



ПРОБЛЕМЫ  
ВЫСШЕЙ  
ШКОЛЫ

**ТАРТУСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ**  
Лаборатория комплексного исследования  
вышей школы

**МЕТОДЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ  
ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО  
ПРОЦЕССА**

Проблемы вышей школы

V



ТАРТУ 1982

Редакционная коллегия:

Х. Калдер, А. Кяэбре, М.-И. Педаяс, В. Руттас,  
Э.-Ю. Труувяли.

## АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СВЕТЕ РЕШЕНИЙ XXVI СЪЕЗДА КПСС

Р.Г. Григорян

Тартуский государственный университет

Одной из характерных черт развитого социализма является неуклонное возрастание роли высшей школы в решении экономических, социальных, идеологических и культурных задач общества. В соответствии с требованиями научно-технической революции, перевода экономики на рельсы интенсивного развития Коммунистической партией и Советским правительством в годы десятой пятилетки перед высшей школой страны была поставлена задача подготовить и выпустить 3,7 млн. квалифицированных специалистов [1, с. 80]. В целях обеспечения решения этой ответственной задачи стала более совершенствоваться структура вузов, расширяться их сеть, увеличиваться прием новых студентов. Так, за период с 1976 по 1980 годы было открыто свыше 30 высших учебных заведений - главным образом в районах Сибири, Севера, Дальнего Востока и Нечерноземной зоны РСФСР, то есть там, где осуществлялись важнейшие новостройки пятилетки [1, с. 556]. В целом, уже на начало 1980/81 учебного года в нашей стране насчитывалось 883 вуза. Планоммерно увеличивая прием студентов в вузы, партия и правительство добились того, что в сентябре 1980 года впервые было принято более миллиона человек, а общая численность обучающихся студентов в вузах составила 5236 тысяч [2, с. 209]. Соответственно возрос и выпуск молодых специалистов с высшим образованием. Выполняя плановые задания, за период с 1976 по 1980 годы высшая школа подготовила и выпустила 3865 тыс. человек, то есть значительно больше, чем намечалось по плану десятой пятилетки. В результате заметно увеличился удельный вес специалистов с высшим образованием среди занятых в народном хозяйстве страны и в целом повысился образовательный уровень населения. Так, если сравнить уровень образования

трудящегося населения страны, то в расчете на 1000 человек высшее образование в 1959 году имели 33 человека, в 1970 году - 65, а в 1981 году - 106 человек [4]. Таким образом, численность трудящихся, имеющих высшее образование, за последние двадцать лет увеличилась более, чем в 3 раза. О достижении высшей школы свидетельствует и то, что сегодня каждый десятый труженник нашей страны имеет вузовский диплом. Однако, несмотря на это, удельный вес специалистов с высшим образованием, занятых в общественном производстве, остается неодинаковым и колеблется в значительных размерах. Так, на 1000 человек, работающих в отраслях науки и научного обслуживания, приходилось в 1979 году 388 человек с высшим образованием, в области народного образования - 360, в сфере управления - 276, здравоохранения, физической культуры и социального обеспечения - 167, в отраслях строительства - 86, промышленности - 65, торговли и общественного питания - 43, транспорта и связи - 41, сельского хозяйства - 22 и т.д. [4]. Приведенные данные показывают, что большая часть специалистов высшей квалификации занята в сфере нематериального производства. Что же касается отраслей материального производства, то здесь доля этих специалистов преобладает в отраслях строительства и промышленности и ниже всего в сельском хозяйстве, что возможно одной из причин его отставания.

Определенные различия наблюдаются и в уровне насыщенности специалистами с высшим образованием в союзных республиках. Данные Всесоюзной переписи населения 1979 года показали, что если в целом в СССР на 1000 человек населения приходилось 100 специалистов с высшим образованием, то в Грузинской ССР их было 150, Армянской ССР - 141, Эстонской ССР - 108, Азербайджанской и Латвийской ССР - 106, РСФСР - 101, Украинской и Узбекской ССР - 96, Белорусской и Литовской ССР - 95, Киргизской и Казахской ССР - 93, Туркменской ССР - 87, Таджикской ССР - 83, Молдавской ССР - 77 [4].

Большие различия имеются и в уровне подготовки кадров специалистов в вузах. Так, проведенный в 1979/80 учебном году Министерством высшего и среднего специального образования СССР анализ показал, что доля выпускников высших учебных заведений, сдавших государственные экзамены и защитивших

дипломные проекты на "хорошо" и "отлично", составляла по Украинской ССР - 72,1 %, РСФСР - 70,7 %, Белорусской ССР - 69 %, Грузинской ССР - 42,4 %, Таджикской ССР - 39,8 %, Армянской ССР - 37,6 % и т.д. [5, с. 4]. Следует, конечно, учесть, что эти показатели относительны и не могут быть одинаковыми для всех вузов страны, но в то же время они не должны различаться в такой степени, поскольку все выпускники получают единый полноправный диплом.

В целом, советская высшая школа способна уже сегодня обеспечить количественные потребности народного хозяйства страны в кадрах квалифицированных специалистов. Однако качественные показатели ее работы все еще не соответствует возросшему образовательному и культурному уровню населения, недостаточно оперативно реагируют на динамичность социально-экономических изменений, происходящих в нашей стране, не в полной мере учитывают остроту идеологической борьбы, развернувшейся на международном уровне.

Учитывая эти изменения и исходя из требований на современном этапе коммунистического строительства, ЦК КПСС и Совет Министров СССР в июле 1979 года приняли постановление "О дальнейшем развитии высшей школы и повышении качества подготовки специалистов", в котором излагалась развернутая программа совершенствования деятельности всей системы высшего образования нашей страны [6]. В качестве важнейшей стратегической задачи, стоящей перед вузами, было признано коренное улучшение качества профессиональной и идейно-политической подготовки кадров специалистов. Перед высшей школой была поставлена цель добиться полного и устойчивого удовлетворения растущих потребностей народного хозяйства и культуры в специалистах, особенно его ведущих, быстро развивающихся отраслей. Указывалось на необходимость расширения и совершенствования высшего образования в районах Сибири, Севера, Дальнего Востока и Нечерноземной зоны РСФСР с целью увеличения вклада вузов в решение актуальных народнохозяйственных проблем, разработанных партией и правительством.

В свете этих указаний для разработки конкретных путей дальнейшего совершенствования высшей школы по инициативе ЦК КПСС в феврале 1980 года было создано Всесоюзное совещание

работников высших учебных заведений страны, которое проходило в Кремле. Положительно оценив в целом деятельность высшей школы, участники Всесоюзного совещания призвали вузовские коллективы уделять больше внимания вопросам качества подготовки кадров, постоянно повышать идейно-политический, научно-теоретический и профессиональный уровень преподавательских кадров, от которых в первую очередь зависит качество выпускаемых специалистов. В этом плане уже за годы десятой пятилетки была проведена работа, направленная на улучшение научно-педагогических кадров высшей школы. Так, за период с 1976 по 1980 годы из общая численность увеличилась с 341 тыс. до 480 тыс. человек [7, с. 4]. Заметно улучшились и их качественные характеристики. Из 480 тыс. вузовских преподавателей доктора наук и профессора составляли - 18 тыс., а кандидаты наук и доценты - 180 тыс. человек, то есть около 50 % научно-педагогического персонала вузов имели ученые степени или звания [7, с. 4]. В вузах Эстонской ССР этот показатель был еще выше: из общего числа преподавателей высшей школы ученые степени или звания имели 56,2 % человек [8, с. 8].

