принципы являются основой, определяющей главное направление всего процесса воспитания.

Единство педагогических требований школы, семьи и общественности - один из принципов воспитания. Он обусловлен единством интересов государства и народа в воспитании, единством целей отдельной семьи и общества в целом. Единые и целенаправленные действия в воспитательном процессе лежат в основе правильного усвоения пионерами общественного опыта и определяют развитие личности ребенка. "Как ни велика роль школы, но воспитывает растущего человека не только она. Основы характера, исходные жизненные установки - все это закладывается в семье. И не жди добра, если школа внушает одно, а семья - другое", - сказано на апрельском (1984) Пленуме ЦК КПСС.

Осуществлению единства действий, способствует совместная деятельность педагогов, родителей и детей. В этой деятельности предоставляется возможность, с одной стороны, родителям наблюдать своих детей в общественной деятельности и сверять с педагогами правильность избранной методик и приемов воспитания. С другой стороны, педагоги в совместной деятельности лучше узнают семью и имеют возможность оказать более существенную помощь родителям в воспитании детей.

Одна из ведущих принципов воспитания - это коммуниста-

ческая целеустремленность и партийность воспитания.

В социалистическом обществе семья, школа и общественность одинаково заинтересованы в том, чтобы наши дети выросли патриотами своей Родины, активными строителями новой жизни. Особенность советской семьи выражается в ее общественной направленности. В семье отражаются все стороны жизни общества, которые проявляются во внутренних отношениях семьи, в связях семьи с окружающей средой. В семье ребенок органически включен в систему социальных отношений, которые значительно влияют на формирование личности.

Однако существует ряд противоречий. Одно из противоречий заключается в том, что не во всех семьях цели воспитания детей соответствуют целям, выдвинутым обществом. Встречаются семьи, члены которых имеют отклонения от социалистического образа жизни: неправильно понимают политические события, занимают мешанские позиции и воспитывают своих детей потребителями.

Мы видим один из путей разрешения этих противоречий в привлечении родителей к осуществлению совместной общественно-политической деятельности с детьми под влиянием классного руководителя.

Сущность совместной деятельности школы, семьи и общественности проявляется также в обеспечении связи воспитания с жизнью, с практикой коммунистического строительства.

Учителя и родители являются связующим звеном между пионером и окружающей жизнью, реальной действительностью. Участие родителей в деятельности пионерской организации связывает детей с окружающей жизнью. Общественность (в основном из своего рабочего коллектива) заметно расширяет сферу влияния взрослых на формирование личности подростка, создаются благоприятные условия для более успешного развития общественно-политической активности.

В процессе совместной деятельности имеется, на наш взгляд, ряд особенностей.

Во-первых, особенности совместной деятельности взрослых и пионеров определяют сущность Всесоюзной пионерской организации им. В. И. Ленина как массовой, самодеятельной коммунистичес-

кой организации детей и подростков. Мы рассматриваем совместную деятельность классного руководителя, родителей и пионеров через деятельность пионерского отряда.

Особенность заключается в соотношении форм самостоятельной деятельности пионеров и совместной деятельности в коллективе под влиянием взрослого или с его активным участием.

Во-вторых, особенностью является то, что участниками совместной деятельности являются люди разных поколений — родители, классные руководители и пионеры. Они имеют разный жизненный опыт и соответственно по-разному понимают цели и задачи пионерской организации, по-иному относятся к событиям окружающей жизни и к пионерским делам.

В-третьих, особенностью является то, что взрослые и дети выполняют разные функции в воспитании. С одной стороны, ребенок является объектом воспитания, а родители и учитель выступают как субъект воспитания, с другой стороны, — как субъект деятельности.

Выделенные нами особенности совместной деятельности взрослых и детей позволяют делать вывод: руководящая роль в организации совместной деятельности семьи и школы принадлежит школе.

Педагоги видят систему воспитательной работы школы в целом и каждого класса и пионерского отряда в отдельности, и поэтому могут руководить совместной деятельностью родителей и пионеров.

Совместную деятельность взрослых и пионеров по формированию общественно-политической активности подростков мы понимаем как воспитательный процесс. Содержание этого процесса определяет задачи пионерского отряда. В совместной деятельности происходит трансформация опыта взрослых пионерам. Это способствует формированию общественно-политической активности пионеров и положительно влияет на интернализацию социальных идей.

РОЛЬ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ФОРМИРОВАНИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТА

Проблема речевой деятельности до сих пор изучается преимущественно лингвистами, психолингвистами, отчасти литературоведами, а в школе — учителями русского и иностранного языков. Между тем эта проблема принадлежит к числу самых актуальных областей педагогики, процессов обучения и воспитания подрастающих поколений.

Вне речевой деятельности невозможно себе представить ни одной сферы человеческой деятельности, общения людей, духовной культуры человечества. Речевая деятельность по существу лежит у основания развития, воспитания, образования людей с ранних дней и до конца их жизни. Речь — самая яркая человеческая принадлежность жизнедеятельности каждого человека; она представляет уровень его общего развития, его культуры. Вот почему передача руководства сложными и многозначными функциями речевой деятельности ограниченному кругу лиц (в школе лишь отдельным учителям) неблагоприятно сказывается на развитии общей и речевой культуры молодого поколения.

Речевая деятельность — одна из важнейших в современном обучении. Особая значимость ее в педагогическом процессе состоит в том, что она органично входит в любую деятельность людей, принимает участие в ее построении, в ее организации.

Современные труды в области теории речи и речевой деятельности философов, психологов, психолингвистов, доказывавшие принадлежность речи к феномену деятельности, позволили рассматривать речевую деятельность с позиций общей теории деятельности, обосновать правомерность и необходимость выделения речевой деятельности как педагогического феномена (В.А. Лекторский, Э.С.Маркарян, Л.С.Быготский, С.Л.Рубинштейн, А.А. Леонтьев, Е.Ф.Тарасов, Ю.А.Сорокин, А.М.Шахнарович и др.).

В педагогике проблема речевой деятельности разработана недостаточно. Основное внимание исследователи уделяют вопросам развития речи учащихся, речевого общения, мастерства уст-

ной речи, которые решаются на основе принципа объективно существующей связи между языком и познавательными процессами.

В педагогических трудах по проблеме речевой деятельности главное внимание уделено вопросу речевой культуры, которая служит одним из важнейших показателей духовного богатства человека, культуры его мышления и рассматривается в качестве содержательной основы и процессуального компонента речевой деятельности.

Для педагогического процесса речевая деятельность имеет многозначные возможности. Она существует как самостоятельная деятельностная основа для формирования личности и в то же время органично включена в процесс любой деятельности.

С нашей точки зрения, речевая деятельность характеризуется и всеми сущностными свойствами, выделяемыми общей теорией деятельности, философами (целенаправленность, предметность, осмысленность, преобразующий характер), их единым построением, в котором наличие необходимых компонентов в своей взаимообусловленности и многосторонних связях обеспечивает результат, к которому стремится человек.

Речевая деятельность проникает во все аспекты конкретной деятельности, она обеспечивает все другие виды деятельности, но по отношению к одним видам имеет базовый характер (познавательная, коммуникативная), а по отношению к другим — сопутствующий, но всегда обязательный (трудовая деятельность: основу здесь составляет практическая деятельность, речевая — обязательна и связана с передачей опыта, научением, оценкой результатов).

Особое место заняла содержательная основа речевой деятельности (восприятие речи другого, которое должно быть адекватным, ее выражение в собственной речи, требующее определенных речевых умений, и, что особенно ценно для становления личности ученика, ее воздействие на других — преобразующий характер ее: воздействие на окружающих и на самого себя).

Рассматривать речевую деятельность в процессе обучения как педагогическую ценность необходимо каждому учителю, потому что развитие познавательной деятельности

и общения органично связано с развитием речевой деятельности, они взаимообусловлены. От понимания учителем задач в организации речевой деятельности в конечном итоге многое зависит и в совершенствовании учебного процесса, и в воспитании общей культуры студента, и в формировании его личностных качеств.

Эти задачи сводятся к тому, чтобы:

- работать над ее целеполаганием, совершенствованием речевых умений, над речевой деятельностью как средством многозначного выражения идей, мыслей, чувств, переживаний, отношений, как средством воздействия на других, преобразования собственных побуждений и действий;

- предъявлять требования к своей речи, как эталону речи студента;

- использовать речевую деятельность в целях организации активной, самостоятельной работы студентов, становления их субъективной позиции;

- пристальное внимание оказывать вопросам учащихся, их характеру, побуждать студентов к вопросам-размышлениям;

- всесторонне изучать, направлять и корректировать речевую деятельность студентов, при помощи ее определять степень развития их знаний, познавательных процессов коллективных отношений;

- вести систематическую борьбу с помехами в речевой деятельности, примитивностью, совершенствовать речевую культуру студентов в области своего предмета.

Таким образом, каждому преподавателю необходимо рассматривать организацию речевой деятельности в учебном процессе как свое прямое назначение, одну из основных задач всестороннего развития своих студентов.

Речевая деятельность в учебном процессе выступает как совершенно необходимая, обязательная часть его. Она, по существу, заполняет весь его процесс. Более всего речевая деятельность проявляется в учебном познании и выявляется в речевой активности. Какое же соотношение между познавательной активностью и речевой деятельностью?

По своей модификации речевая деятельность различна (она связана с восприятием речи другого, характеризуется выражением, имеет воздействующий характер), и степень проявления активности тоже различна. Каким образом все три проявления речевой деятельности находят свое выражение в активности?

Итак, активность в восприятии, выражении и в воздействии.

Этап восприятия характеризуется главным образом системой речевого воздействия учителя на студента, а также предусматривает включение студентов в речевую деятельность. Речевая деятельность учителя содействует привлечению студентов к размышлению над своей речью и речью других.

Студент в таких случаях выступает в роли деятельного исполнителя, воспринимающего информацию. Активность восприятия выражается во внимании, вопросах, слушании (первоначальное осмысление или вхождение в данную проблему), дополнительной фиксации (соединение восприятия с выражением) и т.д.

Однако студент не только воспринимает речь учителя, но выражает и свое отношение к содержанию, к самому учителю. Появляются элементы самонализа, самонаблюдения в речевой деятельности. В этих случаях учителя стремятся к тому, чтобы возникал процесс выражения активного соразмышления, в результате которого формировалась бы определенная позиция студента. На этапе выражения студенты активно оперируют речевой деятельностью совместно с учителем. Здесь осуществляется целенаправленное обогащение опыта речевой деятельности студентов, усвоение образцов речи учителя, коррекция речевых действий студентов.

Речевая активность чаще побуждается мотивацией учеников, связана с необходимостью оперирования знаниями в более совершенных формах речи, с переносом активных речевых действий из одной деятельности в другую. Под влиянием речевой деятельности учителя студенты начинают внимательно вслушиваться в речевые проявления собеседника, в ответы товарищей, стараются самостоятельно разобраться в поставленных перед ними вопросах и точнее выразить свое суждение в ответе.

Активность сопряжена с разнообразными вопросами, направленными на использование приобретённых знаний, проблемными вопросами, вопросами, выявляющими суждения студентов по поводу противоречивых мнений, их отношение и др. Активность связана с экспрессивностью, наполняемостью речи. Активное оперирование этими показателями поднимает активность на более высокий уровень.

На этапе воздействия появляется возможность самостоятельного оперирования речевой деятельностью. Учитель, опираясь на речевую активность студентов, проводит свою работу только при их участии, понимании и принятии сути его идей. За счет достижения высокого уровня выражения речевой деятельности студенты - активные соучастники учебного процесса, располагающие самостоятельными суждениями, самосознанием, имеющие право выбора.

Активность проявляется в речевых выражениях, характеризующихся лаконичностью, точностью выражения мыслей, логикой изложения, содержательностью, живостью, экспрессивностью. Студенты демонстрируют свою заинтересованность, личное отношение.

Все проявления речевой деятельности показывают мыслительные процессы студентов, их эмоции, воображение, заставляют студентов хорошо выразить то, что они поняли, изучили, стимулируют речевую активность, раскрывают возможности школьников, создают атмосферу непринужденных отношений, еще больше доверия и открытости между учителем и учащимися, требуют усиленной самостоятельности мышления.

Все вышесказанное дает возможность заключить, что активность познания немислима без организации речевой деятельности.

Речевая деятельность формирует активность личности, способствует глубине познания и формирует положительное отношение к учению и общению.

АКТИВИЗАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ПОМОЩИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСВЕЩЕНИЯ

Поскольку все большее значение приобретает способность человека осознанно управлять своей деятельностью, осознанно трудиться, приумножая материальные и духовные богатства общества и свои сущностные силы, все большее значение в профориентации приобретают активные методы работы со школьниками, при которых ученик является не пассивным объектом педагогических воздействий, а субъектом этого процесса. Эта позиция предполагает высокий уровень активности школьника, ярко выраженную учебно-профессиональную мотивацию, сознательное развитие своих специальных и общих способностей, развитие нравственных отношений. Поэтому наряду с традиционными формами работы (экскурсии на предприятия, встречи с представителями различных профессий, "Дни открытых дверей" в различных учебных заведениях и на предприятиях, кинолектории в молодежных кинотеатрах, статьи о чужом труде на страницах газет и т.п.) в Латвийской ССР, как и в других республиках Советского Союза, все больше развиваются формы работы, направленные на развитие интересов и способностей школьников, положительного отношения к активным формам деятельности, к труду. Это направление работ становится особенно актуальным после решений апрельского (1984 г.) Пленума ЦК КПСС о реформе средней общеобразовательной и профессиональной школы. В настоящее время к полному ряду активных форм работы по профориентации в Латвии можно отнести следующее:

1. Углубленная работа по отдельным школьным предметам (в школьных предметных кружках, разработка рефератов по отдельным направлениям и темам и т.п.).

2. Научное, техническое, художественное творчество школьников, которое развивается за счет их участия в различных творческих организациях (стандартных техниках, кино-, фото-, музыкальные, танцевальные, литературные, журналистские направ-

ления, кружки научного творчества при вузах). Все это предполагает участие школьников в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах.

3. Параллельная со школой учеба в двухгодичных педагогических, филологических, медицинских и т.п. "малых университетах" (или на соответствующих курсах в Академии художеств, политехническом институте и т.п.).

4. Работа летом в лагерях труда и отдыха.

5. Создание специальных классов или школ, куда набираются дети, проявившие с раннего возраста ярко выраженные способности (спортивные школы, музыкальные, балетные, языковые, физико-математические и т.п.).

Одной из перспективнейших форм работы в этом направлении являются психологические кружки или факультативы в школе.

Для обоснованного, сознательного выбора профессии учащимся необходимы знания о мире труда, о профессиональных требованиях различных профессий, о динамике их изменения, социальной роли, которую играют представители разных профессий в жизни общества и т.п. Не менее значимой и важной для профессионального самоопределения школьников является информация о его собственной личности, о критериях ее оценки, предпосылках ее развития и т.п. Активный поиск своего призвания предполагает прежде всего осознание старшеклассниками своих способностей и интересов, особенностей своего характера и темперамента, уровня развития познавательных процессов и т.п. Таким образом, психологическое просвещение школьников имеет существенное значение для их профессионального и жизненного самоопределения. На это неоднократно указывалось как в работах Б.Г. Ананьева, Н.Д. Левинова, Ю.А. Самарина, так и в статье В.В. Чесышевой, К.М. Гуревича и других.