Одним из важнейших показателей повышения уровня научно-педагогической квалификации вузовских преподавателей является их аттестация. Новым этапом в деле совершенствования всей системы аттестации научных и научно-педагогических кадров нашей страны явилось постановление ЦК КПСС и Совета Министров СССР "О порядке присуждения ученых степеней и присвоения ученых званий", принятое в январе 1976 года [9]. Согласно этому постановлению Высшая аттестационная комиссия из органа Министерства высшего и среднего специального образования СССР была реорганизована в межотраслевой орган при Совете Министров СССР. Это значительно расширило права и возможности ВАКа, позволило более оперативно и качественно подходить к научной и педагогической аттестации кадров. С этой целью с 1976 по 1980 годы было увеличено число специализированных советов по присуждению ученых степеней и присвоению ученых званий с 500 до 1500 [9; 1, с. 389], причем из 1500 специализированных советов более одной трети приходилось на долю вузовских.

За годы десятой пятилетки ВАК СССР рассмотрел свыше 200 тыс. дел по аттестации кадров или около 40 тыс. дел в среднем за год [10, с. 42]. За это время ученая степень доктора наук была присуждена 10 тыс. человек, а кандидата наук — более чем 100 тысячам [10, с. 42]. Из общего числа утвержденных докторов наук около 50 % составляли преподаватели вузов, а из кандидатов наук — 40 % [10, с. 43].

Из года в год улучшались не только количественные показатели, но и качественные характеристики диссертационных работ, о чем свидетельствуют данные о сокращении процента отклоненных и снятых с рассмотрения работ. Так, если с 1976 по 1978 годы удельный вес отклоненных и снятых с рассмотрения ВАК СССР диссертаций составлял среди докторских 30–40 %, в 1978 году — 12 %, то уже в 1979 году — 6 %, среди кандидатских соответственно — 10 %, 2 % и 1 % [10, с. 43].

Другим важнейшим условием повышения уровня научно-педагогических кадров высшей школы является их участие в научно-исследовательской работе, которая, с одной стороны, позволяет повысить качество лекционных, семинарских и других форм учебно-воспитательной работы, а с другой стороны, вносит существенный вклад в решение конкретных народнохозяйственных задач. Так, только за годы десятой пятилетки экономический эффект от внедрения результатов научных исследований, выполненных вузами, составил 9,3 млрд. рублей, что в 1,5 раза превышает затраты на их проведение [11, с. 4]. Учитывая значимость вузовской науки, XXVI съезд КПСС призвал развивать ее и дальше, повышать эффективность использования научного потенциала высших учебных заведений для решения народнохозяйственных задач, совершенствовать подготовку, повышения квалификации и аттестацию научных и научно-педагогических кадров, определил основные направления развития научных исследований [12, с. 144–147].

Поскольку главной задачей высшей школы в 80-е годы является повышение качества подготовки специалистов, то, естественно, возникает вопрос, а каковы критерии, определяющие этот качественный уровень. Текущая система определения качественного уровня подготовки специалистов ориентируется в основном на показатели успеваемости студентов и на отсеб

из вузов. Однако эти критерии все же не отражают в полной мере качественного уровня выпускников и работу самого вуза. Рассматривая эту проблему, участники Всесоюзного совещания указывали, что главными критериями уровня работы вузов и подготовки специалистов должны быть: во-первых, способность выпускников в кратчайшие сроки адаптироваться на производстве; во-вторых, умение применять полученные знания на практике, в работе, а не заниматься голым теоретизированием и переучиваться заново на производстве; в-третьих, способность молодых специалистов постоянно пополнять свои знания, расширять свой кругозор, всемерно повышать образовательный и культурный уровень; в-четвертых, проявлять социальную и политическую активность, преданность делу партии и народа, непримиримость к различным проявлениям мелкобуржуазной идеологии в сознании и деятельности людей, готовность защищать свою Родину и интересы мировой системы социализма. Такой подход к оценке работы вузов позволит повысить ответственность каждого высшего учебного заведения за своих питомцев, потребует усиления контроля за их деятельностью на производстве, значительно повысит роль стажировки. С другой стороны, все это потребует более строгого отношения к распределению выпускников и улучшению системы планирования подготовки, где еще много у нас нерешенных проблем. Так, до сих пор значительная часть выпускников не является на работу согласно плану распределения и используется не по специальности. С другой стороны, среди специалистов и должностных лиц довольно значительную (хотя и постоянно сокращающуюся) долю составляют практики, то есть люди, не имеющие специального высшего образования. Так, по подсчетам министерств и ведомств их число к концу десятой пятилетки составляло около трех миллионов человек [13, с. 152].

Отмечая эти недостатки, Секретарь ЦК КПСС М.В. Зиминин указывал, что они свидетельствуют "о проявлении бесхозяйственного отношения к интеллектуальному потенциалу страны, которое граничит с прямым расточительством" [14, с. 37]. В условиях интенсификации общественного производства, когда на передний план выдвигается задача эффективного использования кадров квалифицированных специалистов, такое положение на-

носит не только экономический, но и нравственный ущерб обществу, снижает престиж высшего образования, не стимулирует повышение квалификации.

Направляя усилия на ликвидацию этих недостатков, ЦК КПСС и Совет Министров СССР в постановлении "О дальнейшем развитии высшей школы и повышении качества подготовки специалистов", а также в постановлении Совета Министров СССР "О совершенствовании планирования подготовки специалистов и улучшении использования выпускников высших и средних специальных учебных заведений в народном хозяйстве" (1978 г.) разработали конкретные меры по эффективному использованию выпускников вузов [I, с. 410-411]. Так, Госплану СССР было предложено перейти к распределению молодых специалистов за один-три года, а в дальнейшем и за пять лет до окончания ими высших учебных заведений. На Государственный комитет СССР по труду и социальным вопросам была возложена обязанность по составлению перечня профессий и должностей, требующих высшего образования. Кроме того, министерствам и ведомствам СССР, Советам Министров союзных республик вменялось в обязанность обеспечить более рациональное использование специалистов с высшим образованием [I, с. 410-411]. Реализация этих мероприятий нашла выражение в Основных направлениях экономического и социального развития СССР на 1981-1985 годы и на период до 1990 года, принятых на XXVI съезде КПСС, в которых задачи совершенствования всей системы высшего образования, улучшения управления, планирования подготовки и распределения кадров специалистов тесно связываются с долгосрочным перспективным планом развития всего народного хозяйства СССР. В соответствии с планом, за годы одиннадцатой пятилетки намечено подготовить и выпустить примерно 10 млн. специалистов с высшим и средним специальным образованием, из них более 4 млн. с высшим образованием [11, с. 8; 12, с. 1-2]. Усиленными темпами будет вестись подготовка кадров в районах Сибири, Севера, Дальнего Востока и Нечерноземной зоны РСФСР. Дальнейшее развитие получит учебно-материальная база высшей школы. С этой целью уже в одиннадцатой пятилетке будут построены специальные предприятия в Казани, Харькове, Смоленске и Челябинске по выпуску технических средств обучения и лабораторного оборудования.

### Литература

1. Елютин В.И. Высшая школа общества развитого социализма. М., 1980.
2. СССР в цифрах в 1980 г. Краткий статистический сборник. М., 1981.
3. Вестник Статистики. Орган ЦСУ СССР. 1981, № 5, с. 75.
4. Вестник Статистики. 1981. № 4, с. 69-76.
5. Чупрунов Д.И. Обсуждая программный документ партии. Вестник высшей школы, 1981, № 1, с. 3-6.
6. "Правда", 1979, 12 июля.
7. Макаров И.М. Высшая школа научно-техническому прогрессу. - Вестник высшей школы, 1980, № 10, с. 3-9.
8. Нуут И.Ю. Высшая школа Эстонии в десятой пятилетке. - Вестник высшей школы, 1981, № 1, с. 7-9.
9. "Правда", 1976, 18 января.
10. Исаков А.И. Совершенствовать систему аттестации. - Вестник высшей школы, 1980, № 7, с. 42-47.
11. Елютин В.И. Задачи высшей школы в свете решений XXVI съезда КПСС. - Вестник высшей школы, 1981, № 5, с. 3-10.
12. Основные направления экономического и социального развития СССР на 1981-1985 годы и на период до 1990 года. - Материалы XXVI съезда КПСС. М., 1981, с. 131-205.
13. Ушаков Г.И., Шуруев А.С. Планирование и финансирование подготовки специалистов. М., 1980.
14. Зимянин М.В. Новый этап развития советской высшей школы. - Вестник высшей школы, 1980, № 4, с. 26-39.

Aktuelle Fragen der Hochschulbildung den  
Beschlüssen des XXVI. Parteitages entsprechend

R. Grigorjan  
Staatliche Universität Tartu

Zusammenfassung

Die Analyse des sowjetischen Hochschulwesens in den letzten 20 Jahren hat ergeben, daß sich die Zahl der Werktätigen mit Hochschulbildung in unserem Land mehr als verdreifacht hat. Jeder Zehnte Bürger unseres Landes hatte im Jahre 1981 Hochschulbildung. Schon heute ist unsere Hochschule imstande, die Bedürfnisse unseres Landes nach hochqualifiziertem Kader zu befriedigen. Doch entspricht der Inhalt der heutigen Hochschulbildung noch nicht den gestiegenen Anforderungen der gegenwärtigen Etappe des Aufbaus des Kommunismus. In diesem Zusammenhang hat der XXVI. Parteitag der KPdSU bei der Ausarbeitung der Grundlinien der Volkswirtschaftsentwicklung für die Jahre 1981-1985 und für die Periode bis zum Jahre 1990 den Hochschulen die Aufgabe der Verbesserung ideologisch-politischer und beruflicher Kaderausbildung gestellt.

Das elfte Jahrfünft sieht die Ausbildung von vier Millionen Fachleuten mit Hochschulbildung vor. Zur Verwirklichung dieser Aufgaben ist es unumgänglich, den Qualifikationsstand des Lehrkörpers ständig zu erhöhen, das System der Kaderausbildung und Anstellung der jungen Fachleute zu vervollkommen, die Verantwortung der Hochschulen für ihre Absolventen zu stärken und die Kontrolle über ihre weitere Tätigkeit zu steigern.

## О ПРЕДМЕТЕ МИРОВОЗЗРЕНИЯ

Т.И. Каллак

Тартуский государственный университет

"Мировоззрение" принадлежит к числу тех терминов, значение которых по сей день определено с недостаточной четкостью.

В данной статье делается попытка, во-первых, критически оценить установившиеся мнения относительно мировоззрения о его предмета. Во-вторых, обосновать эту критику кратким историко-философским обзором развития смысла термина "мировоззрение". Автор считает, что именно историко-философский опыт позволяет выяснить не только настоящие источники существующей полисемантической термина, но и наметить пути более однозначного его определения.

Широко распространенные в свое время точки зрения, согласно которым мировоззрение представлялось либо синонимом философии, либо синонимом всеобщего миропонимания к сегодняшнему дню уже потеряли свою значимость. В процессе разграничения предмета мировоззрения как от философии, так и от естественнонаучной картины мира в нашей литературе принималось понимание, допускавшее некую особую сферу действительности, постижение которой доступно исключительно лишь мировоззренческому отражению.

С логической точки зрения можно фиксировать несколько подходов к разграничению предмета мировоззрения. Так, например, можно выделить структурно-созерцательный подход к мировоззрению, сформировавшийся в определенных течениях немецкой идеалистической философии середины XIX века. Со стороны названной традиции мировоззрение - это особый срез сознания, якобы сосредоточивавший в себе представление о метафизической целостности мира безотносительно к человеку. Допускалось, что мировоззрение в качестве специфической формы познания в

силах схватывать тотальность бессубъектно понятого мира.

Однако, вероятно, возможны и другие подходы в мировоззрении как некоторому представлению о целостности мира.

Так, со стороны материалистической диалектики представление о целостности мира — это, в первую очередь, результат практически-деятельного единства субъекта и объекта. Практика как функциональная связь субъекта и объекта предполагает не какую-либо особую сферу встречи этих сущностей, а неразрывное их единство в общественно-историческом процессе. Поэтому представляемая мировоззрением тотальность мира означает не столько бессубъектное представление о "мире в целом" или о некоей особой сфере, где действительность выступает в своей абстрактной целостности, сколько представление о практически-функциональном единстве человека и мира, проявляющемся, прежде всего, в актуальной применимости знания. Так как готовность знания к применению выступает впервые в процессе целеполагания, то суть мировоззрения существенно сосредоточивается именно в нем. Создаваемое в процессе полагания цели духовное единство человека и противостоящей ему окружающей действительности выступает основанием для каждого практического поступка. В то же время следует подчеркнуть, что функционально-целеполагающее понимание мировоззрения — это не отрыв определенного аспекта сознания от его общей отражательной сущности. Наоборот, оно предполагает отражательную связь с действительностью и ставит эту связь в основу своей конструктивной деятельности. Однако это не должно означать, что единство продуктивной и репродуктивной сторон, принадлежащее необходимым образом сознанию в целом, с такой же необходимостью распространяется также и на частный, специфический его уровень. Особенность мировоззрения как особого аспекта сознания выступает именно в качестве применения имеющихся результатов познания в практическом освоении действительности. Это сопряжение знания эмоционально-волевыми качествами личности и превращение его, таким образом, в инструмент практического действия.

Разрабатываемое в нашей литературе структурно-отражательное рассмотрение мировоззрения, хотя и опирается на

диалектико-материалистические познавательные установки, все же предполагает воспроизведение основного логического приема структурного подхода к предмету мировоззрения. Связано это с тем, что мировоззрение в качестве специфической формы отражения опять же считается представителем некоей особой структурной сферы действительности, в которой лишь совершается синтез человека с миром. Отметим однако, что совпадение рамок структурно-отражательного и созерцательного осмысления мировоззрения все же чисто формальное, вытекающее, в основном, из применения традиционного, т.е. структурного подхода к мировоззренческой проблематике. Очевидно, что мировоззрение в качестве особой формы отражения в нашей литературе в большинстве случаев означает не некую, отличающуюся от чувственного познания или рационального мышления форму постижения действительности, а отнесенность мировоззрения к практическому освоению человеком мира. То есть ссылка на мировоззрение как на известную форму отражения некоей особой сферы действительности в настоящий момент уже не может составлять сущностную сторону распространенных ныне концепций. Известно, что тенденция перестановки акцентов со структурно-отражательной природы мировоззрения на его отнесенность к творческо-преобразовательному освоению человеком мира наблюдается уже в течение ряда лет. Именно отнесенность мировоззрения к практике, сплав в нем знаний и воли к действию и составляет суть коммунистического мировоззрения, указывается в ряде партийных документов об идеологической и политическо-воспитательной работе. Однако приходится констатировать, что фактически уже совершенный к настоящему моменту переход от структурного понимания внутренней природы мировоззрения к творческо-преобразовательным позициям пока еще не сопровождается последовательным функциональным определением мировоззрения, необходимо вытекающим из отнесенности его к практике.