Специфика нашей работы в этом направлении заключалась в том, что мы, во-первых, диагностировали уровень психологической осведомленности учащихся, выясняли их профессиональные предпочтения и степень сформированности профессиональных интересов, а затем, соединяя теоретические занятия

с практическими, стремились активизировать их самоанализ. Схематически этот процесс психолого-педагогических воздействий на школьника в целях активизации его самоопределения можно было бы представить следующим образом:

Психолого-педагогические воздействия	Уроки, факультативы	практическая "проба сил" в избранной обл.	творческая деятельность школьников (моделирование и т.п.)	учеба в "маглых уни-версите-тах"	активизация самоанализа через психологическое просвещение
Процесс профессионального самоопределения	знания, представления	навыки, умения, самоанализ	развитие способностей, самооценка, уровень притязаний	кристаллизация профессиональных планов и намерений	самоанализ, воспитание волевых черт характера

По данным, полученным в нашей работе, на основе обследования старшеклассников ряда школ г.Риги (II-й, 23-й, 36-й и ряда других), можно сделать вывод, что без специальной психолого-педагогической работы как знания самих учащихся в отношении психологических особенностей своей личности, так и некоторые существенно важные характеристики профессионального выбора остаются на довольно низком уровне. Так, половина опрошенных нами девятиклассников не знает значения слова "характер", две трети не смогли даже приблизительно определить такие понятия, как "способности" и "темперамент". Ближе к этому и уровень психологических знаний десятиклассников. В отношении профессиональных интересов можно сказать, что третья часть девятиклассников, как правило, еще не выбрали профессию, примерно столько же сомневается в сделанном выборе. Сказалось, что многие учащиеся не всегда стремятся заниматься самообразованием, и проверкой в практической деятельности своих сил и способностей. Некоторые старшеклассники

ки априори уверены в том, что их способности отвечают требованиям или особенностям выбираемой профессии, сколь бы высоки эти требования ни были, другие же учащиеся из-за отсутствия боли, неуверенности в своих силах всячески откладывают возможности познакомиться поближе на практике с тем видом деятельности, который их интересует, они не знают перспектив и путей самовоспитания, у них зачастую еще не сложилось определенное отношение к тем или иным сторонам своей личности. Поэтому мы предлагали учащимся, желающим идти работать или учиться, сразу же после девятого класса попробовать свои силы в избранном направлении. Кроме этого, предлагались специальные программы самопроверки и самоподготовки для активизации самоанализа, для конкретизации профессиональных намерений.

Работа по психологическому просвещению учащихся дает возможность конкретизировать некоторые закономерности профессионального самоопределения. Так, оказалось, что профессия выступает в сознании учащихся прежде всего своими социальными характеристиками, как определенная форма взаимоотношений с людьми. Профессиональные намерения учащихся не остаются неизменными в старших классах. Они меняются как по форме своего видопроявления, так и по психологическому содержанию. Если у восьмиклассников речь идет преимущественно о желании иметь ту или другую профессию, то у школьников, заканчивавших девятый класс, наблюдается скорее ориентация на свои реальные возможности; если восьмиклассники при выборе профессии преследуют не профессиональные цели, а скорее цели общего развития, то в десятом классе происходит обогащение мотивов выбора, - кроме целей личного самосовершенствования, ставятся и вполне практические задачи, основанные на осознании своих возможностей, желаний и потребностей народного хозяйства.

Развивающая роль психологического просвещения и вовлечения учащихся в трудовую самопроверку состоит в том, что оно, способствуя осознанию учащимися важности своевременного выбора, активной самоподготовки к будущей трудовой деятельности, осознанию ими особенностей своей личности, выра-

ботке на этой основе конкретных профессиональных планов, дает тем самым учащимся возможность быстрее перейти от стадии иллюзорного выбора к стадии реального самоопределения, основанного как на учете своих потребностей, так и на объективной оценке своих способностей и одаренностей, характера, темперамента, своего места среди товарищей, уровня развития своих познавательных процессов, а также осознания тех возможностей, которые существуют в окружающем мире для реализации своего личностного потенциала.

Э.Ф.Чехлова г.Рига.

г.Рига

ФОРМИРОВАНИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ГРУППОВОЙ УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В материалах реформы общеобразовательной и профессиональной школы подчеркнута необходимость расширения и совершенствования коллективных форм деятельности на уроке.

Многочисленные психолого-педагогические исследования позволили сделать вывод, что воспитание активности, гуманных качеств, доброжелательного отношения к людям, стремление к сотрудничеству, желание работать с полной отдачей возможно только в условиях коллективной деятельности.

В экспериментальном исследовании опираемся на теории Н.К.Крупской, А.С.Макаренко, Т.Е.Конниковой, Л.И.Новиковой, В.А.Сухомлинского о воспитании личности в коллективе и через коллектив. Для формирования активной личности необходимо, чтобы в самих организационных формах и методах учебно-познавательной деятельности складывался коллектив, посредством которого можно было бы эффективно реализовать и воспитательные цели. Именно поэтому в последние годы, в особенности после XV и XVI съездов КПСС и в связи со школьной реформой, внимание педагогов, дидактов, психологов было направлено на совершенствование группового обучения. Широко известны в этом направлении работы педагогов М.Д.Виноградовой, Н.С.Даж-

никовой, В.М.Коротова, В.В.Котова, Х.И.Джаметса, Л.И.Новиковой, И.Б.Первина. Характерным для этих работ являются: поиск способов активизации взаимодействия учащихся на уроке, включение в учебный процесс средств сплочения учебного коллектива, поиск таких форм работы в классе, которые были бы основаны на совместной деятельности учащихся. Работы педагогов М.Д.Виноградовой, В.В.Котова, Л.И.Новиковой, Х.И.Джаметса, И.Б.Первина и других показали, что индивидуально или фронтально организованное обучение не может принести тех результатов в воспитании учащихся, которые возможны при групповых формах работы. Х.И.Джаметс отмечает, что групповая работа способствует формированию положительного отношения к учению, активизации умственного труда, обогащению учебной мотивации, совершенствованию умения общаться. Необходимо выработать формы деятельности учащихся, отработанные и проверенные с точки зрения их воспитательной эффективности.

В ряде статей психолога Д.И.Фельдштейна рассматривается процесс и закономерности становления коллективистских качеств личности в условиях совместной общественно-полезной деятельности подростков в разновозрастных коллективах. Вышли в свет труды В.Г.Иванова, Е.В.Шороховой, Л.И.Новиковой и др., в которых обсуждается взаимосвязь и взаимозависимость коллектива и личности.

Психолог чешская теория А.В.Петровского деятельно тного опосредствования межличностных отношений в коллективе позволила детально исследовать социально-психологические условия эффективности воспитания и формирования личности в коллективе и через коллектив.

Исследователи отмечают эффективное влияние группового обучения на развитие и воспитание личности:

- личность обогащается за счет обмена информацией, пополняются ее знания и умения;
- групповое обучение способствует развитию самостоятельности мышления, творчества, активности, интересов школьников;
- при групповом обучении у учащихся приобретается опыт социальных отношений; учащиеся учатся регулировать свое по-

ведение, исходя из интересов и требований коллектива, учаются к сотрудничеству, формируется умение разрешать конфликтные ситуации, возникающие в обучении;

- в педагогически правильно организованном групповом обучении происходит самоутверждение личности, становление субъекта.

Главное в групповом обучении, по мнению исследователей, заключается в том, чтобы учащиеся в совместной деятельности были объединены коллективными устремлениями, чтобы их деятельность не ограничивалась только разделением труда между учащимися в бригаде, что было характерно для бригадно-лабораторного метода 30-х гг. и что снижало возможности полноценного образования каждого ученика в группе. Нужно учить школьников "не рядом", а "вместе".

Для организации реального педагогического процесса важна мысль исследователей о том, что общение, оказывающееся, как правило, за пределами традиционных форм учебной деятельности, в условиях совместной деятельности становится ее атрибутом, а продукты труда - непосредственным предметом общения. Именно возможность непосредственного, предметного общения учащихся между собой обеспечивает их активное включение в групповую учебную работу. В этих условиях формируется общение более высокого уровня, относящееся к сущности совместного труда. При складывании нового типа взаимоотношений происходит развитие мотивационной сферы учащихся, рождение нового отношения к предмету. Это оказывает влияние на формирование нового типа и уровня межличностного общения, а также на появление новых социально-важных качеств личности, свидетельствующих о формировании субъективной позиции.

Исследователи подчеркивают, что при традиционных формах обучения деловые отношения не всегда занимают доминирующее место в оценке учащимися себя и своих сверстников, в условиях же взаимной зависимости, взаимной ответственности и контроля при совместной деятельности деловые отношения в ней будут выступать на первый план, и товарищ будет оцениваться по степени активного и добросовестного участия в общем труде.

Исследователи едины в том, что в условиях групповой работы по мере решения общих задач, составляющих содержание общения, вырабатывается активная позиция личности. Происходит активизация всех резервов личности, что приводит к активизации групповой учебной деятельности, которая, в свою очередь, будет усиливать потенциал активности личности каждого ученика, входящего в эту группу. Такова диалектика взаимосвязи личности и коллектива в условиях коллективной деятельности. При групповой форме обучения исключительно важное значение приобретает организация межличностных отношений в коллективе. Если обычно единственным структурным центром учебной деятельности группы является учитель, то в групповой работе на первый план выдвигаются учащиеся, и вокруг них конструируется такая система межличностных отношений, которая позволяет полнее раскрыть личностные возможности каждого участника совместной учебно-познавательной деятельности.

Наше экспериментальное исследование было направлено на решение следующей конкретной задачи: проверить в реальном педагогическом процессе, что педагогически целесообразная организация общения участников учебного процесса, в которой создаются условия и специальные влияния на отношения сотрудничества и взаимопомощи, на широкий обмен новой информацией, интересной и полезной всем, обладают не только учебным, но и воспитательным эффектом, проявляющимся в положительном изменении отношения школьника к учебному предмету, к своим товарищам, к самому себе, в формировании познавательной активности.

При проведении эксперимента мы исходили из психологических особенностей младшего подростка. В этом возрасте общение, прежде всего со сверстниками, является важным фактором, определяющим поведение школьника, его познавательную активность. Для формирования познавательной активности большое значение имело содержание общения, его направленность. Владение учебным предметом должно стать стержнем общения, однако, этим мы не ограничиваем общение.

В ходе эксперимента было выявлено, что общение способст-

вует повышению познавательной активности детей двумя разными способами: во-первых, оно повышало внимание школьника к тому, что служило предметом общения; во-вторых, общение усиливало внимание детей к поведению товарища и повышало эффективность восприятия и различения коммуникативных связей.

Задача наша состояла также в том, чтобы выявить, что в реальном педагогическом процессе для учащихся с различными учебными успехами общение обладает различной мотивирующей силой: большей для учащихся с меньшими учебными успехами и менее выраженной познавательной активностью. Общению учащихся мы придали форму соревнования, которая чрезвычайно привлекательна для детей подросткового возраста и выступает стимулирующим фактором в учебно-познавательной деятельности.

Данные непосредственных наблюдений дали основание считать, что для формирования активности школьников в учебном процессе общение необходимо организовать, используя различные формы совместной деятельности школьников. Главная задача при этом, по нашему мнению, заключалась в том, чтобы все ученики были включены в сферу общения в процессе познавательной деятельности. Это становится возможным, если все учащиеся занимают активную позицию в главном виде деятельности - учении, что должно создать в ученическом коллективе атмосферу, благоприятную для успешной учебы каждого и условия для выявления и развития задатков всех учащихся, для формирования активности.

В основе организации совместной познавательной деятельности учащихся была намеренно создаваемая учителем ситуация, в которой ученики вынуждены взаимодействовать в учебно-познавательном процессе, обмениваться знаниями, помогать друг другу, что приводит к большим индивидуальным достижениям и в познании и нравственном воспитании. На это обстоятельство обращал внимание Л.С.Выготский. Он утверждал, что ученик в условиях сотрудничества в состоянии преодолеть интеллектуальные трудности более высокого уровня и достигнуть более высокого образовательного уровня, чем индивидуально, или в присутствии коллектива.

Организованное в классе обучение в условиях коллективной деятельности обусловило формирование познавательной активности, что нашло свое выражение в следующих характеристиках класса:

- изменилась структура мотивов. Доминирующую роль стали играть смыслообразующие мотивы (коллективистические, познавательные, самоутверждения);
- были сформированы организационные умения в условиях коллективной деятельности;
- наблюдалось стремление к сотрудничеству, взаимопомощи, изменение оценки и самооценки;
- развитие коллективистических отношений;
- становление субъективной позиции каждого в классе в коллективной деятельности;
- формирование положительного отношения к учению.

А.Ю. Зланго
г. Гарту

ТРИ СИСТЕМЫ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ

I. В феодальном обществе в течение многих столетий учебную работу в средних учебных заведениях (домские и городские школы, иезуитские коллегии, гимназии) вели церковнослужители, теологическая подготовка которых в университетах считалась вполне достаточной для педагогической работы в школе. Никакой специальной педагогической подготовки они не получали, за исключением курса практической философии, преподаваемого в некоторых университетах.

С распространением неогуманизма во второй половине XVIII века содержание обучения в средней школе во многом обогатилось. В неогуманистической гимназии основное внимание уделялось преподаванию филологических дисциплин (латинский, древнегреческий, древнееврейский и родной языки), классической литературе и математике. В университетах стали больше внимания уделять подготовке филологов и математиков. Большин-

ство университетских преподавателей придерживалось мнения, что хорошее владение своим предметом является достаточной гарантией и для его умелого преподавания учались. В большинстве университетов специальной педагогической подготовки будущим учителям не давали. В некоторых университетах профессора философии читали небольшой курс практической философии, содержащий элементы этики и педагогики.

По инициативе некоторых профессоров-энтузиастов педагогического дела организовывались мероприятия по педагогической подготовке будущих учителей. Так, например, Август Герман Франке (1663-1727) основал при своих педагогических заведениях в Галле семинарию для подготовки учителей (*Seminarium praesceptorum*), которая просуществовала с 1707 по 1785 гг. В 1737 году подобного же рода семинария была основана в Геттингене, в 1787 году - в Берлине и т.д. Эти семинарии были мало связаны с университетами; они подчинялись непосредственно органам управления народным образованием.

В Пруссии по инициативе известного неогуманиста Фр. А. Вольфа (1759-1834) в 1787 году был введен специальный экзамен для лиц, желающих поступить на преподавательскую работу в средние школы. Однако на этом экзамене в основном проявлялись знания по предмету обучения. Примерно в это же время от молодых учителей стали требовать т.н. пробного (испытательного) года (нечто вроде стажировки), в течение которого директор школы специально следил за работой молодого кандидата на должность учителя.

Со временем неогуманисты, в частности гербартианцы, стали требовать более основательной подготовки будущих учителей в университетах. Сам Герbart (1776-1841), будучи профессором Кенигсбергского университета, разработал в 1810 г. план организации педагогического семинария при университете. Подобным же путем шли К.Ф. Стой и В. Рейн в Иене, Т. Циммер в Лейпциге и др.

2. Со временем сложились три системы университетской подготовки учителей: а) педагогические (учительские) семи-

нари на базе гимназии; б) педагогические (учительские) семинарии при университетах и в) педагогическая подготовка учителей наряду с их специальной предметной подготовкой.

3. Гербартианцы, разрабатывая систему профессиональной подготовки учителей для средних школы, единогласно придерживались мнения, что вначале студенты должны получить глубокие знания по изучаемым в средней школе предметам, а лишь после этого в виде надстройки—профессионально-педагогическую подготовку.