В результате этого содалась ситуация, где исходные логические рамки осмысления мировоззрения не в полной мере согласуются с фактически разрабатываемым его внутренним содержанием в качестве творческо-преобразовательной функции в отношении практического освоения мира человеком. Это обстоятельство уже само по себе ставит под вопрос обоснован-

ность принятого в силу традиции определения мировоззрения. Тем более, что проблема здесь не только терминологического характера. Разбор структурно-отражательных предпосылок осмысления мировоззрения продиктован в равной мере теми трудностями, на которые наталкивается дальнейшее развитие теории мировоззрения.

Во-первых, если особой сферой действительности, на которую должно опираться предполагаемое мировоззренческое отражение, оказывается "мир в целом", то в таком случае, чаще всего, указывается на "предельную максимальную обобщенность" мировоззренческих взглядов [2, с. 50]. По всей видимости допускается, будто бы "предельно общее" может иметь некое особенное, незаключенное уже раннее в общем, содержание. Однако это лишь формальная сторона дела. С содержательной точки зрения теоретически обоснованная и компетентная критика относительно онтологических склонностей осмысления предмета мировоззрения в качестве "мира в целом" имеется в советской литературе уже с давних времен. В качестве самого свежего примера сюда можно отнести также инициативу Б.М.Кедрова по разъяснению истории "дополнения" марксистской философии требованиями на раскрытие "мира в целом" [3, с.33-45].

Во-вторых, ряд проблем возникает также в рамках понимания предмета мировоззрения в качестве отношения человека к миру, предложенным уже П.В. Копниным. В свое время это осмысление предмета мировоззрения являлось серьезным вкладом в развитие теории мировоззрения. Однако в контексте общего развития философских идей, а также в результате уточнения соотношения мировоззрения и философии, в этом понимании предмета мировоззрения обнаружили и нерешенные проблемы. В первую очередь это касается самих логических основ разграничения мировоззренческих взглядов. Дело в том, что вычленение мировоззренческих образований через "отношение человека к миру" необходимо предполагает существование неких иных духовных образований, существующих, якобы, безотносительно к данному соотношению. Примером в таком случае служат обычно естественнонаучные знания, которые в отличие от мировоззренческих образований, якобы фиксируют окружа-

щую действительность строго по себе, вне отношения к человеку [4, с. 54]. Однако надо отметить, что подобные предположения недостаточно оправданы. По известным указаниям К. Маркса в "Тезисах о Фейербахе" предмет, действительность не может быть взято не субъективно [1, с. I].<sup>1</sup> Иными словами, любые духовные образования, в том числе и объективные знания, фиксируются только лишь через соотношение субъекта и объекта. Весь категориальный строй философии нового времени конституируется исключительно на основе соотношения идеального и материального. Знание о сущем, о действительности вне этого соотношения, фундаментальность которого для духовной деятельности человека состоит в его практическом характере, принципиально исключено.

Если под "отношением человека к миру" подразумеваются всего лишь оценочные отношения к действительности, то мировоззренческим образованиям можно причислять одни лишь оценки. В таком случае неправомерному оскудению содержания мировоззрения сопутствует проблема разграничения содержания мировоззренческих оценок от общей их массы. Это, как правило, требует ввода некоторых дополнительных критериев. Тем самым, определяющим основанием мировоззрения оказывается не отражение, не оценка, а все же отнесенность мировоззрения к практическому освоению человеком мира. Однако отнесенность мировоззрения к практике, наблюдающаяся в советских исследованиях уже в течение ряда лет, не смогла до сих пор освободиться от некоторых исходных позиций, не в полной мере соответствующих ее духу.

Унаследованный еще от метафизической философской традиции подход к мировоззрению, рассматривающий его в качестве представителя некой особой сферы действительности, со своим терминологическим багажом до сих пор еще прочно заслоняет, видимо даже против намерений самих авторов, введение функционального понимания в ранг законного определения мировоззрения. Поэтому представляется крайне важным выяс-

---

<sup>1</sup> Отметим, что в советской литературе накоплен к сегодняшнему дню уже солидный опыт рассмотрения познавательного соотношения субъекта и объекта [5, 6, 7].

нить источники и подлинный смысл основных положений структурного понимания мировоззрения. Обращение в этих целях к истории философии открывает возможность также более подробно обосновать методологическую компетентность функционального подхода к мировоззрению.

Уже беглое знакомство с проблематикой заставляет признать, что возникновение теории мировоззрения, т.е. становление теоретического осмысления мировоззренческого подхода к действительности основывается на определенных сдвигах в гносеологических концепциях нового времени. Более конкретно имеется в виду результаты, достигнутые немецким классическим идеализмом, в рамках которого на рубеже XVIII - XIX веков понятийное, терминологически оформленное изучение мировоззренческих вопросов и началось [13, с.43; 14, с.1604; 15, с.70].<sup>2</sup>

Познавательные учения, предшествовавшие немецкому идеализму, характеризовались, как известно, метафизическим разрывом субъекта и объекта. В противовес этим ранним ступеням развития буржуазной мысли, в том числе и материалистическим тенденциям, немецкий идеализм включил анализ познавательной деятельности в контекст практических отношений между человеком и миром. Концепция пассивной созерцательности субъекта сменилась пониманием его активно-деятельной роли в процессе познания. Однако так как идеализм "...не знает действительной, чувственной деятельности как таковой" [1, с.1], то практическо-деятельная сторона отношения человека к миру развивалась на идеалистической основе, абстрактно. Поэтому на первый план выдвигалась не чувственная, материально-производственная практика, а ее духовные выражения, в том числе нравственная, эстетическая, религиозная и т.п. виды оценочно-ориентировочной деятельности. Это, разумеется, давно хорошо известные факты и не бы-

<sup>2</sup> Х.Мейером, впрочем, представлен обширный текстологический материал относительно употребления немецкого термина "Weltanschauung", однако анализ философского контекста возникновения этого термина и достигнутые им конкретные выводы не всегда убедительны в силу ограниченности используемых методологических познаний.

ло бы надобности повторять их лишний раз, если бы становление понятийного смысла мировоззрения не совершалось именно в контексте развернутого анализа различных сторон духовно-практической активности человека в его отношении к миру. Иными словами, теория мировоззрения сложилась в рамках гносеологических спекуляций, где знание рассматривалось не как следствие пассивного созерцания, а как активное духовно-практическое воздействие на объект. Термином, которым обозначались определенные аспекты, моменты этой духовно-практической активности и стал "Weltanschauung". То есть понятийный смысл термина уже с момента своего возникновения утверждался не в качестве дополнения существующих форм отражения особой формой мировоззренческого отражения, а в качестве весьма определенного момента в творчески-функциональном употреблении разума в духовно-практическом освоении окружающего мира [8].

Термин "Weltanschauung", переводом которого, по всей видимости, является соответствующее ему русское слово "мировоззрение", был введен в философский обиход в идеалистической системе И. Канта [16, с. 254].<sup>3</sup> В контексте философии Канта "Weltanschauung" имел совершенно особое значение вследствие обозначения при его помощи момента субъективного снятия разрозненности чувственного мира и мира интеллибельного [9, с. 226].<sup>4</sup> Мировоззрение – это такой момент снятия дуализма чувственного опыта и умопостигаемых понятий, которому доступен мир в его тотальности вследствие конструктивного отношения к миру в рамках эстетической способности суждения. Для познавательного созерцания выход за пределы опыта вообще не достижим. Однако воображение в качестве эстетической идеи "...очень сильно в созерцании как бы другой природы из материала, который ему дает действительная природа" 9, с.330. То есть, разъясняет Кант, в продуктивном воображении материал природы "...может быть нами переработан в

<sup>3</sup> Впрочем, Кант и считается создателем термина.

<sup>4</sup> Следует особо отметить, что в русском издании термин Канта "Weltanschauung" переведен словосочетанием "созерцание мира".

нечто совершенно другое, а именно в то, что превосходит природу" [9, с. 331]. Это определенный синтез разума и чувства, сущностью которого является конструктивное отношение к миру, созидающее мир в его целостности. Следует особо подчеркнуть, что хотя "мировоззрение" и претендует таким образом на сокровеннейшее знание относительно мира в его целостности, оно все же остается, по утверждению Канта, лишь субъективным способом преодоления дуализма идей разума и чувственности, так как безусловное и всеобщее знание тотальности мира принципиально не досупно конечному разуму.

В итоге мировоззрение у Канта — это момент не столько отражательной, сколько конструктивной деятельности.

В дальнейшем развитии философии "мировоззрение" потеряло то совершенно особенное место, которое оно приобрело у Канта. На передний план вместо момента конструктивного охватывания чувственной тотальности мира в продуктивном воображении выдвигается дуалистический, а вместе с тем также субъективный и конечный характер разума в мировоззрении.

В словоупотреблении И.Г. Фихте термин "Weltanschauung" выступая предикатом этико-практической дедукции от "я" к "не-я", уже однозначно связан с дуалистическим контекстом свободной деятельности духа. В "Основах естественного права по принципам наукоучения" Фихте отмечает, что "... свободная деятельность ограничена через деятельность в мировоззрении, т.е. деятельность в мировоззрении является свободной деятельностью в состоянии связанности..." [17, с. 18].

Гегель в "Феноменологии духа" употреблял термин "moralische Weltanschauung" исключительно в контексте метафизически-дуалистического противопоставления сознания и действительности в качестве разрозненных друг от друга сущностей. Их практическо-долженствующее соединение в мировоззренческом взгляде на мир, указывает Гегель, представляет собою субъективную конструкцию мира, принадлежащую конечному разуму [10, с. 322-339].

Таким образом, послекантовский немецкий идеализм выдвигал на передний план конечно-дуалистическую сущность мировоззрения и исходящую из этого обстоятельства неспособность его к целостному охватыванию мира. Однако, с другой

стороны, именно в этом философском течении во главу угла ставился вопрос об условиях отнюдь не конечного, а абсолютного знания. Начиная уже с философии Фихте, немецкий идеализм возвышал именно абсолютность разума. Считалось, что разум, сосредоточивавший в себе всем историческим развитием человечества накопленную самоуверенность, не должен довольствоваться пассивным созерцанием чувственного мира, а в силах отождествлять, растворять его в самом себе, согласно своим собственным законам. Поставленная уже Кантом проблема тотального охватывания мира, таким образом, выдвигалась из плоскости частного приема философии в виде субъективной эстетической конструкции на плоскость всего рационального мышления. Гегель в "Различии между философскими системами Фихте и Шеллинга" указывает, что для разрешения этой проблемы Фихте еще не имеет соответствующих логических средств, а у Шеллинга эти средства уже налицо в виде чистого интеллектуального созерцания [18]. Вследствие этого мир охватывается в своей целостности уже не с точки зрения конечного разума, а как интеллектуальная конструкция абсолюта. Согласно такому взгляду мир неизбежно представлялся как некая чисто интеллектуально сконструированная система. "Философствование, — отмечает по этому поводу Гегель, — которое не конструирует себя в систему, представляет собой постоянное бегство перед стеснениями, она больше домогание свободы разумом, чем чистое самопознание того, который приобрел твердость и ясность самого себя. Свободный разум, — продолжает он, — и его деяния едины, и его деятельность — это чистое воспроизводство самого себя" [18, с. 56].

Провозглашение интеллектуального созерцания абсолюта в философии Шеллинга и Гегеля дополнялось в романтизме допущением абсолютного созерцания эмпирическим индивидом. Однако уже не при помощи разума, а посредством религиозно-мистической связи с богом. Мировоззрению отпущалась прежняя, конечно-дуалистическая роль в знании. Характерным примером того могут выступать взгляды романтика Ф. Шлейермахера.

В "Речах о религии..." Шлейермахер отождествлял смысл термина "Weltanschauung" с созерцанием тотальности единич-

ных вещей, постигаемое посредством науки и практики [19, с. 60]. Согласно познавательной схеме Шлейермахера "наука как совершенное созерцание" [19, с. 65] — это лишь бытие единичных вещей в человеческом разуме, а не связь человека с бытием в его единстве, т.е. с богом. Последний вообще рационально непостижим, считает Шлейермахер, так как действительная связь с единым бытием дана ему лишь в религиозно-мистическом переживании бога. Весьма характерно, что на основании романтических представлений об иерархической последовательности форм постижения бытия, "мировоззрение", достигаемое посредством научного созерцания и выступавшее синонимом именно творческого охватывания тотальности мира [19, с. 120], считалось все же ограниченной в своей спекулятивности формой установления целостности в многообразном. Творческому характеру мировоззрения Шлейермахер противопоставлял пассивное религиозное чувство абсолютной зависимости от бога [20, с. 182], единственно, однако, предоставляющее человеку соприкосновение с абсолютным. Романтическое превращение познания в "виртуозность религиозного художника" [11, с. 65], как саркастически отмечал Гегель, имел своим фактическим результатом возможность превращения субъективно-идеалистического растворения истины в формах сознания эмпирического индивида в познавательную норму.

С достигнутой точки зрения послегегелевская философия, существенно поддерживавшаяся крахом рационального осмысления буржуазной действительности, стремилась к снятию интеллектуального созерцания. Представляется, что именно разочарованность в рационализме вообще и в частности в его методах при сохранившейся актуальности охватывания тотальности мира и обусловила быстрое реабилитирование мировоззрения в своих прежних правах. Но согласно новым условиям — уже не в качестве определенного момента частного способа конструкции мира, а в лице синонима этой конструкции вообще или в качестве "пределных, метафизических основ" этой конструкции. Так как спекулятивная конструкция стала для идеализма уже правилом философского мышления вообще, то этот сугубо специфический, прикрепленный к мировоззрению еще с времен Канта смысл почти полностью заслонялся. А из

существующей уже к тому времени полисемантической термина на передний план выдвигался его более частный аспект, одно-значно подчеркивавший понимание мировоззрения в виде некоторой совокупности содержательных представлений то о "пределах основах мира", то об "основных принципах самого знания". Так, например, неаристотелиан А. Тренделенбург в "Естественном праве на основе этики", опубликованной в 1860-ом году, уже с полным убеждением утверждает, что "мировоззрение — это метафизический основной принцип, последовательно соединяющий особые знания в целое, требуя их согласия с собою" [21, с. 22].

Таким образом, в осмыслении мировоззрения его функциональный смысл полностью заслонился, а на передний план выдвигалось понимание его в качестве некоторого, с особым содержанием, духовного образования, выступавшего либо в качестве синонима самих философских знаний, либо в качестве особого, метафизического среза сознания, сообщающего человеку самобытное знание о "пределах связей" мира [15, с. 224]. Именно этот структурный смысл термина "Weltanschauung" приобрел в немецком языке широкую известность и стал употребляться как в философии, так и за ее пределами. Это значение термина было подхвачено несколько позже также в других языках, в том числе и в русском.