Поскольку в университетах до начала XX века (в России — до Октябрьской революции) не было специальных профессур по педагогике, то в них некому было руководить педагогической подготовкой будущих учителей, и эту функцию зачастую переносили выделенным специально для этого гимназиям. При таких гимназиях создавались многочисленные педагогические семинарии, работой которых руководил директор гимназии. Студентам-семинаристам читались в гимназии лекции по практической педагогике и дидактике. В первом полугодии они посещали уроки по своей специальности у опытных педагогов, а во втором полугодии сами давали уроки под надзором преподавателей гимназии. В конце учебного года они сдавали перед специально назначенной для этого комиссией экзамен, а также представляли обстоятельную письменную работу на педагогическую или методическую тему. Студенты, успешно сдавшие экзамен, в следующем учебном году допускались к испытательному (стажерскому) году работы в той же или какой-либо другой гимназии.

Недостатком этой системы была ее оторванность от основного университетского образования. Когда при университетах стали создаваться профессуры по педагогике, эта система профессионально-педагогической подготовки учителей исчерпала себя и постепенно перестала существовать. В России эта система почти не нашла внедрения.

4. При университетах, где среди профессорского состава находились энтузиасты, готовые вести занятия по профессиональной подготовке студентов к педагогической деятельности в средней школе, были созданы университетские педагогические (учительские) семинарии. Здесь в течение года студенты, ко-

торне завершили основной курс университетской подготовки, слушали лекции по прикладной педагогике (курс теоретической педагогике, как правило, входил в основной университетский курс), по частным методикам и т.д. и проходили под руководством профессоров педагогическую практику в гимназиях.

Первая подобная семинария работала при Геттингенском университете под руководством видного неогуманиста Иоханна Матгаса Геснера (1691-1761) с 1734 г. по 1761 г. Гербартианцами они были основаны при многих немецких университетах, хотя Прусское министерство культуры до конца XIX века предпочитало семинарии на базе гимназий.

В царской России с самого начала университетского образования использовалась эта система профессионально-педагогической подготовки учителей. Эти учреждения назывались то институтами, то семинариями, то курсами. При Тартуском университете, который задавал тон в Прибалтике, существовали:

1804-1820 - учительский, или педагогический институт;

1820-1855 - педагогико-филологическая семинария;

1861-1867 - педагогические курсы;

1911-1915 - курсы для подготовки учителей.

Как правило, они были с одногодичным сроком обучения. Туда принимались лица, окончившие университет (в отдельных случаях и старшекурсники).

Поскольку экзамен на право занимать должность учителя средней школы можно было сдать экстерном, то вышеназванные заведения при Тартуском университете не пользовались особым успехом.

После Октябрьской революции эта система успешно использовалась в Тартуском университете буржуазного периода и во многих советских специальных институтах, откуда, между прочим, выходили и преподаватели средних школ и техникумов, например, Высшие педагогические курсы при сельскохозяйственной академии им. К.А. Тимирязева, при Московском высшем техническом училище, при Институте народного хозяйства им. Г.В. Плеханова и др.

Первоначально и некоторые университеты и их факультеты

сосредоточили профессионально-педагогическую подготовку своих выпускников на подобных годичных курсах, например,

11 Московский университет, физико-математический факультет I Московского университета и т.д.

Эта система имеет ряд положительных сторон, в частности для университетов, где во время прохождения основного теоретического курса педагогической подготовке студентов редко уделяется должное внимание. В большинстве буржуазных университетов она применяется до наших дней.

5. Начиная с 30-х годов в советских университетах используется еще одна система подготовки учителей — преподавание педагогических дисциплин и прохождение педагогической (школьной) практики совместно с усвоением основной программы факультета. Но двухчасовыми курсами в течение двух семестров не удается добиться сколько-нибудь заметной педагогической ориентированности у студентов. Университетские кафедры считают своей основной задачей преподавать только профилирующие дисциплины на высоком научно-теоретическом уровне, а кафедра педагогики одна не в силах ориентировать студентов на будущую педагогическую деятельность.

Мне думается, что следовало бы серьезно подумать о системном подходе к подготовке будущих учителей в университете, используя сильные стороны как семинарской, так и ныне существующей систем. Думается, что если теоретические курсы педагогики и психологии как общеобразовательные дисциплины включить в программу общетеоретической подготовки студентов, то 1-й семестр можно закончить госэкзаменами, а в 10-м семестре изучать педагогические дисциплины (спекурс, спецсеминары, педагогическая психология, школьная гигиена, частные методики и подпрактика), привлекая к занятиям только тех студентов, которые направляются на педагогическую работу.

Литература

1. Хрусталева В.А. К истории высшего педагогического образования в РСФСР. - М., 1963.
2. История Тартуского университета 1632-1982 / Под ред.

проф. К.Свилласка. - Таллин, 1962.

3. Paulsen, Fr. Geschichte des gelehrten Unterrichts.
- Berlin, 1897.

4. Rein, W. Pädagogik in systematischer Darstellung. Bd.2.
- Langensalza, 1911.

Э.В.Клявениек

г.Рига

АКТИВНАЯ ПОЗИЦИЯ УЧИТЕЛЯ-ВОСПИТАТЕЛЯ В
КОНФЛИКТАХ СО ШКОЛЬНИКАМИ

В советской педагогике существует и такая точка зрения, что как рядоположенные рассматриваются уровень педагогического мастерства и умение учителя устанавливать и поддерживать с учащимися правильные взаимоотношения. Как отмечает В.В.Кривский, "педагогическая деятельность по своей природе - это с о в м е с т н а я деятельность обучающихся и обучающихся, воспитателей и воспитуемых, и успех ее во многом зависит от того, как сложатся взаимоотношения между ними" (5, с. 306). По нашему мнению, умение педагога устанавливать, поддерживать и перестраивать, если это необходимо, взаимоотношения с учащимися в учебно-воспитательном процессе как раз является проявлением и основным показателем высшего уровня педагогического мастерства, ибо без этого умения все остальные положительные характеристики личности и деятельности учителя теряют свое подлинное значение и не способствуют достижению цели. К такому выводу нас привели исследования возникновения и развития конфликтов между учителями и учащимися, когда наиболее ярко раскрывается позиция учителя-воспитателя, отражающая его понимание сущности воспитания и его целей, а также собственные обязанности и поведение по претворению этих целей.

В научной литературе для обозначения сложной, противоречивой ситуации в учебно-воспитательном процессе употребляются самые различные понятия, содержание и упорядоченность которых пока не полностью разработаны. Так, применяются обозначения "проблемная ситуация", "педагогическая ситуация".

"конфликтная ситуация", "учебная" и "воспитательная ситуация", "конфликт" и т.д. Не трудно заметить, что содержание этих понятий уточняется в конкретных исследованиях лишь в связи с общим контекстом. М.М.Поташник и Е.З.Бульфов считают, что в воспитательном процессе имеется такая своеобразная "клетка", в которой представлены разные стороны работы учителя. Это ситуация - "совокупность условий и обстоятельств, которая требует от учителя быстрого принятия педагогически верного решения" (II, с. 3). Подчеркивая активную деятельность как воспитанников, так и воспитателей в определенной ситуации, Е.Битнас полагает, что "воспитательную ситуацию следует рассматривать как взаимодействие воспитателя и воспитанников, в которой поведение одних обуславливает определенные действия других" (2, с. 132). Такая взаимообусловленность и взаимодействие в силу разнообразных объективных и субъективных предпосылок нередко проявляется как открытый конфликт, обозначающий личностно значимые ценности, степень единства сознания и поведения.

М.М.Яценко считает, что "любая из сложных ситуаций в известной мере является конфликтной постольку, поскольку ее содержание - преодоление каких-то противоречий" (14, с. 26). Однако он считает возможным особо выделить конфликтные ситуации в коллективе старшеклассников, к исследованию которых и обращается. Чаще всего как однозначные в научной литературе употребляются обозначения "конфликтная ситуация" и "конфликт". В психологии к о н ф л и к т определяется как "столкновение противоположно направленных, несовместимых друг с другом тенденций в сознании отдельно взятого индивида, в межличностных взаимодействиях или межличностных отношениях индивидов или групп людей, связанные с острыми отрицательными эмоциональными переживаниями" (8, с. 152). Авторы книги "Социально-психологический климат коллектива и личность", рассматривающие конфликт с разных сторон, полагают, что "функциональная роль конфликта обусловлена необходимостью изменений в человеческих отношениях. С точки зрения сущности этих отношений любой конфликт есть проявление противоборства, т.е. активного столкновения тен-

дений, оценок, принципов, мнений, характеров, эталонов поведения. С точки зрения целей, конфликт отражает стремление людей утвердить защищаемую идею, принцип, поступок, самоутвердиться... Если видеть в виду причинно-мотивационную сторону конфликта, то его можно определить как реакцию на неблагоприятные, травмирующие личность ситуации, на препятствия в достижении каких-либо целей" (4, с. 159). Следует отметить, что теоретическим и прикладным изучением самых различных конфликтов успешно занимается советская социальная психология, в педагогике же эти вопросы являются малораскатынными. Чтобы решить задачи, выдвинутые реформой общеобразовательной и профессиональной школы, и подготовить энергичных, умелых и чутких молодых учителей, необходимо вооружить их знаниями о сложных случаях в учебно-воспитательном процессе и формировать у них готовность к их преодолению.

Диалектический материализм рассматривает конфликт как одну из стадий развития противоречий, как стадию крайнего их обострения. "Противоречие, понятное как диалектическое соотношение взаимопредполагающих и взаимоисключающих моментов, безусловно является сущностной, глубинной характеристикой бытия, для выявления которой требуется серьезные усилия теоретической мысли", - отмечают советские философы (10, с. 45). На наш взгляд, характерными признаками открытого межличностного конфликта являются осознание острых противоречий хотя бы одной стороной, возникающие на этой основе субъективные образы (восприятия) конфликтной ситуации и вытекающее из содержания этих образов, усложняющееся в личностных позициях участников конфликта т.н. конфликтное поведение. Таким образом, внешние конфликты выступают как проявления противоречий, а поведение учителей в конфликтах свидетельствует об уровне их педагогического мастерства.

В.А.Сластенин, В.Э.Тамарин и Д.С.Яковлева, определяя понятие "социальная позиция" через систему устойчивых отношений личности к гражданской деятельности, к явлениям общественно-политической жизни, выражение этой позиции видят в оценочных суждениях, эмоциональных состояниях и поступках

(12, с. 82). Позиция личности трактуется Л.Г. Ананьевым как сложная система отношений личности к обществу в целом и общностям, к которым она принадлежит, к труду, людям, самой себе, установкам и мотивам, которыми она руководствуется в своей деятельности, целям и ценностям, на которые направлена эта деятельность (1, с. 286). В позднейших исследованиях применяется понятие "жизненная позиция", рассматриваемая как одно из интегральных качеств личности и характеризующая "статус, отношения и взаимодействие личности с окружающей средой в процессе деятельности". О.К. Зиндс определил понятие "жизненная позиция старшеклассника" и подчеркнул ее зависимость от объективных потребностей и интересов общества, а также от развития личности школьника (15, с. 26). Мы разделяем общепринятую точку зрения, что позиция учителя представляет сложную систему отношений к общественным и личностным ценностям.

Основным методом настоящего исследования конфликтов является "провоцированный опрос" - описание одного реального столкновения с учителями со стороны учащихся и столкновения со школьниками со стороны учителей. нас интересовали не только сведения о содержании конфликтов и о роли учителя в их развитии, но и характер рассуждений, выводы, аргументы, эмоциональные проявления респондентов, которые так трудно поддается систематизации и классификации. нами было проанализировано 90 работ учителей, 112 работ студентов и 120 работ школьников IX-XI классов.

Прежде всего, мы старались выяснить, в каких сферах совместной деятельности учителя и учащихся чаще всего возникают конфликты. Данные представлены в таблицах 1 и 2.

Таблица 1

Сферы возникновения конфликтов
(в процентах)

школьникам

I. На уроках:

I) Сфера учебной деятельности и поведения учащихся

2) дисциплина	- 18,3
II. Дисциплина в широком смысле (на улице, в столовой и т.д.)	- 23,3
III. Организация и оценка общественной работы	- 10,0
IV. Внеурочные мероприятия (кружки, экскурсии, вечера)	- 9,2
У. Самообслуживание, ЛОТОС, уборка урожая	- 5,7
VI. Отзывы семейных конфликтов	- 4,2
VII. Другие	- 2,3

Учителя

I. На уроках:	
1) дисциплина	- 33,3
2) оценка учебной деятельности и поведения учащихся	- 28,8
II. Самообслуживание, ЛОТОС, уборка урожая	- 13,3
III. Дисциплина в шир. смысле, в т.ч. воровство или подозрение в воровстве;	- 6,6
пьянство учащихся	- 4,4
IV. Организация и оценка общественной работы	- 4,4
У. Отзывы семейных конфликтов	- 4,4
VI. Внеурочные мероприятия	- 4,4

Как видно из таблицы, в оценке учителей 62 процента всех конфликтов со школьниками возникают на уроках. Учителя основной причиной конфликтов считают отсутствие надлежащей рабочей атмосферы в классе, с одной стороны, и свои требования и наказания — с другой. Незамеченным для учителей не остается также недовольство школьников оценкой их учебной деятельности и поведения на уроках. Почти два раза чаще, чем школьники, учителя указывают на возникновение конфликтов с учащимися в связи с трудовой деятельностью, что яв-

ляется весьма характерным показателем отношения школьников к труду. Школьники, как показывают данные, преимущественно недовольны оценкой их учебной деятельности и поведения со стороны учителей, причем это недовольство относится как к критериям оценочной деятельности учителя, так и к форме выражения этой оценки.

Утверждать, что старшеклассники более равнодушны к учебной отметке, чем младшие школьники и подростки, нет никакого основания. Особенность в том, что их переживания носят иной характер. Это: 1) часто скрытые переживания, недоступные чужому глазу, 2) переживания по поводу отношения учителя к труду и личности школьника, а не к непосредственной отметке. Об этом свидетельствуют также выводы Т.Н. Мальковской. После анализа сочинений старшеклассников Ленинграда, Воркуты, Ангарска и Петропавловска-на-Камчатке на тему "Что меня радует и огорчает в школе" она обнаружила, что наблюдается сравнительно высокий удельный вес переживаний, связанных с оценкой знаний, ее объективностью и влиянием на отношения с друзьями, родителями и товарищами. Основную причину конфликтов Т.Н. Мальковская видит в пренебрежительном отношении учителя к ученику в связи с его неуспеваемостью. Такое отношение учителя противоречит ожиданиям школьников, их представлению о профессиональном долге педагога, ущемляет их развивающееся самосознание. Как указывает Л.И. Ложкович, важным источником развития самосознания "является оценка другими людьми результатов поведения и деятельности подростка, а также оценка непосредственно качества его личности" (3, с. 350). Это касается также старшеклассников. Поэтому поверхностная, необъективная, поспешная оценка учебной деятельности и поведения учащихся учителем ведет как к обострению взаимоотношений и возникновению конфликтов так и оказывает отрицательное влияние на нравственный опыт учащихся в целом. Как показывают данные нашего исследования, далеко не всегда учителя знают и пользуются важным педагогическим выводом в связи с оценочной деятельностью: "...более эффективной является не прямая оценка окружающими качества личности подростка, а оценка результатов его

деятельности и поведения" (3, с. 351).

Результаты анализа студенческих работ отражены в следующей таблице.

Таблица 2

Сферы возникновения конфликтов
(в процентах)

I. На уроках:	
1) дисциплина,	- 26,7
в т.ч. срыв уроков	- 9,0
2) оценка учебной деятельности	- 12,5
и поведения учащихся	
II. Профессиональные и личные особенности учителя (кл. руководителя)	- 15,2
III. Внеурочные мероприятия (кружки, вечера, экскурсии)	- 13,4
IV. Дисциплина в широком смысле	- 6,3
V. Организация и оценка общественной работы	- 6,3
VI. Отзвуки семейных конфликтов	- 6,3
VII. Прочие	- 13,3

Как видно, в представлении студентов конфликты с учителями возникают на уроках главным образом из-за дисциплины. При этом третья часть среди них составляют срывы уроков, весьма снисходительно оцениваемые студентами. Последующие поступки и наказания как реакция на это нарушение трудовой дисциплины со стороны учителей воспринимаются учащимися школьниками как слишком серьезные, несоответствующие тяжести вины. Кажется, что студенты по сравнению с учащимися и учителями меньше озабочены несправедливой оценкой своей

учебной деятельности и поведения на уроках. Заметная часть таких случаев отнесена к выделенной нами группе "профессиональные и личные особенности учителя". В отличие от школьников студенты больше внимания обращают на особенности поведения, деятельности и личности данного педагога. Оценивая поступки своих бывших учителей с позиции студента,

притом часто будущего учителя, они в настоящее время признают права учителей на требовательность, принципиальность и строгость. И все-таки проявляется желание видеть своих учителей более отзывчивыми, тактичными, способными к сопереживанию, готовыми выполнить данное обещание. Резко осуждается такая позиция учителя по отношению к воспитанникам, как "учитель всегда прав". В оценке студентов увеличивается число

конфликтов с учителями в связи с внеурочными мероприятиями и со спортом, притом весьма часто учителя в таких случаях не являются непосредственными участниками конфликта, а вовлечены в него профессиональной обязанностью оценивать поступки своих воспитанников. Как отмечает Л.А.Петровская, обосновывая предпосылку исследовательского интереса к конфликту, "...следует отметить характерные для эпохи научно-технической революции умножение и усложнение системы социальных связей личности" (13, с. 128). Такое расширение социальных связей наблюдается и у учащейся молодежи, вследствие чего возникают благоприятные условия для дополнительных конфликтов.

При анализе эмпирического материала мы считаем целесообразным рассматривать 2 вида конфликтов (Л.Козер): 1) конфликт как средство достижения определенной цели, которая в представлениях конфликтующих сторон может быть разнообразной. Такие конфликты Л.Козер назвал "реалистическими". Нами они обозначены как А-конфликты; 2) конфликты как самоцель, возникают они не из-за конкурирующих целей обеих сторон, а вызваны необходимостью снятия напряжения, по крайней мере, у одной из них. Эти конфликты обозначены нами как Б-конфликты. Данные анализа представлены в таблице 3.

Как видно из таблицы 3, у всех групп преобладают конфликты как определенное средство достижения цели. Конечно, эти цели в понимании конфликтующих сторон понимаются и оцениваются по-разному. На наш взгляд, характерным показателем явл.этой высокой удельный вес - почти третья часть всех столкновений - т.е. Б-конфликтов. Это конфликты, в основе которых - неспособность управлять своим поведением как со стороны учителей, что является показателем недостаточного

Возникновение и исход конфликтов
(в процентах)

	Школьники	Студенты	Учителя
А-конфликт	30,0	53,5	58,8
Б-конфликт	27,0	30,4	30,0
неопределенный	13,0	16,1	11,2
конструктивный	28,0	40,2	50,0
деструктивный	58,0	38,4	35,5
неопределяемый	14,0	21,4	14,4

педагогического мастерства, тек и со стороны школьников. Это часть конфликтов, сигнализирующая о шаткой позиции учителя-воспитателя, полностью зависящей от его эмоционального настроения. Причины таких конфликтов остро осуждаются как учащимися, так и педагогами, однако они распространены.

Оценка функций конфликта в научной литературе неоднозначна. Некоторые исследователи любой конфликт склонны считать крайне нежелательным, даже вредным, воспринимают его как явный показатель неблагополучия. Против поиска способов превратить любой конфликт в продуктивный, т.е. конструктивный, выступают авторы книги "Социально-психологический климат коллектива и личность", утверждая, что "такая позиция неприемлема для отношений между людьми в социалистическом обществе" (4, с. 162). Однако на следующих же страницах предпринимается попытка этих авторов разрабатывать различные тактики для успешного разрешения конфликтов, т.е. для обеспечения их продуктивности. Разграничение конструктивных и деструктивных конфликтов является сложной задачей - каждый отрицательно оцененный конфликт все-таки обогащает опыт людей, служит средством познания других и себя. Критерием деструктивного конфликта мы выделяли словесные признания респондентов о крайне отрицательной роли столкновения с учителем в дальнейшей жизни. Как видим, наименьшее количество полезных, конструктивных конфликтов признают школьники, больше всего - учителя.

Литература

1. Ананьев Л.Г. Человек как предмет познания. - Л.: Изд-во Лен.ун-та, 1968.
2. Литинас Б. Структура процесса восприятия. - Каунас: Швиеса, 1964.
3. Погович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. - М.: Просвещение, 1968.
4. Бойко В.В., Ковалев А.Г., Панферов В.И. Социально-психологический климат коллектива и личность. - М.: Мысль, 1983.
5. Дидактика средней школы /Под ред. М.И.Скаткина. - М.:Просвещение, 1982.
6. Коч И.С. Психология старшеклассника. - М.: Просвещение, 1980.
7. Кондратьева С.В. Учитель - ученик. - М.: Педагогика, 1984.
8. Краткий психологический словарь /Под общ.ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярославского. - М.: Политиздат, 1985.
9. Мальковская Т.Н. Учитель - ученик. - М.: Знание, 1977.
10. Материалистическая диалектика. - М.: Политиздат, 1980.
11. Поташник М.М., Вульфов Е.С. Педагогические ситуации. - М.: Педагогика, 1983.
12. Сластенин В.А., Тamarin В.Э., Яковлева Д.С. Теоретико-методический аспект формирования активной личности учителя. - Сов.педагогика, 1983, № II, с. 80-83.
13. Теоретические и методологические проблемы социальной психологии. - М.: МГУ, 1977.
14. Ляденко М.М. О конфликтных ситуациях в коллективе старшеклассников. - Сов.педагогика, 1969, № 8, с. 26-27.
15. Zids O. Skolēnu aktīvas dzīves pozīcijas veidoša - na. - R.: Zvaigzne, 1982.

В.Л.Букреева
г.Рига

ФОРМИРОВАНИЕ ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ
АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ В ПРОЦЕССЕ ВОСПИТАНИЯ
ИХ НА РЕВОЛЮЦИОННЫХ, СОЕВЫХ И
ТРУДОВЫХ ТРАДИЦИЯХ СОВЕТСКОГО НАРОДА

В период совершенствования развитого социализма одной из важнейших задач является формирование гармонически развитой, общественно и политически активной личности. ЦК КПСС в этой связи в постановлении "О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы" призывает: "Прививать учащейся молодежи интерес к политическим знаниям, всемерно развивать их общественную активность"¹.

В своем исследовании мы представляем результаты анализа общественно-политического воспитания учащихся на революционных, соевых и трудовых традициях советского народа. Традиции играют важную роль в жизни нашего общества и представляют одну из форм передачи опыта последующим поколениям. Термин "традиция" латинского происхождения, буквальный перевод которого передача, порядок, устанавливаемая норма поведения.

Большое значение истории нашего народа, его традиций отметил еще В.И. Ленин в работе "К оценке русской революции", подчеркнув, что они должны стать "маяком в деле воспитания новых поколений борцов"². В.И. Ленин призывал к тому, чтобы традиции советского народа хранили, развивали, умножали и укрепляли, чтобы их внедряли в сознание широких масс народа. "Нам надо позаботиться... о том, - говорил он, - чтобы народ знал эти полные жизни, богатые содержанием и великие по своему значению и своим последствиям дни гораздо подробнее, детальнее и основательнее"³.

¹О дальнейшем улучшении идеологической, политико-воспитательной работы: /Постановление ЦК КПСС от 26 апреля 1979г. М.: Политиздат, 1979, с. 14.

²Ленин В.И. Полн. собр. соч., т.17, с. 50.

³Ленин В.И. Полн. собр. соч., т.16, с. 26.

Актуальность этой проблемы определяется значением событий 1985 года - года подготовки к XXVII съезду КПСС, 40-летия Великой Победы над фашистской Германией и 45-летию годовщины Советской Латвии. В этой связи актуальна разработка вопроса общественно-политического воспитания учащихся на героических традициях советского народа.

Основой общественно-политического воспитания учащихся является воспитание их на примере жизни и деятельности В.И. Ленина. Комплексную программу представляет разнообразная деятельность учащихся в рамках Всесоюзного пионерского марша "Пионеры всей страны делу Ленина верны!" Большое воспитательное воздействие оказывает на школьников традиция возложения цветов 22 апреля, 9 и 19 мая, 1 сентября, 7 ноября к памятнику В.И. Ленина, посещение музея В.И. Ленина, прием в День памяти Ленина в пионеры и комсомол.

Как показывает анализ материалов, полученных в ходе исследования, педагогически эффективными формами работы в этом направлении являются встреча с ветеранами войны и труда, Вакты памяти, деятельность красных следопытов, разветие и укрепление других школьных патриотических традиций. При этом выявлено, что общественно-политическая активность учащихся формируется в самой этой деятельности, ибо процесс этой деятельности активизирует школьников, направляет их на активные действия, поиски ответов на многие вопросы.

Рассмотрены некоторые примеры. Логатый опыт по воспитанию учащихся на революционных, советских и трудовых традициях советского народа накоплен школой № 76 г. Риги. В школе создан Музей боевой славы, в котором собран большой материал о 212-й Кричевской стрелковой дивизии, освобождавшей г. Ригу. Совет музея, активное участие в работе которого принимают и другие школьники, был инициатором разнообразных со своим конкретным формам общественно-политического воспитания учащихся. Это переписка с ветеранами дивизии, поиски новых экспонатов для музея и их оформление, организация встреч, слетов и многая другая работа. В музее организуются Уроки мужества, Уроки славы, которые проводят ветераны, торжественный прием в пионеры и комсомол наиболее достойных

учащихся. Подчеркивая воспитательное значение встреч с ветеранами дивизии и других мероприятий, Черная И.В., ныне учительница, школьницей принимавшая активное участие в организации музея, говорит: "Встречи воспитывают у ребят чувство патриотизма, ответственности за судьбу Родины, глубокую любовь к Родине, отзывчивость, доброту, сознание собственного достоинства, необходимости другим людям, воспитывают мужество и смелость. И это не случайно, так как все эти качества есть в людях, с которыми учащиеся переписываются, встречаются. Своим примером они воспитывают школьников, учат их быть готовыми к защите Родины, активной борьбе за мир". Музей боевой славы стал воспитательным центром этой школы.

В октябре 1983 года учащиеся школы № 1 г.Риги побывали на месте форсирования советскими войсками реки Ливнексте. Трудной была эта переправа, многие воины остались лежать там навечно. Им сооружен на берегу реки памятник. От этого памятника и начинается знаменитая дорога освобождения г.Риги от фашистских захватчиков. Оценка в отношении учащихся к этим событиям может служить показателем их общественно-политической зрелости. "К этому месту, - говорилось во многих анкетах, - мы ехали на автобусах три часа. Советские войска в 1944 году шли до Риги три ожесточенных, кровопролитных месяца. У памятника мы особенно остро почувствовали ужасы войны, потери, которые понес советский народ и поняли, что самое главное в наше время - это борьба за мир, активность каждого советского человека в учебе, труде, общественной деятельности. И что всегда нужно помнить эту самую разрушительную и самую жестокую войну, так как память о ней - это вечное ей проклятие". В этих суждениях отражается гражданская позиция школьников, глубокое понимание ими ужасов войны, боли за погибших.

Исследование оценок учащимися и учителями таких мероприятий и их воспитательного воздействия на школьников представляло для нас большой интерес. На вопрос: "Оказывали ли такие мероприятия влияние на общественно-политическую активность учащихся?" - ответы были однозначными и утвердительными.

При этом отмечалась важность переживания детей и подростков, что активизировало их, включало их мысли и чувства в эти переживания.

Собственные целенаправленные наблюдения, а также анализ анкет учителей и учащихся показывает, что педагогически эффективной формой работы по формированию общественно-политической активности являются встречи с ветеранами революции, войны и труда. Эта форма работы дружин, отрядов, комсомольских организаций широко распространена в школах г. Риги и других городах и районах республики.

Значимость встреч с ветеранами революции, войны и труда определяется тем, что учащиеся получают определенную политическую информацию в конкретной живой и непринужденной беседе с очевидцами памятных событий, заставляют еще и еще раз задуматься над великой ценой победы, вспомнить тех, кто отдал за Великую Победу советского народа над врагом нашей Родины свое здоровье, свои молодость, свою жизнь.

Встречи, Уроки Мира, Уроки Мужества, Вакхы Памяти у памятника Красным латышским стрелкам, прием в пионеры и комсомол в Музее Красных латышских стрелков, Недели литературы, в программе которых конкурсы чтецов произведений о Великой Отечественной войне и мире, конкурсы инсценированных революционных песен, литературные викторины "Что? Где? Когда?", деятельность красных следопытов по организации музеев, уголков, комнат Славы советского народа, по уходу за территорией памятных мест - все эти формы работы позволяют наиболее рационально обогащать содержание воспитания учащихся, решать одновременно разнообразные воспитательные задачи, учитывать при этом конкретные местные условия.

Изучение особенностей влияния мероприятий героической тематики на общественно-политическое воспитание учащихся позволило выявить ряд педагогических требований, предъявляемых при их организации - тщательная подготовка этих мероприятий, глубокое продумывание вместе с учащимися хода этих мероприятий, тактичная позиция вожатого, комсорга, педагога в процессе организации и их проведения, проявляющаяся в умении своевременно и ненавязчиво направить активность школьни-

ков, их поиски, их внимание и живую деятельность по правильному пути, заострить их внимание на наиболее важных выводах и оценках. Положительная эмоциональная обстановка, использование иллюстративного материала также помогут повысить педагогическую эффективность таких мероприятий, живое воспринимать величие героических свершений трудящихся Советской Латвии, всего советского народа.

А.В. Лизмане, Р.В. Ливманис

г.Рига

ЗАДАЧИ ВОСПИТАТЕЛЬНЫХ ВОЗДЕЙСТВИЙ В
УЧЕБНЫХ ГРУППАХ СТУДЕНТОВ
ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Советское общество глет от высшей школы людей высокообразованных, компетентных в решении деловых и организационных вопросов, идейно закаленных, преданных делу строительства коммунизма. Необходимость успешного выполнения столь важного социального заказа побуждает искать пути и средства совершенствования не только учебного, но и воспитательного процесса.

Центром формирования личности студента является учебная академическая группа. Именно здесь, где формируется специалист, должно происходить становление гражданина, развитие трудовой и общественно-политической активности личности. Но чтобы такой процесс происходил, учебная группа должна быть не формальным объединением людей, а коллективом, спаянным в единое целое совместной учебной и общественной работой, а также направленностью культурно-бытовых устремлений. Отражением объективных связей группы людей являются, как известно, межличностные отношения. Задача изучения межличностных отношений возникает при работе с любой группой. Иско по характеру этих отношений можно судить об уровне сформированности коллектива, что, в свою очередь, дает известное

представление о конкретных условиях жизнедеятельности и путях дальнейшего формирования личности - члена одной группы. В социально-психологических исследованиях целого ряда авторов (А.Боталев, А.Петровский, Э.Шорохова, М.Тюбнева, Г.Андреева, Э.Кузьмина, Л.Манский и др.) отмечается, что в интегративных действиях членов группы решающими являются социальные нормы и ценности, жизненная позиция каждого отдельного члена группы. В процессе деятельности именно личностная система ценностей выполняет роль регулятора социального поведения. Иными словами, человек взвешивает поступки (свой или других людей) относительно своей личностной системы ценностей, а группа, в которой протекает его основная деятельность, стимулирует и корректирует его мнения и убеждения. Регуляция происходит на различных уровнях - в зависимости от организованности коллектива, от наличия и выраженности общественного мнения, а также от устойчивости личностной системы ценностей и ориентаций.