Следовательно, критическому пересмотру целесообразно подвергать именно этот, структурно-метафизический смысл мировоззрения, в пользу его функционального понимания. Разумеется, это требует соответствующего материалистического переосмысления старого кантовского значения термина. Мировоззрение, как уже отмечено, представлялось для Канта таким моментом субъективного эстетическо-конструктивного снятия дуализма чувственного мира и интеллигибельных идей, которому доступен мир в его тотальности.

С точки зрения материалистической диалектики, представление об определенной тотальности мира для деятельности человека необходимо. Однако основания возникновения этого представления принципиально иные, чем у Канта. В диалектическом материализме мировоззрение — это не только субъективное и не только частное, доступное лишь художественному

гению снятие известной разрозненности идей разума и чувственного мира, как представлялось Канту, а необходимый момент любого акта практического освоения человеком окружающей среды. Практическое действие всегда предполагает приспособление имеющегося у человека конкретного набора знаний к вполне конкретной обстановке. Здесь недостаточно той лишь теоретической тотальности, представляемой отдельными системами знания или естественно-научной картиной мира. Помимо того, любое применение знания, в равной мере, всегда предполагает сопряжения эмоционально-волевых качеств личности, зависит от места данного человека в обществе, от его классовой принадлежности и т.п. Поэтому человек в реальном действии всегда вынужден создавать в своем представлении некую вполне конкретную, т.е. практическо-функциональную тотальность мира, служащей ему в качестве духовного ориентира. Так как мировоззренческая тотальность создается в виде полагания цели действия, то несовпадение мировоззрения с философией и естественнонаучной картиной мира имеет преимущественно функциональный, а не предметно-содержательный характер. Следовательно, если мировоззрение рассматривается в качестве духовного проекта практического отношения человека к окружающей действительности, то обнаруживается, что единственным его предметом может выступать лишь целеполагание относительно практического освоения человеком мира. То есть путь к более однозначному определению термина состоит в восстановлении прав функционального смысла его раннего употребления.

Таким образом выясняется, что за неизбежными когда-то утверждениями о мировоззрении как о синониме философии или об особом миропонимании стояла фактически логика и терминология, прочно установившаяся уже в идеалистической философии середины XIX века. "Троянский конь" старых метафизических систем, уже давно изживших свой век, имеет, по-видимому, некоторое влияние даже до наших дней. В определенное время же эта логика полностью перекрыла функциональный наклон раннего употребления термина. Возвращение в современной советской литературе к пониманию отнесенности мировоззрения к практической деятельности людей, имеющее за собою

уже значительную историю, обнаруживает все же определенную непоследовательность в силу структурных традиций в подходе к мировоззрению.

\*  
ж                      ж

Так как отнесенность к практическому освоению человеком мира стала уже нормой понимания мировоззрения в советских исследованиях, то с этой точки зрения никакого переосмысления уже прочно установившегося его смысла не требуется. Однако это все же нельзя связать относительно терминологической формы понимания мировоззрения. Традиционные, структурно-содержательные исходные позиции часто просто снимают преимущества, которых можно было бы добиться более последовательным отношением мировоззрения к практическому освоению человеком мира. Приведем некоторые примеры.

В качестве одного из таких случаев можно рассмотреть выделение основного вопроса мировоззрения. В рамках структурной концепции эту "стержневую" проблему мировоззрения формулирует, например, А.И. Яценко в лице отношения "человек - мир человека", взятое со стороны его предельных оснований и всеобщих форм..." [12, с. 4]. С точки зрения функционального подхода к мировоззрению, подобная формулировка этого вопроса является на чем иным как упрощенным вариантом основного вопроса философии. Можно с уверенностью сказать, что его скрытым источником выступает старая метафизическая формула XIX века о мировоззрении как о синониме философии. Для фактически функционирующего мировоззрения подобное определение "стержневого" вопроса было бы ненужной абстракцией. Если этот вопрос вообще поставить, то на позицию основного вопроса мировоззрения может претендовать лишь вопрос "что делать?". Именно в этом вопросе представлено отношение человека к миру во всей его сложности и многогранности. Этот вопрос интегрирует в себе как реально имеющиеся представления о мире, так и "конечные цели человека". И это не абстрактно, безотносительно к реальному поведению, а на уровне пригодности знаний к их актуальному применению.

Поэтому не вполне убедительным оказывается предложение А.И. Яценко рассматривать мировоззренческое целеполагание,

проводимое якобы исключительно с точки зрения "высших, конечных целей и идеалов" в корне отличающимся от "частного целеполагания", т.е. от "целевого полагания отдельных действий" [12, с. 5]. Мировоззренческое и повседневное целеполагание - это не два, несовпадающих между собой яруса человеческой деятельности. Реализация "конечных целей" совершается исключительно посредством повседневных поступков.

В специальном рассмотрении нуждается, видимо, трактовка соотношения мировоззрения и философии в разных подходах к мировоззрению. А.И. Яценко прав, когда он подчеркивает несводимость мировоззрения к философии [12, с. 4-28]. Однако представляется, что отклонение старой метафизической формулы превращается у него не вполне убедительно в обоснованное понимание названного соотношения.

За его утверждениями о философии как о теоретическом способе решения мировоззренческой проблематики теряется понимание внутренней связи мировоззрения с философией. А именно, осмысление философии в качестве специфической формы существования мировоззрения. Уже Кант отличал "школьное понятие" философии /Schulbegriff/, означавшее у него теоретическую систематизированность знания, от ее "мирового понятия" /Weltbegriff/ [22, с. 23-25]. При этом "мировое понятие" философии Кант связывал с вопросом "что я должен делать?", считал, что этот вопрос охватывает "возможное и полезное применение своего знания" [22, с. 25]. Таким образом, у Канта вопрос о применении знания ни в коем случае не второстепенного значения, если философия, конечно, понимается не лишь в качестве "схоластического" мудрствования. Существование неразрывных внутренних связей между философией и мировоззрением подтверждается всей историей философии. Именно раскрытие философией фундаментальных коррелят практического действия человека в лице материального и идеального обнаруживало сущность философии для нее самое, а следовательно, также ее неотрывность от мировоззрения, в качестве специфической его формы. С другой стороны, именно благодаря философскому раскрытию названных соотносительных членов практического отношения человека к миру и открывается для человека возможность сознательно противопоставить

себе мир в качестве объекта конструктивной деятельности. Тем самым, впервые создается также и теоретическая возможность познавать сущность самого мировоззрения в лице целеполагания практики. Следовательно, философия, представляя собой именно ту форму мировоззрения, благодаря которой оказалось возможным четкое представление как о самом человеке и его отношении к миру, так и о теории мировоззрения в качестве духовного ориентира практики, имеет с мировоззрением не внешнюю, а внутреннюю связь.

Еще следует уточнить, что вопрос о том "что делать?", выдвинутый в качестве стержневого вопроса мировоззрения не идентичен вышеприведенному вопросу Канта "что я должен делать?". Хотя поставленный Кантом вопрос и охватывает в себе "объем возможного и полезного применения всего знания", имея, таким образом, универсальное значение, его дуалистические истоки, согласно справедливой критике Гегеля, необходимо представляют при этом неосуществимость должного, а следовательно существование вечного разногласия между долгом и действительностью [10, с. 322-339].<sup>5</sup> С точки зрения материалистического монизма вопрос "что делать?" — это не бесплодное долженствование, а необходимое звено при воплощении знаний в реальную практическую деятельность людей.