Чтобы вскрыть тенденции в стабилизации учебной группы как коллектива, а также в становлении ценностных ориентаций касательно приобретаемой специальности, нами было предпринято лонгитюдное исследование, охватившее все учебные группы педагогического факультета МПИК с I по III курс. Мы проследили сплоченность групп в учебной, общественной и культурно-бытовой сферах деятельности, определяющий мотив выбора специальностей, престижность определенных качеств личности, умений и навыков в плане представлений студентов о будущей профессии, понимание студентами личной, групповой и общественной ценности и значимости их собственной, организованной в институте, деятельности.

Как и следовало ожидать, в учебных группах I курса общая сплоченность несколько ниже, чем на II и III курсах. Самая большая общая сплоченность (0,68 ед.) имела место на II курсе, ибо наличествовала хорошая сплоченность во всех сферах деятельности студентов - в учебной, общественной работе, в организации досуга. На III курсе снизилась сплоченность в сфере досуга, видоизменяется сплоченность в учебной работе.

От курса к курсу меняются главенствующие мотивы выбора лидеров: на I курсе такими являются общность взглядов и жизнерадостность товарищей, на II курсе - доброта, отзывчивость, искренность и организаторские способности, на III курсе - компетентность, деловитость, честность. Такая позиция личности студентов представляется важной в связи с проблемой усвоения ими социального опыта. В этом же плане характерными являются мнения студентов о том, кто, как и почему оказывает существенное влияние на их собственную профессиональную ценностную ориентацию. Для студентов I курса самыми авторитетными оказываются деканат, весь профессорско-преподавательский состав, комитет комсомола. На II курсе - кафедры специализаций, отдельные преподаватели, товарищи по группе. На III курсе - кафедры специализаций, методисты педагогической практики, отдельные преподаватели, товарищи по курсу.

Нам было предложено студентам III курса оценить важность ряда качеств и умений, необходимых в их

будущей работе учителя физкультуры. Было предложено 48 наименований, в смешанном порядке, хотя фактически все качества и умения группировались в шесть блоков: конструктивные, проектировочные, организаторские, коммуникативные, творческие, гражданско-этические. Оказалось, что студенты мало ориентированы на важность коммуникативных умений, а также уровень общей культуры, как основу педагогического мастерства.

В беседах-интервью со студентами III курса мы выявили у них представление (и знания) о смысле повседневных обязанностей студента. Обнаружилось, что о б щ е с т в е н н ы й смысл в учебе усматривают 62% студентов, а в общественной работе - всего 48% студентов. При наличии положительных лидеров и общей отключенности групп эти данные выглядят странно, однако, на наш взгляд, они являются показательными недостаточности целеполагания студентов в их групповой деятельности. Совместная деятельность протекает более формализованнеем это желательно. Именно организация с о в м е с т н о й о т в е т с т в е н н о с т и является слабым

звеном в работе учебных групп студентов.

Считаем, что уже на первых курсах следует направлять воспитательные воздействия на постоянное формирование общей культуры личности студентов, повседневно подчеркивая при этом, что таковая является не просто "приложением", а основной в работе педагога. Такая жизненная позиция обязательно должна быть сформирована на протяжении уже первых лет обучения в педагогическом вузе. Одновременно необходимо воспитывать и культивировать как личностную, гражданско-этическую ценность в жизни учебных групп студентов, так и групповую ответственность в совместной деятельности. Групповая сплоченность на деловой основе, а также более полное формирование ценностной ориентации личности будущих специалистов могут быть обеспечены, если такая цель ставится с самого начала обучения, а воспитательные воздействия в этом направлении реализуются как с и с т е м а требований.

М. М. Мисня

г. Рига

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ И СТУДЕНТОВ
В ПРОЦЕССЕ ФОРМИРОВАНИЯ
ОБЩЕСТВЕННО-ПОЛИТИЧЕСКОЙ АКТИВНОСТИ

Необходимым условием построения коммунистического общества является непрерывный рост социальной активности широких масс народа. В особенности важно это свойство личности воспитать в студентах вузов - в будущих педагогах и руководителях трудовых коллективов. Социальная деятельность студентов реализуется в различных социальных группах - учебных, семейных, общественных. Именно в учебных группах происходит основное становление будущих специалистов. Во время обучения студента на формирование его личности влияют как сам процесс теоретического обучения, так и практические занятия и даже интерьер помещения вуза. Однако же главным воспитывающим фактором является личность преподавателя. Практическая деятельность преподавателя, имеющего авторитет у студентов, может иметь большее воспитательное значение, чем любые деклара-

ции. Студенты оценивают межличностные отношения преподавателей, а также их отношение к сотрудникам и служебным обязанностям, к общественным поручениям.

По А.Кречмеру, эта оценка, подобно любому другому восприятию окружающего мира, зависит, во-первых, от жизненного опыта человека и его представлений о себе, во-вторых, от системы ценностной ориентации, направляющих переделки личности (2).

Большинство студентов дневного отделения поступают в университет непосредственно после окончания средней школы, а их жизненный опыт, по нашим данным, очерчен главным образом из семьи, школы, общества одноклассников, средств массовой информации, в меньшей мере - из деятельности общественных организаций. Мнения студентов о морально-психологических свойствах социально активной личности мы выяснили, анонимно анкетировав 95 студентов I-V курсов дневного отделения биологического факультета Латвийского государственного университета. Они должны были оценить 40 свойств идеального старосты группы по девятибалльной системе. В составлении анкеты руководствовались несколькими публикациями авторов ГДР (4,5,6,7,8).

Система кодирования (число баллов) : 9 - свойство имеет решающее положительное влияние на авторитет старосты группы; 8 - большое положительное влияние; 7 - свойство положительное, однако само по себе еще не обуславливает признание авторитета; 6 - небольшое положительное значение; 5 - не имеет никакого значения для авторитета старосты; 4 - небольшое отрицательное влияние; 3 - в средней мере вредит авторитету; 2 - сильно вредит авторитету; 1 - свойство разрушает авторитет или не дает ему сформироваться.

Выяснилось, что в старосте группы студенты наиболее высоко ценят черты, которые отражают коммуникабельность личности: товарищеское отношение, участие в общах культурных и спортивных мероприятиях (среднее число баллов более 6), а также высокую требовательность к себе, широкий общий кругозор, практические специальные навыки, умение достичь цели.

независимо от препятствия (число баллов более 7), - свести, способствующие успешной профессиональной деятельности. Положительно (в среднем более 6 баллов) единодушно оцениваются общественная активность в вузе и вне вуза, принципиальная политическая позиция, обсуждение различных проблем вне специальности и общение с товарищами вне вузовских занятий. Эта последняя группа свойств, по нашему мнению, самым прямым способом определяет социальную активность. Отрицательную оценку заслужили: отсутствие ясной политической позиции (в среднем 4,2 балла), ограничение в своей специальности, уступчивость и непоследовательность (3,4 балла) и неучастие в студенческих мероприятиях (2,3 балла).

Такая оценка старосты группы студентами весьма близка к перечню желательных свойств студента-активиста, данному Л.Н.Ступниковым (3) : высокий уровень морального и психологического развития, высокая трудоспособность, творческая инициатива, требовательность к себе и другим, принципиальность и последовательность, участливость, сила воли и др. Цель воспитания в вузе - вызвать эти черты в каждом из студентов, чтобы подготовить молодых специалистов - хороших общественников. В этой связи возникает вопрос: 1) как упомянутые свойства (а также и некоторые другие) студентами оцениваются в их преподавателях; 2) какими являются преподаватели в представлении студентов; 3) следует ли студентам личному примеру или совету преподавателя в отношении социальной активности.

Ответ на эти вопросы был получен при помощи анонимного анкетирования, проведенного в 1983 году на биологическом факультете ЛГУ. Анкеты заполняли 134 студента I-V курсов дневного отделения латвийского потока. 59 свойств преподавателей оценивались по девятибалльной шкале (см. выше). Студенты всех пяти курсов единодушно указывают (табл. I), что решающее влияние на авторитет преподавателя, наряду с некоторыми профессиональными свойствами, имеют широкий общий кругозор, связывание теории с практикой, товарищеское отношение к студентам, высокая требовательность к себе (в среднем 8 баллов). Менее сильное положительное влияние

Таблица I

Оценка личностных свойств преподавателей и их характерных свойств (% положительных ответов) в коллективе преподавателей биологического факультета Латвийского государственного университета (по мнению студентов этого факультета)

Свойство преподавателя	1 курс (27 студ.)	2 курс (33 студ.)	3 курс (31 студ.)	4 курс (18 студ.)	5 курс (25 студ.)
Широкий общий кругозор	7,4 (22%)	7,9 (42%)	7,9 (46%)	7,1 (56%)	8,1 (52%)
Связь теории с практикой	7,8 (26%)	7,8 (51%)	8,1 (48%)	6,9 (67%)	7,8 (60%)
Товарищеское отношение к студентам	7,6 (33%)	7,6 (45%)	7,8 (56%)	7,5 (56%)	7,3 (56%)
Высокая требовательность к себе	6,9 (11%)	7,8 (6%)	8,0 (29%)	7,4 (33%)	7,7 (44%)
Участие в общих культ. мероприятиях	7,2 (4%)	6,7 (33%)	6,3 (52%)	6,9 (61%)	6,4 (64%)
Участие в общих спорт. мероприятиях	6,6 (7%)	6,6 (33%)	6,2 (13%)	7,4 (39%)	6,4 (16%)
Обручение проблем вне специальности	6,9 (22%)	7,0 (30%)	6,9 (45%)	7,2 (33%)	6,8 (44%)
Общение со студентами вне занятий	7,5 (11%)	7,7 (58%)	7,3 (42%)	7,5 (50%)	7,0 (5%)
Способность достичь цели	6,1 (4%)	6,7 (12%)	5,3 (13%)	6,6 (0%)	6,8 (16%)
Высокие требования к студентам	5,9 (22%)	6,3 (30%)	6,1 (36%)	6,1 (28%)	6,6 (33%)
Принципиальная политическая позиция	5,7 (22%)	6,1 (24%)	5,6 (19%)	5,7 (22%)	6,5 (32%)
Общественная активность в вузе	6,1 (15%)	6,4 (42%)	5,9 (36%)	6,5 (72%)	6,3 (48%)
Общественная активность вне вуза	5,9 (15%)	6,2 (21%)	5,7 (10%)	6,8 (28%)	6,0 (32%)
Отсутствие ясной политической поз.	4,6 (11%)	4,3 (0%)	4,4 (6%)	4,3 (11%)	4,1 (4%)
Неучастие в студенческих мероприятиях	4,0 (0%)	4,0 (18%)	4,2 (22%)	4,0 (11%)	4,0 (24%)
Ограничение в своей специальности	4,3 (11%)	4,0 (9%)	4,2 (3%)	3,6 (26%)	3,7 (16%)
Отсутствие и непоследовательность	3,5 (0%)	3,7 (3%)	3,6 (3%)	3,4 (6%)	3,4 (4%)

оказывают: участие в общих культурных и спортивных мероприятиях, обсуждение проблем вне своего предмета, посвящение времени студентам и вне занятий, целеустремленность, способность преодолевать преграды (в среднем 7 баллов). Небольшое положительное влияние на авторитет (в среднем 6 баллов) оказывает: ясная, принципиальная политическая позиция, общественная активность в вузе и вне вуза. Такая оценка, в главных чертах, совпадает с данными Г. Батке по вузам ГДР (5).

Авторитету преподавателя в глазах студентов незначительно вредит (средняя оценка 4 балла): отсутствие четкой политической позиции, неучастие в студенческих мероприятиях, ограничение всех интересов своей специальностью, непоследовательность и уступчивость (самые низкие оценки).

Выявлены некоторые различия в оценке студентами свойств преподавателя и старосты группы. В преподавателе соответственно выше ценится свойство, делающее его т. наз. функциональным авторитетом, ниже требования к его коммуни-кабельности. Общественная позиция и активность преподавателя и старосты оцениваются одинаково. Аналогичная картина наблюдается и в отрицательных оценках: для преподавателя, в противоположность старосте, сравнительно небольшим недостатком считают неучастие в студенческих мероприятиях, гораздо строже оценивается ограничение в своей специальности. Этим еще раз подтверждается известная истина, что наиболее строго мы оцениваем те свойства других членов общества, которые имеют наибольшее значение в развитии конкретных личностных контактов.

Респонденты, наряду с оценкой личностных свойств, указывали также, наблюдается ли данное свойство у С о л ь ш и н с т в а преподавателей биологического факультета (положительный ответ). Отрицательный ответ означал, что свойство не характерно для большинства преподавателей, или же у анкетированного лица нет сведений об этом. С учетом foregoing можно констатировать, что почти все высокоценяемые положительные свойства студенты считают характерными для

своих преподавателей: положительные ответы дали от II до 33% студентов первого курса и от 44 до 60% пятикурсников (табл. I). Исключение составляет участие преподавателей в общих спортивных мероприятиях (7% положительных ответов на I курсе и 16% - на V курсе); аналогичны данные об общественной активности преподавателей вне университета. Весьма немногие студенты наблюдали у преподавателей способность преодолевать препятствия и целеустремленность (4% на I курсе, 16% - на V курсе). Последнее объясняется тем, что эти свойства характера могут обнаружиться лишь во время длительного, постоянного сотрудничества, какое между преподавателем и студентом образуется не часто.

Четкую, принципиальную политическую позицию как характерную для большинства преподавателей специальных предметов на биологическом факультете отметили только 22% первокурсников и 32% пятикурсников; однако вместе с тем только отдельные студенты (от 0 до 3 на курс) считают, что у большинства преподавателей нет ясной политической позиции. Эти ответы свидетельствуют о необходимости усилить пропаганду политических знаний среди студентов, связывая ее со специальными вопросами учебных предметов. Очень немногие респонденты считают, что их преподаватели замыкаются в своей специальности, не участвуют в студенческих мероприятиях, не последовательны и уступчивы. Во всех случаях ясно выражена тенденция: степень информированности студентов о положительных и отрицательных свойствах преподавателей от курса к курсу возрастает, при этом различие наиболее велико между I-м и 2-м курсами. Кажется, этот "прилок" объясняется системой воспитания студентов на биологическом факультете - с начала 2-го курса студенты избирают свою узкую специализацию и начинают вести научно-исследовательскую работу под прямым руководством одного из преподавателей; при этом успехи и общественная деятельность студента также контролируются кафедрой специализации.

В заключение анкеты студенты указывали, в какой мере они были бы готовы последовать примеру авторитетного преподавателя в различных сферах жизни. Ответы копировались

1-5 баллами: "1 - считаю, что преподаватель вообще не должен служить примером; 2 - в этом преподаватели вовсе не являются примером для меня; 3 - в этом и мог бы брать пример как с преподавателей, так и из числа других лиц; 4 - считаю, что здесь надо руководствоваться примером преподавателей; 5 - здесь я слежу примеру преподавателя". Оказалось, что во многих сферах жизни: взаимоотношениях с другими людьми, общественной деятельности, общей манере поведения и идеологически-политической позиции студенты берут пример как с преподавателей, так и с других лиц, и здесь открываются большие возможности для воспитания студентов. Конечно, в сферах, непосредственно связанных с будущей специальностью, влияние преподавателя еще сильнее (например, в уровне теоретических знаний и отношении к окружающей среде и природе). Мнения студентов разных курсов по этим вопросам практически не различаются; исключение составляет идеино-политическая позиция, в которой влияние примера преподавателя с 1-го по 5-й курс постоянно увеличивается (в среднем от 2,5 до 3,2 балла).

Мы просили студентов также ответить, в какой мере они готовы последовать совету авторитетного преподавателя в разных жизненных ситуациях. Большое значение совет преподавателя имеет в общей работе на лекции, в методе решения научных и практических задач (в среднем 3,9 балла), однако требования и советы преподавателя учитываются и в образовании мировоззрения и общественно-политической деятельности (в среднем 2,6 балла); ничтожно значение мнения преподавателя в выборе способа проведения свободного времени и в поведении вне вуза (в среднем 2 балла). Эти данные означают, что авторитет преподавателя также действует главным образом в сфере профессиональных навыков. Студенты видят в преподавателе главным образом представителя своей будущей специальности, а не членов общества "вобще". "В вузе преподаватель и студент в большой степени отделены друг от друга, чем учитель и ученик, и это, с психологической точки зрения, отрицательно сказывается на их взаимодействии" (I, с. 136). Таким обра-

зом, большие духовные ценности - общественная активность, идеологически-политическая позиция преподавателя остаются малоизвестными для студентов и как результат в качестве средства воспитания не действуют с полной отдачей. Однако именно во время учебы в вузе студент должен вырасти в полноправного члена общества. Поэтому в воспитательной работе особое значение приобретают повседневные контакты преподавателей со студентами, участие в общих мероприятиях, товарищеские отношения, совместное решение научных и практических проблем. Расширить эти контакты означает вскрыть новые зоны воздействия на личность студента, воспитывая активного члена коммунистического общества.

Литература

1. Дьяченко М.И., Кандилович Л.А. Психология высшей школы. - Минск: Изд-во БГУ, 1978.
2. Кречмар А. О понятийном аппарате социологической концепции личности. - В кн.: Социальные исследования. М.: Мысль, 1970, с.85.
3. Ступников Л.Н. К вопросу о формировании морально-психологических качеств студенческого актива. - В кн.: Проблемы общественной активности студентов. Красноярск: Красноярский Ун-т, Красноярский мед.институт, 1972.
4. Bathke G.-W. Merkmale der Hochschullehrkraft - Kenntnis und Einstellungswirkung aus der Sicht der Studenten. - In: Jenaer Erziehungsforschung, Jena, 1977, Jg.4, Nr.3.
5. Bathke G.-W. Merkmale der Hochschullehrkraft. Widerspiegelung und Wertung für die Einstellungswirkung aus der Sicht von Studenten und Hochschullehrkräften. - In: Die Verantwortung des Hochschullehrers für die kommunistische Erziehung der Studenten. Wilhelm-Pieck-Universität Rostock, 1979.
6. Knöchel K. Zur Wirksamkeit von Autorität und Vorbild im hochschulpädagogischen Prozeß.- In: Wiss.Zeitschr. d. Wilhelm-Pieck-Universität Rostock, 1977, Jg.26. Gesellschafts- und Sprachwissenschaftliche Reihe. Heft 7.

7. Knöchel K. Zur Autorität in der kommunistischen Erziehung an der Hochschule. - In: Die Verantwortung des Hochschullehrers für die kommunistische Erziehung der Studenten. Wilhelm-Pieck-Universität Rostock, 1979.

8. Roger G. Zur Forschung über die erzieherische Wirksamkeit des Hochschullehrers. - Das Hochschulwesen, 1974, Bd.5.

Я.И. Анспак

г.Рига

АКТИВНОСТЬ ЛИЧНОСТИ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ НАСЛЕДИИ ПЕРВЫХ МАРКСИСТОВ ЛАТВИИ

Суть коммунистического воспитания состоит в том, чтобы сформировать личность в человеческой деятельности. "Вся, так называемая всемирная история есть не что иное, как порождение человека человеческим трудом", как "самопорождение человека"¹. Именно в деятельности, в практике революционной борьбы совершается самоочищения человека от "всей старой мерзости". Человек сам изменяет свою общественную природу в деятельности, в труде. Эти положения основоположников научного коммунизма о действенной, преобразующей роли труда и революционной практики, об активном характере воспитания первых марксистов Латвии служили методологической предпосылкой для обоснования исторических путей формирования социально активной личности.

Краеугольным камнем в понимании путей формирования гармонично развитой личности как идеала человека будущего выступает проблема воспитания активности личности, нашедшая тщательную разработку в трудах и выступлениях первых марксистов Латвии.

П.Стучка в своих работах подчеркивает, что формирование отдельного человека социально детерминировано и неразрывно связано с социально-экономическими условиями, создан-

¹Маркс К., Энгельс Ф. Из ранних произведений. - М., 1956, с. 596, 627.

ними всем ходом исторического развития. Человек - желает он того или нет - "отражает течения господствующей культуры и оказывается носителем идей и устремлений своего времени. Следуя своему личному идеалу и стремясь к достижению своих личных целей, человек всегда подчиняется тем общественным влияниям, которые делают его таким, каков он есть на самом деле". Духовный мир отдельного человека - его идеалы, устремления, мировоззрение - не возникают "вне пространства и времени". Те или иные "идеальные силы" - "продукт своего времени", - подчеркивает П. Стучка¹.

П. Стучка подыгрывает марксистскую идею о том, что условия материальной жизни общества создают объективные предпосылки для развития духовных сил личности. Духовные способности человека формируются под влиянием условий и предпосылок материальной и духовной культуры, созданных предыдущими поколениями. П. Стучка подчеркивает, что при изучении "хода исторического развития человечества" не следует рассматривать отдельного человека как простую игрушку механистического развития. Человек по своей социальной природе активен, но активность отдельных личностей может проявляться через деятельность различного конкретного содержания и в различных исторических условиях. Люди "слабы чувствами и разумом, они действуют и поступают, руководствуясь известной целью, все делается с определенной мотивацией, которая проявляется в устремлениях, идеях... Только в обществе у человека формируется сознание, он приобретает способность сознательно мыслить и сознательно действовать, общество пробуждает и определяет направленность его мысли. А основой каждого общества является способ производства материальных благ. Именно поэтому способ производства и определяет направленность духовной деятельности. Люди творят свою историю, как они это делают, зависит от того, насколько ясно и четко в их головах отражаются эконо-

¹ Dienesz Lara, 1896, 24. janv. (5. febr.).

лические связи. Идея не может возникнуть сама собой, из ничего, она вырастает из связей между людьми и является продуктом способа производства. Чем яснее последняя в них отражена, тем могущественнее она ¹.

П. Стучка видит и раскрывает поверхностный, механистический характер метафизического материализма в трактовке вопроса о развитии личности. Оценивая взгляды мыслителей ХУП-ХУШ вв., П. Стучка отмечает, что в их представлении человек - "думающая машина", а душа ребенка - "tabula rasa". П. Стучка показывает, что у мыслителей того времени - механистический подход к пониманию человека, который, сам оставаясь пассивным, лишь реагирует на внешние раздражения. Руководствуясь идеями марксизма, П. Стучка раскрывает несостоятельность взглядов французских материалистов Д. Дидро, К. А. Гельвеция и П. А. Гольбаха о том, что только с помощью "силы мысли и проповедания" удается освободить людей от суеверий и всех пороков, порожденных существующими социальными отношениями. П. Стучка в своих ранних работах указывает на несостоятельность попыток обосновать возможность радикального переустройства общества не активностью самого человека, не революционной практикой, а воспитанием "сверху". Он выступает против представления о воспитании как лепке характеров и поведения, рассматривающем человека как продукт воспитания, среды, обстоятельств или духовных сил.

С позиций марксизма вопрос о развитии активности личности решает и В. Розинь. В своем очерке "Широкие взгляды" он показывает, что развитие личности обусловлено характером ее деятельности и условиями жизни. Духовная жизнь человека, его развитие определяются характером воздействия условий жизни общества. Психическая жизнь человека "меняется и развивается вместе с развитием и изменением общественных форм", - говорит В. Розинь. Вместе с тем, утверждает он, развитие человека невозможно без его собственной активности: "Чтобы жить, человек должен питать свой организм, воспринимая и

¹ *Diana's Lera*, 1896, 29. jenu. (10. febr.).

осваивая вещества из окружающей природы. Это восприятие требует определенных действий, требует определенным образом влиять на эту окружающую природу. Но, оказывая влияние на внешнюю природу, изменяя и осваивая внешние предметы, человек изменяет и свою внутреннюю природу"¹.

Ф. Розинь популяризирует марксистский тезис о том, что в процессе деятельности человек развивает свою социальную активность. Труд как форма общественного производства является предпоследней возникновением способностей и новых потребностей личности. Ф. Розинь подчеркивает, что в труде выявляются способности и возникают потребности создавать и применять новые орудия труда. Именно это обстоятельство играет решающую роль в повышении социальной активности и в стимулировании познавательной деятельности личности. Практика общественного производства имеет большое значение в стимулировании познавательной деятельности и в установлении сотрудничества с другими людьми. В статье делается вывод, что у человека новые потребности в значении возникают в процессе производственной деятельности. Знания, приобретенные в труде и в процессе познания, должны служить человеческой практике,

интерес вызывает тезис Ф. Розиня, в котором он, основываясь на теории марксизма о развитии личности, утверждает, что главным внутренним источником ее активности являются потребности. Труд как явление общественное определяет требования к отдельному человеку как к представителю определенного сословия или класса. Труд и жизнь человека в обществе порождает также его духовные потребности и склонности.

А. Райнис в своей трактовке воспитания социальной активности личности поднимается до последовательного материалистического толкования. Он считает, что существующий способ производства является основой развития личности, ее духовной жизни. Райнис подчеркивает принципиальную значимость тезиса материалистической психологии о том, что человек в своих

¹ Dieckmann, 1896, 17. jün. (29. jün.).

опущенных, понятиях отражает объективную действительность, что психологическая жизнь человека является производным от условий материальной жизни. В своем дневнике Райнис отмечает, что "психическое состояние человека, его духовное развитие (развитие ума, чувств, мышления), сумма понятий, восприятий и умозаключений возникают из движения материальной жизни"¹.

В формировании личности определенное значение имеют природные задатки, однако развитие этой природной "одаренности" обусловлено обстоятельствами жизни и характером воспитания. Райнис подчеркивает, что развитие личности, протекающее в тесном взаимодействии с условиями жизни, в дальнейшем может приобрести различную направленность. В одном случае индивид приравнивается к внешним обстоятельствам, к условиям жизни. Это - "неосознанная жизнь"; человека формируют "всемогущие обстоятельства" (отсталые обычаи и формальности, а также воспитание, которые доводят индивида до полного уничтожения своего "я"). Райнис говорит, что человек не должен оставаться в плену "прожитой жизни", он не должен стать рабом тех обстоятельств жизни, которые базируются на внешней власти. В такой жизни господствуют традиционные формы, духовное малокровие и инертность.

В эпоху пролетарских революций человек должен формироваться как социально активное, сознательное существо. Пролетариат в своей борьбе против классовых врагов должен мобилизовать все свои духовные силы, в этой решительной схватке он должен быть духовно сильнее своих противников. "Неосознанной жизни" Райнис противопоставляет "сознанную жизнь", которая отвергает пассивное приспособление к обстоятельствам. В этой жизни каждый индивид должен стать сознательной, самостоятельной и активной личностью.

Райнис представлял себе человека будущего как всесторонне гармонически развитую личность, для чего необходимо, считал он, создать благоприятные социально-экономические ус-

¹ Literārais manojums. 1.sēj. - R., 1957, 160.lpp.

любя и обеспечить правильное воспитание. Если у человека будущего будут эти богатые возможности для развития, то он, прежде всего, не должен будет тратить свое время только для добывания хлеба насущного, и сможет думать о своем духовном и физическом развитии, и тогда все его силы будут развиваться гораздо шире и разностороннее". В государстве будущего, считал Райнис, не будет никакой "уравнительности", а богатейшая многосторонность, подлинная эпоха индивидуальностей¹.

Райнис говорит, что в обществе будущего для развития каждой личности "открываются нескончаемые перспективы". "Как нескончаемо могут еще расти наши представления, какими богатствами мы еще должны стать!" - восклицает Райнис. "Развитию, совершенствованию человека нет границ, выше идеалы достигли"².

В труде, борьбе и творчестве Райнис видит основной путь искания истины и самскритики. Человек не только познает окружающую действительность, но и в процессе познания активно воздействует на нее, формирует определенные отношения к многообразным явлениям объективной действительности и к самому себе.

Человек будущего никогда не должен прекращать работу по самоусовершенствованию. "Чем выше его "я", тем меньше ему присуща самоудовлетворенность турмана", - говорит Райнис. Наибольшее удовлетворение человеку дают познание нового, самостоятельные интеллектуальные поиски, творческая деятельность.

Развитие личности происходит в процессе преодоления внешних и внутренних противоречий. Эти противоречия возникают между личностью и обществом, между новыми идеалами человека и его прошлой жизнью". Осознание этих внешних про-

¹Музей истории литературы и искусства им. Райниса, инв. № 59034 (ИЛИ им. Райниса).

²ИЛИ им. Райниса, 59035.

творений побуждает человека освобождаться от старых пред-
рассудков, привычек и суеверий, преодолевать их.

На пути своего развития личности приходится преодоле-
вать также и внутренние противоречия. Это противоречия меж-
ду старым и новым (в познании действительности, в процессе
формирования взглядов и идеалов), между идеалом и действи-
тельностью. С особой силой внутренние противоречия про-
являются в процессе формирования мировоззрения и характера,
в самовоспитании свойств личности. По мнению Райниса, соз-
нание противоречий и их преодоление содействуют прогрессу в
развитии личности.

Райнис видит объективную взаимосвязь, которая существ-
вует между социальным прогрессом и развитием личности. Че-
ловек как продукт общественного развития одновременно явля-
ется активным ускорителем социального прогресса и силой, соз-
нательно формирующей самого себя.

В трактатке Райниса, активность человека как в филогене-
зе, так и в онтогенезе проходит сложный путь развития. Уна-
следованная от природы активность часто подавляется "удручаю-
щей силой внешних обстоятельств" или односторонне направлен-
ными воспитанием и образованием. Там, где царствует "сонная
жизнь", где "живут одним днем", духовные силы человека ско-
вываются. Райнис подчеркивает, что в каждом человеке следу-
ет постепенно закреплять поступки и действия "по собствен-
ному желанию", чтобы каждый мог считать, что он сам создает
свою жизнь, самостоятельно руководит своими действиями. На
примере формирования духовных качеств И.В.Гете Райнис пока-
зывает, что для развития личности недостаточно только внеш-
них благоприятных объективных условий. Следует создавать та-
кие условия, которые стимулируют внутреннюю активность лич-
ности, развивают его творческие силы и способности, про-
буждая "настоящую, полную сил, ширь и вдаль растущую инди-
видуальность".

Активность личности формируется в процессе деятельнос-
ти. Именно в конкретных видах деятельности, как подчеркивает
латышские марксисты, человек проявляет и развивает свою со-
циальную активность как качество личности. Производственно-

трудова, познавателна, общественно-политическа, художественно-эстетическа активност всегда отличаются своим конкретным содержанием и идейной направленностью.