На определенные терминологические трудности наталкивается также предлагаемое рядом авторов рассмотрение мировоззрения как "способа практически-духовного освоения мира". Подобная характеристика мировоззрения не в полной мере учитывает историко-философскую традицию немецкого идеализма, где духовно-практическое освоение мира означало не специфический вид отражения, а особый, отличающийся от теоретического, способ духовной конструкции мира в условиях дуалистической разрозненности субъекта и объекта. Следовательно, "практически-духовное освоение мира", означая, как полагают, нацеленность сознания на творческо-практическое преобразование действительности, требует именно

---

<sup>5</sup> Впрочем, это состояние вечного долженствования и названо Гегелем "моральным мировоззрением".

функционально-целеполагающего, а не структурного подхода к мировоззрению.

В итоге можно сказать, что мировоззрение как форма целеполагания – это абстракция от реальной многоплановости сознания. Если отражение – основа сознания, то мировоззрение – момент его активно-творческой стороны. В реальном сознании они переплетены, и только лишь цели выявления специфики каждого в отдельности заставляют абстрагировать их друг от друга. Следовательно, с точки зрения функционально-целеполагающего подхода к мировоззрению в сознании человека или класса не может существовать неких особых мировоззренческих образований, содержательно отличающихся от остальных знаний или оценок.

Мировоззрение – это в первую очередь применение уже приобретенного знания, имеющегося в распоряжении индивида или социальной группы. Любое применение знания, в свою очередь, представляет собою кумуляцию применяемого знания с волевыми качествами человека как в практических, так и в теоретических целях, т.е. оно выступает в специфической форме – в форме убеждения. Специфичностью мировоззренческого целеполагания можно считать его отнесенность именно к целям практического освоения человеком мира, в частности к тем моментам практической деятельности людей, которые ориентированы на установление положения человека в окружающей его действительности. Отнесенность мировоззренческого применения знания к ориентировке практического действия, объектом которого выступает определение положения субъекта в мире, детерминирует часто даже конкретный набор употребляемого в этих целях знания, не говоря уже об обыденной или научно-теоретической форме, а также о субъективном или объективном характере этого применения.

Исходя из сказанного, термины "марксистско-ленинское мировоззрение", "научное мировоззрение", а также "коммунистическое мировоззрение" обозначают, с точки зрения функционального рассмотрения мировоззрения, тот факт, что знания, составляющие содержание марксистско-ленинской теории и естественнонаучной картины мира выступают основанием сознательно-го, а также теоретического целеполагания как у отдельных

людей, так и у социальных групп, классов и т.д. в практическом освоении мира. Из этого, впрочем, следует, что овладевшим марксистско-ленинским мировоззрением можно считать лишь такого человека, который не только реально знает теорию марксизма, но и целесообразно воплощает ее в жизнь.

В противоположность этому "ненаучное", "религиозное" и т.п. мировоззрения как функционирующие в обществе виды целеполагания означают, что люди в своем повседневном поведении руководствуются ненаучными, религиозными и т.п. представлениями.

Итак, мировоззрение как любое явление сознания, имея свои корни в практических связях человека с окружающей действительностью, представляет собою определенный его аспект. Предметом мировоззрения, отличающим его от других образований сознания, выступает, с функциональной точки зрения, целеполагание относительно тех моментов практической деятельности людей, которые определяют положение субъекта в противостоящем ему окружающем мире, специфической же формой его проявления – кумуляция знания и воли, т.е. убеждение.

#### Литература

1. Маркс К. и Энгельс Ф. Соч., т. 3.
2. Овчинников В.С. Мировоззрение как явление духовной жизни общества. (Опыт анализа понятий). М., 1978.
3. Кедров Б.М. По поводу трактовки предмета марксистской философии как "мира в целом". – Вопросы философии, 1979, № 10.
4. Черноволенко В.Ф. Мировоззрение и научное познание. Киев, 1970.
5. Лекторский В.А. Проблема субъекта и объекта в классической и современной буржуазной философии. М., 1965.
6. Лекторский В.А. Субъект – объект – познание. М., 1980.
7. Субъект и объект как философская проблема. Киев, 1979.
8. Киллак Т.И. Духовно-практический смысл первоначального употребления термина "weltanschauung" – Уч. зап. Тартуский гос. ун-т, вып. 531. Труды по философии XXII. Тарту, 1981.

9. Кант И. Сочинения в шести томах, т.5. М., 1966.
10. Гегель. Сочинения, т. IY. М., 1959.
11. Гегель Г.В. Эстетика, т. IY. М., 1973.
12. Практика - познание - мировоззрение. Мировоззренческое содержание принципов диалектического и исторического материализма. Киев, 1980.
13. Götze, A. Weltanschauung. - Euphorion, 25, 1924.
14. Klein, J. Weltanschauung. In: Die Religion in Geschichte und Gegenwart. Bd. VI, Tübingen, 1962.
15. Meier, H. Weltanschauung. Studien zur einer Geschichte und Theorie des Begriffs. Münster, 1970.
16. Kant, I. Gesammelte Schriften. Bd. V, Kritik der Urtheilskraft. B. 1970.
17. Fichte, I.G. Sämmtliche Werke. 3. Bd., Abth., B., 1845.
18. Hegel, G.W. Differenz des Fichte'schen und Schelling'schen System der Philosophie. Jena, 1801.
19. Schleiermacher, F. Über die Religion. Reden an die Gebildeten unter ihren Verächtern. B., 1806.
20. Schleiermacher, F. Der christliche Glaube nach dem Grundsätzen der evangelischen Kirche. Sämmtliche Werke. I Abth. Zur Theologie. Bd. 3, B., 1842.
21. Trendelenburg, A. Naturrecht auf dem Grunde der Ethik. Leipzig, 1860.
22. Kant, I. Logik. Ein Handbuch zur Vorlesungen. Königsberg, 1800.

On the subject of weltanschauung

T. Killak

Tartu State University

Summary

From a great number of weltanschauung definitions, known in the history of philosophy as well as nowadays, the author attempts to outline some basic types of approach to weltanschauung phenomena in general. It is maintained that it is the historico-philosophical practice that allows one to elucidate the sources of polysemy of the term weltanschauung as well as to show the ways of its more synonymous defining. Proceeding from a critical comprehension of historical material the author suggests that a functional trail-blazing approach to weltanschauung should be followed as the one most adequately corresponding to dialectical-materialistic principles.

## КОНЦЕПЦИЯ О ПОЗНАНИИ – ОДИН ИЗ УЗЛОВЫХ МОМЕНТОВ НАУЧНОЙ КАРТИНЫ МИРА

В.В. Парве

Тартуский государственный университет

Воспитание всесторонне развитого человека, способного руководить осуществлением общественных идеалов марксизма-ленинизма (в этом и заключается высшая цель высшего образования в социалистическом обществе), как предмет научного и методологического анализа, отличается многоплановостью. Это действительный предмет комплексного изучения, имеющий, притом, ярко выраженный мировоззренческий характер.

Не вдаваясь в подробности споров о понятиях "комплексное исследование" и "картина мира" (к чему нередко сводится все "комплексное исследование мировоззрения"), постараемся, по возможности рельефно, выдвинуть интересующий нас объект и его место в целостной системе научной картины мира.

В денотате "научной картины мира" мы различаем следующие компоненты: система знаний (обоснованная научной практикой) о развитии неорганической (1) и органической (2) природы; система знаний об общественно-историческом процессе (3) (обоснованная общественно-политической и научной практикой); научно обоснованная система знаний о общественной природе человека – как субъекта общественно-исторического прогресса, и в то же время как о социально-биологическом явлении (4); и, наконец, социально-политический идеал (5).