Трудовая активность проявляется в различных видах деятельности, формируя многообразие отношений к внешнему миру, к другим людям, к себе. В 1916 г. Райнис писал: "Основа труда - внутренний человек, которого следует формировать, и лучшим средством для этого является труд на пользу других, благодаря чему личность сама совершенствуется. Каждый труд, совершаемый с любовью, возвышает личность"¹. Райнис приходит к выводу: "Человек не может быть великим, если он не является создателем"². Творческое отношение к труду - это не только выражение активности личности, но одновременно и предпосылка для всестороннего воспитания. Идеи трудового воспитания первых латышские марксисты старались поднять до уровня политехнизации, требуя объединения общего и политехнического образования с усвоением умений и навыков производственного труда. Цель политехнизации не ограничивается только профессиональной подготовкой рабочего класса и его молодого поколения, но предусматривает также необходимость поднять общее образование низших классов и содействовать развитию их самосознания. В результате политехнизации воспитание становится могучим средством развития личности, обеспечивая всестороннее использование и расцвет физических и духовных сил. П. Стучка отмечает, что в обществе будущего уже сам характер труда, его интеллектуальное состояние обуславливает необходимость слияния физического и умственного труда. Только при коммунизме труд станет необходимым и основным условием всестороннего развития личности. Трудовое воспитание не является только лишь отдельным элементом или одной из задач воспитания личности при социализме и коммунизме. Трудовое воспитание - это сама сущность коммунистического воспитания.

¹ Literārais mantojums. 1. sēj., 332. lpp.

² Rainis J. Kalnā kārājs. - R., 1962, 29. lpp.

оно тесно связано с всесторонним умственным воспитанием, формирующим основу духовного, идейного, нравственного, физического и эстетического развития личности. Всестороннее трудовое воспитание в обществе будущего предполагает преодоление узкого профессионализма и формирование отношения личности к труду как первой жизненной потребности.

Познавательная деятельность неустанно должна расширять "духовные способности человека", должна помогать развитию "обширного и острого ума", для того, чтобы личность, познавая действительность, осознала себя частью вселенной, — пишет Райнис. Познавательные способности и развитие качеств личности человека будущего не возможны без воспитания духовной самостоятельности и активности, без преодоления тех причин, которые вызывают инертность мысли, нетворческое отношение к окружающему и к своей интеллектуальной и практической деятельности. Познавательная активность является основой для овладения научным мировоззрением, опорой для преодоления религиозных верований и других предрассудков.

Общественно-политическая активность в подготовке новой смены борцов представляет собой единство политической сознательности, глубоких чувств и практической готовности к активной политической деятельности. Овладение теорией и применение политических знаний в общественной деятельности формирует и укрепляет классовое самосознание и классовый подход к явлениям общественной жизни. "В процессе политического воспитания, — подчеркивает П. Стучка, — выковывается революционная сознательность, а также готовность к активной политической работе, формируются борги, ускоряющие социальный прогресс".

Художественно-эстетическая активность предполагает, по мнению латышских марксистов, расцвет всех духовных и творческих сил человеческой личности, развитие способности переживать, наслаждаться и творить прекрасное. Эстетическое воспитание и художественное образование нельзя сводить к каким-

¹ Dzīves Balss, 1914, 15., 16. janv.

либо отдельным моментам формирования личности, оно должно пронизывать все виды деятельности личности - учение, труд, общественную деятельность и взаимоотношения людей.

Повышение активности учащихся в любой области деятельности зависит от усиления инициативности, самостоятельности самих учащихся. Этим вызывается перемена как в понимании роли учителя, так и позиции ученика в процессе обучения, труда, общественной деятельности. Позиция ученика и роль учителя в педагогическом процессе меняются в таких условиях, где усиливаются элементы самовоспитания, а в процессе обучения намечается переход к самообразованию.

Х. Р. Муони

г. Тарту

РОЛЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ В ДОРЕВОЛЮЦИОННОМ ТАРТУСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

При подготовке учителей теоретическое обучение всегда было неразрывно связано с практикой в школе.

Обучающиеся в первых подчиненных Тартускому университету педагогических учебных заведениях - Учительском, или Педагогическом институте (1803-1820) и в Педагогико-философской семинарии (1821-1856) - семинаристы, контингент которых в основном состоял из студентов университета двухгодичного срока обучения, последние полгода проходили практику в учебных заведениях города Тарту. Практикой руководили профессора соответствующих специальностей, в обязанности которых входили также выработка всего учебного плана и общая педагогико-методическая подготовка будущих учителей.

Профессия учителя тогда была непопулярной. По мнению одного из тогдашних школьных деятелей, основная причина, почему слово "учитель" уже издавна не пользовалось популярностью - это изнурительная и нищенски вознаграждаемая работа для учителя школ низшей ступени (I). Однако в законе 1820 года говорится, что профессия учителя почетна и завидна: учитель должен быть жизнерадостным, мягким, серьезным, предприимчивым.

Поскольку школьная практика проходила в последнем полугодии курса т.е. в период, когда у студентов и так было много забот в связи с выпускными экзаменами, они особо заботились о школьной практике. Кроме того, "...само ознакомление с преподаванием было поставлено под исключительный контроль директора гимназии, а не тех лиц, в руках которых находилась практическая подготовка." Такое разделение, вытекающее из необходимости обеспечения правильного хода занятий в учебных заведениях, стало семинаристов в суровую зависти от лица, мало заинтересованного в подготовке преподавателей и почти независимого от университета. Самое прискорбное в данном случае - возможность столкновения между теоретическими наставлениями директоров семинарии и практическими указаниями училищного директора (2, 17).

Из обеих названных подразделений Тартуский учебный округ получил менее 200 учителей, которые по первому требованию должны были отработать 6 лет там, куда они назначались.

Большие надежды по подготовке учителей возлагались на педагогические курсы, которые работали в Тарту с 1831 по 1867 гг. куда на два года принимались лица уже окончившие университет. Для более эффективного проведения педагогической практики было намерение создать педагогическую гимназию, где курсанты вначале должны были бы прослушать уроки учителей гимназии, а затем "сами занять их места". Против создания "педагогической гимназии" было много возражений. Приводились, например, такие доводы:

1. Слишком дорого обходится.
2. Невозможно сконцентрировать там достаточно хороших учителей, ибо это повредило бы другим гимназиям.
3. Если будет много курсантов, невозможно будет организовать надлежащий надзор, т.е. руководить практикой на надлежащем уровне.
4. Это привело бы к одностороннему развитию семинаристов, так как приемы и методы обучения, отношения к науке и уча-

лись у всех курсантов, учившихся у одних и тех же учителей, были бы одинаковыми.

5. Это "то бы во вред самим учащимся "педагогической гимназии", поскольку "над их умственными и нравственными силами огромное число молодых педагогов производило бы постоянно омуты и притом большей частью весьма несовершенные" (2: 33).

"Педагогическая гимназия" не была создана.

Педагогической (школьной) практикой должен был руководить педагогический комитет курсов, куда входили: профессор педагогики университета, директор гимназии и в случае необходимости также один или два специалиста. Комитет назначал для каждого курсанта руководителя из среды учителей гимназии. Устав требовал от курсантов во время практики прослушивание уроков в гимназии. Через некоторое время курсантам-будущим учителям нужно было выступить перед классом с лекцией и лишь только после этого курсант мог давать самостоятельно уроки в присутствии или руководящего учителя, или же кого-нибудь из членов комитета. В конце курсов слушатель должен был дать пробный (мы и сказали - зачетный) урок перед советом куратория учебного округа, представить две письменные работы (по своей специальности - одну чисто научную, другую - с педагогическим уклоном и зачитать их перед советом куратория).

11 мая 1861 г. педагогический комитет уточнил порядок проведения учебной работы на курсах. Так, например: практические упражнения должны были состоять из выступления с докладом перед учащимися на свободную тему, в помощи отстающим ученикам, в проведении уроков и посещении пусличных экзаменов (3: 70).

Курсанты Тартуских педагогических курсов имели возможность совершенствовать свои знания и вне Тарту, в особенности те, которые хотели стать учителями русского языка, они проходили практику в различных городах России. Однако имеются данные, что некоторые из них в период обучения проходили практику и за рубежом, например, в Германии (5).

Педагогические курсы были закрыты по многим причинам. Считалось, что практикой руководили многие лица, поэтому нельзя было говорить о единой линии и продуманном плане подготовки учителей. Было такое требование, чтобы будущие учителя во время прохождения практики посещали другие учебные заведения, чтобы ознакомиться с методами и практическими приемами работы лучших учителей. Были случаи, когда руководители не присутствовали на уроках, проводимых курсантами-практикантами. Пользы от этого курсантам было мало. Несмотря на явную необходимость курсов, они все-таки были закрыты.

В течение последующих почти 40 лет Министерство народного образования ничего существенного не предприняло для подготовки учителей. Занимались только предложительными обсуждениями разных проектов и созывом различных комиссий. Почти исчезла всякая надежда найти выход из создавшегося положения.

В 1898 г. министр народного образования Н. П. Боголупов издал циркуляр, в котором заявил о своей твердой решимости в ближайшем будущем избавить среднюю школу от такого невозможного положения, при котором преподаватели делают свои первые опыты на своих учениках, к явному ущербу для последних и во вред самой школе.

Такое положение возникло из-за того, что учителям можно было стать любым после сдачи специального экзамена; нужно было дать и пробный урок, но невозможно было требовать у человека тех умений, каким он не был обучен.

Важным шагом в деле передачи будущим учителям практических навыков было создание одногодичных курсов. В Тартуском университете названные курсы работали с 1911 года (с 1916 года курсы больше не открывались, ибо Тарту оказался в зоне военных действий). На курсы принимались лица, окончившие университет. Работало четыре отделения: филологическое, математическое, историческое, естественное. Поскольку учебный процесс на разных отделениях был различным, ограничивая здесь анализом практической подготовки учителей на от-

делении естествознания и географии.

Общая подготовка на всех отделениях была одинаковой: изучались педагогика, история педагогики, психология и логика, а также школьная гигиена. Лекции преподавателей чередовались рефератами и выступлениями курсантов на научно-педагогические темы. Аналогично протекала работа и по методике преподавания соответствующего предмета, где, однако, кроме прослушивания лекций и рефератов, устраивались дискуссии по программам, учебным пособиям и учебникам (как отечественным, так и зарубежным), анализировались проведенные в школе уроки. Учебная работа по общим предметам и по методике проходила обычно по вечерам, поскольку днем курсанты были в школе (6).

Виды и предметы практических упражнений были следующими: а) посещение образцовых уроков руководителей и беседы по поводу этих уроков, б) посещение уроков других преподавателей, в) отчеты о прослушанных уроках, г) ознакомление с наглядными пособиями по данному предмету, д) составление конспектов примерных уроков, е) преподавание под наблюдением руководителей (7, 283 об.).

Законом было установлено, что курсантам предоставлялись специальные билеты, которые открывали им свободный доступ на все уроки в средних школах, однако разрешение необходимо было получить и от конкретного учителя. Урок разрешалось посещать не более 4 курсантам одновременно (7, 84, 84 об.).

Курсанты принимали участие в практических работах и естественно-исторической экскурсии с учениками и присутствовали на переводном экзамене, где они самостоятельно оценивали учеников, а позже сравнивали свои оценки с оценками учителей (7, с. 75).

Преподаватели старались дать курсантам все, что могли: знакомили курсантов со своими разнообразными историческими приемами, наглядными пособиями, а также предлагали личные книги по специальности. На регулярно проводимых коллоквиумах анализировались уроки курсантов (количество прослушанных

и данных курсантами уроков в разные годы было различным и во многом зависело от числа курсантов. Чем меньше курсантов было на отделении, тем более качественную подготовку они получали).

Какие ошибки чаще всего встречались в ходе проведения курсантами уроков:

1) В предметной области курсанты использовали возможность добывать материал в хранилищах университета, в других школах, в ботаническом саду и сами изготовляли наглядные материалы - старались в этом переиграть друг друга. В течение урока весь материал представить ученикам не удавалось. При выборе литературы курсанты должны были пользоваться имеющимся учебником, одобренным ученым комитетом и использовавшимся в школах по меньшей мере три года (9, с. 91 об.).

2) Мало внимания уделялось дисциплине. Вопросы дисциплины, однако, являются ключевыми для молодого учителя. Молодой учитель должен избегать крайностей. Лучший способ поддержания дисциплины - это интересный урок. Но все же нужно держаться золотой середины между крайностями. Молодые учителя в начале работы на новом месте часто использовали наказания, а позже стали избегать их. Какие наказания применять? Оставлять учеников после уроков?

Прогнать с урока? Это нравится ученикам, но оставляет их без знаний. Нельзя кричать на учащихся, нельзя оскорблять их самолюбие, необходимо относиться к ним дружелюбно (10, л. 53 об.). Не следует употреблять сравнения: "мол в хороших школах (классах) учат так..., а вот вы ничего не делаете, ничего не знаете." Обращаться с учениками гуманно, не переходить границы дозволенного (8, л. 91 об.).

3) Курсанты допускали на уроках длинные паузы, что оставляло плохое впечатление.

4) Часто употреблялись слова-паразиты и жаргоны.

5) Плохое использование доски; основными недостатками были мелкое письмо и неверное расположение.

6) Практикант задавал вопросы и сам же на них отвечал.

7) Ученик отвечал правильно, практикант прерывал и поправлял.

8) Уроки были скучные, мало было творческих уроков, учитель придерживался учебника.

9) Класс не участвовал в работе.

10) Опыты проводились не качественно: если опыт предварительно не проверялся, то на уроке он не удавался (II).

Вышеприведенные ошибки преодолевались в практической работе, и руководители курсов в своих ежегодных отчетах приходили к выводу, что педагогический багаж курсантов был весьма солидный, многие окончившие курсы уже получили необходимый для работы учителя опыт (к моменту поступления на работу) и сомневаться в их пригодности к тяжелой

работе учителя нет основания. Однако среди курсантов были и такие, которые в течение курса обучения особенно не старались приобретать знания и опыт, надеясь, что в процессе работы обогатят свои посредственные знания.

Нынешние студенты - будущие учителя - на педагогической практике также не свободны от многих тех ошибок, которые допускали курсанты. Сейчас во время реализации школьной реформы необходимо найти резервы для более плодотворного проведения педагогической практики.

Литература

1. Kõrks A., Kuoni K. Opetajate ettevalmistamisest Tartu ülikoolis 19. sajandil ja 20. sajandi algusaastail. - Rmt.: Tartu ülikooli ajaloo küsimusi X. Tartu, 1981.

2. Временное Положение о Педагогических курсах, с приложением временного штата и объяснительной запиской. - Кривев, 1909.

3. Sirk V. Pedagoogikakursused Tartus 1861 - 1867. Rmt. - Eesti NSV Teaduste Akadeemia Toimetised. Ühiskonnateadused. 31/1 - 1982.

4. ЦПА ЭССР, ф. 384, оп. 2, ед. хр. 9.

ЦПА ЭССР, ф. 402, оп. 5, ед. хр. 571.

5. ЦПА ЭССР, ф. 386, оп. 2, ед. хр. 20.

6. ЦГИА ЭССР, ф. 2086, оп. I, ед. хр. 3, с. 9.
7. ЦГИА ЭССР, ф. 2086, оп. I, ед. хр. 4.
8. ЦГИА ЭССР, ф. 384, оп. I, ед. хр. 1905.
9. ЦГИА ЭССР, ф. 384, оп. I, ед. хр. 2362.
10. ЦГИА ЭССР, ф. 384, оп. I, ед. хр. 1957.
11. ЦГИА ЭССР, ф. 402, оп. 10, ед. хр. 358^а.

Н.И. Липс

г.Рига

АНАЛИЗ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПРОБЛЕМЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Требования нашего общества к воспитанию подрастающего поколения обязывает педагогику сосредоточить свое внимание на совершенствовании как всей воспитательной системы учебных заведений, так и отдельных ее компонентов, главным образом, воспитательного процесса.

В советской педагогике воспитательный процесс рассматривается как целенаправленное взаимодействие коллектива воспитателей и воспитанников. Однако при анализе и оценке форм воспитания идея взаимодействия не нашла еще своего должного отражения. Обратимся к исследованиям по проблеме взаимодействия в теории воспитания. Мы видим, что для определения роли взаимодействия в теории воспитания вводятся такие понятия, как общение, совместная деятельность, взаимоотношения, ответственность, коммуникация.

Проблема взаимодействия в педагогике недостаточно разработана в сравнении с философией, социологией и психологией, хотя решение некоторых структурных компонентов взаимодействия уходит в далекое прошлое. Взаимодействие подробно разрабатывалось в марксистской философии, вошло в понятийный аппарат социологии и психологии. И только в 70-х годах появились публикации, в которых рассматривалось взаимодействие как педагогическая категория.

Мы проанализировали педагогические исследования по проблеме взаимодействия в таких направлениях:

1) взаимоотношения воспитателя и воспитанников как специальный предмет исследования в учебно-воспитательном процессе;

2) формирование личности в коллективе с выявленными особенностями взаимодействия личности и коллектива на разных этапах развития коллектива;

3) педагогическая этика, такт учителя, педагогическое мастерство как условие взаимодействия;

4) взаимодействие как коммуникативное действие;

5) взаимодействие как позиция педагогического руководства.

1. Взаимоотношения как специальный предмет исследования представлен в работах А.С.Макаренко, Н.К.Крупской, В.А.Сухомлиного, Э.И.Леленкиной, А.Ю.Гордина, Н.Д.Деминной, Н.В.Кузьминой, Г.Н.Мальковской.

А.С.Макаренко одним из первых в советской педагогике указал на необходимость формы в отношениях при разработке самих различных средств педагогического воздействия и совершенствовании всей системы воспитания: "Так как мы имеем дело всегда с отношением, т.к. именно отношения составляют истинный объект нашей педагогической работы, то перед нами всегда стоит двойной объект - личность и общество. Выключить личность, изолировать ее, вынуть ее из отношений совершенно невозможно, технически невозможно"¹.

В работах Э.И.Леленкиной, А.Ю.Гордина, Н.Д.Деминной, Г.Н.Мальковской взаимоотношения изучались как эмоционально-психологическая атмосфера, определенный психологический климат в процессе обучения и воспитания. Взаимоотношения воспитателя с воспитанниками есть следствие и результат их взаимодействия, проявления способности одних направлять деятельность других, отказать и стимулировать ее, желание других активно участвовать в этом процессе, стать равноправным субъектом этой деятельности. Взаимоотношения в нашем исследовании яв-

¹Макаренко А.С. Из педагогических матер. к "Педагогической поэме". Эволюция и "взрыв". - Избр. пед. соч., кн. 4. М., 1949, с. 573-574.

ляются одним из компонентов взаимодействия и представляют собой взаимную готовность субъектов к определенной степени взаимодействия, которая сопровождается положительными, индифферентными и отрицательными переживаниями.

Второй подход к проблеме: формирование личности в коллективе с выявлением особенностей взаимодействия личности и коллектива на разных этапах развития коллектива. Механизм нравственного формирования личности, по мнению Т.Э.Конниковой, лежит в основе практических отношений. Приобщение к нравственному образу состоит в построении отношений детей с окружающими, в организации их воспитательной деятельности, поведении взрослых и надо, отмечала Т.Э.Конникова, что дети постоянно находились в системе нравственно-ценностных отношений и следовали этим нормам. Построение нравственных отношений осуществляется при непосредственном привлечении детей как субъектов этих отношений в деятельности, где происходит взаимодействие ребенка с другими людьми и усвоение этих норм поведения. Способы организации деятельности влияют на степень отношений, на формирование нравственного образа.

Исследуя педагогические проблемы воздействия коллектива на личность школьника, Т.К.Конникова утверждает, что основой возникновения в коллективе нравственных норм и складывающихся в нем отношений является не взаимодействие само по себе, не возникающие в коллективе коммуникации, а прежде всего совместная практическая деятельность¹.

Этот вывод подтвердила несколько позже Андреева Г.М. в социальной психологии, говоря о механизмах взаимодействия: "... в каждом конкретном акте взаимодействия мотивы сторон выявлены быть не могут именно потому что порождаются они более широкой системой деятельности"².

¹Конникова Т.Э. Роль коллектива в формировании личности школьника: Автореф. дис. ... докт. ме. д. наук. М., 1970.

²Андреева Г.М. Социальная психология. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1960, с. 134.

Казакина М.Г. взаимодействие раскрывает через сосуществование идеалов воспитателя и воспитанников.

Этот процесс взаимодействия состоит, по ее мнению, из двух составляющих - интериоризации личностью целей и ценностей коллективной жизнедеятельности и экстериоризации ею мотивов, жизненных целей, нравственных идеалов, самооценок в различных формах активности в коллективе. Это создает почву для идейного, ценностного взаимодействия между воспитателем и воспитанником. М.Казакина отмечает позицию воспитателя и говорит, что равенство в совместной деятельности порождает и раскрывает одних для других, делает возможным по-макаренковски взаимодействовать все лучшее у ребят.

Т. Мальковская, рассматривая проблему взаимодействия, критикует традиционный подход, рассматривающий воспитанника как объект воспитательных воздействий: "При интересных поисках и находках основной путь, которым шла школа в не столь отдаленном прошлом, заключается в воздействии учителя на ребенка подавляющей силой своего авторитета"¹. Мальковская дает определение позиции учителя в обществе и тех воспитательных функций, которые возлагаются на учителя в социальной психологии. Ученики, по мнению Т.Мальковской, объединяются в группы по их успехам в учебной деятельности и вступают во взаимодействие с учителем как представители той или иной группы, действия ученика опосредованы интересами группы, которая направляет его поведение, т.е. уровень развития группы, ее установки, будут одним из условий взаимодействия. В качестве условий взаимодействия Т.Мальковская рассматривает также тон, стиль отношений и качества личности воспитателя.

Х.И.Лийметс определяет место категории взаимодействия в марксистской педагогике, выдвигает ряд проблем, которые должны решаться педагогической наукой при помощи взаимодействия. Взаимодействие рассматривается Х.И.Лийметсом в качестве объяснительного принципа в педагогике. Взаимодействие

¹Мальковская Т.А. Учитель-ученик. - М.: Знание, 1977, с.88.

друг с другом в любом виде деятельности включает в компонент взаимоотношений. Участники взаимодействия овладевают совокупностью организаторских и коммуникативных умений, от степени сформулированности которых зависит характер взаимодействия. Концепция Х.И. Лийметса сформулирована так: "Педагогический процесс может быть более управляемым ... только в том случае, если мы лучше знаем взаимодействующие системы и сам процесс взаимодействия"¹.

Третий подход. Педагогическая этика, такт, мастерство воспитателя рассматриваются как условия взаимодействия в работах Е.П.Азарова, В.М.Коротова, В.И.Писаренко и И.А.Писаренко, Н.Т.Палехиной, К.Д.Родиной, В.А.Сухомлинского, В.Н.Чернокозовой.

Главное внимание в этих работах концентрируется на значении личностных качеств учителя при формировании взаимоотношений с учащимися.

Четвертый подход. Взаимодействие как коммуникативная деятельность рассматривается в работах Н.И.Голдырева, Н.В.Кузьминой, В.А.Сластенина, Н.В.Селовой, А.И.Щербакова, Спирна, И.Н.Рикова.

Н.В.Кузьмина указывает на неосхопимые коммуникативные умения в работе педагога и устанавливает зависимость между уровнем мастерства и умением устанавливать правильные взаимоотношения. Перечисляет личностные качества, способствующие установлению коммуникативной связи: чуткость, внимание, терпение, вдумчивость, справедливость, веселость, жизнерадостность, любовь к детям.

В.А.Сластенин предлагает для овладения коммуникативными умениями мысленно ставить себя на место воспитанника, учитывать взаимоотношения, находить наилучшую форму требований, уметь располагать к себе воспитанников, при необходимости

¹ Лийметс Х.И. Подготовка к осени в системе воспитательных устремлений общеобразовательной школы. - В кн.: Проблемы подготовки к осени. Материалы симпозиума /Рекол.: Х.И.Лийметс, Э.Э.Антон, У.В.Кале, В.П.Кильк. Таллин: Таллинский пед.ин-т им.Э.Вильде, 1978, с. 5.

изменять с ними отношения.

А.И.Щербakov указывает на необходимость разбираться во внутренней жизни детей, их психических состояниях; вселять уверенность в своих силах, давать объективную оценку достижениям ученика и выделять значимые личностные качества: чуткость, внимательность, искренность, простоту, правдивость, тактичность, общительность.

Н.В.Седова исследовала взаимодействие при помощи преобразования учебной деятельности коммуникативными средствами. Было выявлено, что коммуникативные умения характеризуют взаимодействие как процесс единства и регуляции межличностных отношений, на которые оказывает влияние структура деятельности.

Пятый подход. Стиль педагогического руководства и позиция педагогического руководства в связи с взаимодействием раскрываются в работах Т.С.Буториной, О.К.Эиедс, А.В.Зосимовского, В.И.Коротова, М.С.Курбанова, Т.Н.Мальковской, Н.Ф.Масловой, А.П.Шпоной. Стиль педагогического руководства проявляется в особенностях взаимоотношений воспитателя с воспитанниками и оказывает существенное влияние на организацию взаимодействия, и, как подтверждается в исследовании М.С. Курбанова, не менее важны и методические приемы, с помощью которых воспитатель организует воспитательную деятельность и помогает коллективу в достижении своих целей. Все эти особенности педагогического руководства, представленные как приемы и методы работы, с одной стороны, и как проявление стиля педагогического руководства, с другой стороны, обозначаются автором как "позиция педагогического руководства"¹. Обстоятельно позиция педагогического руководства в воспитательной деятельности с младшими подростками рассматривается А.П.Шпоной. Она выявила позицию воспитателя на этапах воспитательной деятельности в соответствии с возрастными особенностями младших подростков.

¹Курбанов М.С. Педагогическое руководство формированием общественной активности пионеров.- Дис...канд.пед.наук Л., 1961, с.56.

В нашем исследовании рассматривается взаимодействие мастера и учащихся, обусловленное спецификой воспитательной деятельности группы среднего ПТУ, и нам представляется, что существенным является выявление позиции педагогического руководства мастера на этапах организации воспитательной деятельности в группе.

Выводы: "взаимодействие" как явление многопланово, полифункционально, оно имеет свою структуру; в основе различных подходов к проблеме взаимодействия лежит марксистско-ленинская концепция об обществе - продукте взаимодействия людей, позволяющая нам исследовать взаимодействие как средство организации воспитательной деятельности. В процессе взаимодействия происходит воздействие сторон друг на друга, их влияние, взаимоусловленность. Взаимодействие выступает как выражение взаимоотношений, в рамках которых личность выполняет взаимные действия.

На взаимодействие влияют содержание, характер, направленность деятельности, и деятельность в свою очередь специфически влияет на взаимодействие.

Условие эффективности взаимодействия, по словам В.А. Сухомлинского, проникновение в другого человека, направленность на человека, умение чувствовать рядом человека, умение понимать, видеть его сложный духовный мир¹.

А.А. Топалев в сборнике: "Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся" отмечает, что огромный потенциал взаимодействия воспитателя с воспитанниками для развития личности пока еще не выявлен в полной мере, и работы по проблеме взаимодействия намечают линию исследований развития личности в коллективе, которую можно назвать линией формирования личности. Он считает, что исследования по этой проблеме должны вывести педагогику к решению практически новой задачи - "воспитания воспитателя"².

¹ Сухомлинский В.А. Развитие гражданина. - М.: Педагогика, 1979, с. 299-300.

² Топалев А.А. Формирование личности - актуальные комплексные психолого-педагогические исследования. - В кн.: Психолого-педагогические проблемы взаимодействия учителя и учащихся. М.: ИБМО АПН СССР, 1980, с. 9

СОДЕРЖАНИЕ

1. Шпона А. П. Некоторые результаты исследования общественно-политической активности школьников	3
2. Карпова А. К. Общественная активность в структуре индивидуального стиля развития личности студента	9
3. Зидс О. К. Формирование общественной активности студентов педагогического факультета университета в процессе непрерывной педагогической подготовки	13
4. Фестерлинг Э. Эмпирически-аналитические задачи по исследованию деятельности преподавателя как аспект активизации студентов	17
5. Якушева Н. И. Формирование готовности студентов педвузов к идейно-нравственному воспитанию школьников	24
6. Ражева А. Л. Оценка общественно-политической активности студентов в ходе выполнения индивидуального комплексного плана участника Ленинского зачета	28
7. Полибаева Н. П. Политическое сознание — основа формирования и развития общественно-политической активности	32
8. Гарлея Р. Я. Учебный элемент как средство активизации профессионально-познавательной потребности студентов	35

9. Максимова В.Н. Формирование активности личности в оценочной деятельности	40
10. Бреслав Г.М. Уровни активности учения школьников и этапы формирования личности	45
11. Оцвявичене П., Шуканскене Д. Формы развития трудовой активности личности во ВТУЗЕ	50
12. Вилцинь А.П. Сущность и особенности процесса совместной деятельности классного руководителя, родителей и пионеров по формированию общественно-политической активности младших подростков	54
13. Ксенофонтова А.Н. Роль речевой деятельности в формировании познавательной активности студента	57
14. Михайлов И.В. Активизация профессионального самоопределения старшеклассников при помощи психологического просвещения	62
15. Чехлова З.Ф. Формирование познавательной активности младших подростков в групповой учебно-познавательной деятельности	66
16. Зланго А.Ю. Три системы университетской подготовки учителей	71
17. Клявениек Э.В. Активная позиция учителя-воспитателя в конфликтах со школьниками	76
18. Букреева В.П. Формирование общественно-политической активности учащихся в процессе воспитания их на революционных, боевых и трудовых традициях советского народа	86

19. Ливмане А.Б., Ливманис Р.В. Задачи воспитательных воздействий в учебных группах студентов педагогического вуза	90
20. Мисиня И.М. Взаимосвязь преподавателей и студентов в процессе формирования общественно-политической активности	93
21. Анспака Я.И. Активность личности в педагогическом наследии первых марксистов Латвии	101
22. Муони Х.Р. Роль педагогической практики в подготовке учителей в дореволюционном Тартуском университете	110
23. Лицис Н.И. Анализ педагогических исследований по проблеме взаимодействия	117

ДЛЯ ЗАМЕТОК

ФОРМИРОВАНИЕ АКТИВНОСТИ УЧАЩИХСЯ И СТУДЕНТОВ
В КОЛЛЕКТИВЕ

Сборник научных трудов

- Рецензенты: С. Лиепинь, канд. психол. наук,
ст. преп. каф. психологии
РИУ;
Л. Луков, канд. пед. наук, рук. сек-
тора политехн. обучения
НИИ педагогики Министер-
ства просвещения ЛатвССР;
Д. Мейклане, канд. пед. наук, доц.
каф. педагогики и психо-
логии ЛГУ им. П. Стучки.

Редакторы: А. Шпона, Р. Павлова
Техн. редактор М. Плявениеце
Корректор В. Озолиньш

Подписано к печати 26. II. 85 ЯТ II219 Ф/С 60x84/16.
Бумага № 3. 8,3 физ. печ. л. 7,7 усл. печ. л. 6,2 уч.-изд. л.
Тираж 400 экз. Зак. № 1493 Цена 1 р.

Латвийский государственный университет им. П. Стучки
226098 Рига, б. Райниса, 19
Отпечатано в типографии, 226050 Рига, ул. Вейденбаума, 5
Латвийский государственный университет им. П. Стучки

387408

480

LATVIJAS UNIVERSITĀTES BIBLIOTĒKA



0509061666