Из вышеуказанных подсистем наибольшей концептуальной неопределенностью отличается понимание самого человека. Это можно заметить в рассуждениях в любой плоскости: как в бытовой, так и в теоретической. Здесь особо следует подчеркнуть следующие причины: проблема человека (в частности, его сознания) имеет две плоскости рассмотрения – индивидуаль-

ную и общественную (коллективную). Концептуальные взаимодействия от одной плоскости к другой разрабатываются слабо [1, с. 144]. Так же обстоит дело с вопросом о взаимодействии между биологической и социальной плоскостями. Фактически отсутствует основательный анализ, на основе которого можно было бы четко определить хотя бы взаимоотношения пар понятий "индивидуальное - общественное" и "биологическое - социальное".<sup>1</sup>

Если говорится о формировании научной картины мира и коммунистического мировоззрения, тогда, несомненно, имеется в виду концептуальная картина мира. Большинство из указанных подсистем картины мира у школьной и студенческой молодежи является единым. Это обусловлено организацией нашей системы образования, повседневной практикой и направленностью общественной коммуникации. То, что наряду с концептуальной сосредоточенностью в различных компонентах картины мира выступают эклектические элементы, имеющие индивидуальные особенности, нужно оценить как вполне закономерное и неизбежное явление. В первом приближении можно сказать, что уже у семиклассника основой концептуализации физико-химического знания является (популярно-) научная ньютоновская и менделеевская основные концепции (которые постепенно дополняются элементами современной вероятностной картины мира), а в области биологического знания - основные идеи дарвинизма. Исторически-материалистическое понимание общественно-исторического процесса нашими учащимися вообще не имеет реальной альтернативы. В то же время, по отношению к концептуализации знания о человеке, такое "концентрационное ядро" явно отсутствует или является отрицательным ("человек не создан Богом"). Но ведь знание о происхождении человека относится к биологическому знанию.

Формирующийся человек создает специфически человеческие

---

I

Этим не хотелось сказать, что такие публикации вообще отсутствуют. (см., напр., [21]). Однако невозможно сказать, по какому признаку они отражают уровень науки 1970-х годов, а не 1950-х.

представления о внешнем мире по очевидной аналогии с самой собой. То есть, неявной основой концептуализации фактически является картезианское "мыслью, следовательно существую". На более ранних этапах развития личности это является вполне адекватным способом познания человеческой среды. Однако познание человека как субъекта на такой основе — это познание, которое является глубоким в эстетическом или в аксиологическом смысле (в результате образуется ценностная картина мира), но не в смысле научной (практической, в противовес созерцательной) обоснованности.

Несмотря на то, что формирование знания в конечном счете сводится к отражению и в этом смысле содержание того, что человек знает, является объективным (в смысле детерминации объективной реальностью), реально существуют и индивидуальные детерминанты. Педагогами они выражаются, как правило, в традиционно неадекватной форме — в понятиях, которые имеют излишне ценностную и эмоциональную нагрузку: "способность", "восприимчивость", "предрасположение", "старательность" "внимательность", "заинтересованность" и т.п.

Если бы автор сомневался в доступности указанных понятий для комплексного исследования, тогда ему пришлось бы выслушать многочисленные возражения. Однако, если какое-нибудь явление исследуется педагогикой, дескриптивной психологией и социологией или это же явление исследуется физиологией (нейрофизиологией, физиологической психологией), педагогикой, лингвистикой, математикой (и этот подход называется комплексным, также как и первый), тогда различия обоих комплексных подходов являются очевидными. В первом случае достаточно какой-нибудь одной научной гипотезы для всех трех исследований. К тому же было бы неразумно отрицать значение исходной концепции в качестве важнейшего детерминанта обобщения полученных данных.

Формирование знания, убеждения и веры (равно как заинтересованности, восприимчивости, предрасположения и целеустремленности к формированию трех первых) является тождественным формированию концептуального уровня в познании, т.е. определенного опыта или определенного морального поступка в потенциале [3, с. 321].

По мнению автора, до сих пор недостаточно подчеркивалось следующее: понимание того, как образуются понятия, концепции, и как они в дальнейшем функционируют, каково взаимоотношение сенсорного, вербального и концептуального уровней познания в психике реального индивида, возможно и необходимо не только на философском, логическом и дескриптивно-психологическом уровнях. Оно также возможно, и не менее необходимо, на уровне физиологии (нейрофизиологии и психологии) и кибернетики. Основная научная фактология для этого уже имеется. Не существует здесь также каких-либо серьезных, вызванных специфической сложностью физиологической науки препятствий. Основные идеи в этой области также рельефны, как, например, основные дарвинистские идеи или основные идеи исторического материализма. Предпосылкой, разумеется, является некоторое обладание вероятностным стилем мышления (именно это подразумевают, когда говорят о современной вероятностной картине мира), к чему нас волеянварей приводит современная практика в области производства, общественных отношений и науки.

К исходным положениям марксистского понимания человека относятся: а) субъектом является конкретно-исторический человек, как это подчеркивается К. Марксом в "Тезисах о Фейербахе" [4, с. 1-4]; б) действительной предпосылкой марксизма является существование самих людей, а исходным фактом — их телесная организация, которая определяет базисное отношение человека к окружающему миру [4, с. 18].

Первый тезис относится к социальному аспекту картины мира, а второй к биологическому. Познание реального человека невозможно в одной из этих плоскостей — он не является сплошной суммой социального и биологического, общественного и индивидуального компонентов. Качественная специфика человека самым отчетливым образом выражается в его способности к опережающему отражению действительности [5]. Эта способность теснейшим образом связана с образованием концептуального уровня познания действительности.

Этот вопрос требует своего рассмотрения с полной методологической и генетической последовательностью, которая, к сожалению, невозможна в сокращенной статье. Изложение его

возможно лишь в наброске.

Канву в категориальной сети в рассматриваемом случае составляет понятие о самоорганизации [1, с. 97-98]. Характернейшая черта человека - быть фокусом различных самоорганизующихся систем и подсистем. Человеческое знание является отношением самоорганизующихся систем не только в абстракции, но также и фактически.

Проблемная ситуация по отношению к онтологическому статусу знания с предельной четкостью сформулирована уже 1800-ом году Шеллингом: "В самом знании, в том, что я знаю, объективное и субъективное соединились таким образом, что невозможно сказать, которое является первичным" [6, с. 10]. То, что в генетическом плане первичным является объективная реальность, ныне не вызывает сомнений. Человек, однако, отличается субъективной реальностью, и последнюю, исходя из диалектико-материалистической методологической основы, необходимо трактовать как взаимодействие двух самоорганизующихся систем - телесной организации человека (памяти индивида) [7, с. 201-203] и организации специфически человеческой среды (социальной памяти) [8]. Это возможно благодаря тому, что самоорганизующиеся системы обладают множеством различных кодовых форм, среди которых некоторые, в первую очередь ДНК, являются базисными и выступают в качестве основы отбора новообразуемых кодовых форм [1, с. 113]. Характерным примером последних является обыкновенный язык.

"Схемы действий конгруантны схемам вещей, объектов этого действия, иначе оно (действие), упираясь в прямое сопротивление вещей, вообще не может совершиться. Сенсомоторная схема - это пространственно-геометрическая форма вещи, развернутое движение во времени, ничего другого в ее составе нет. Это схема процесса, воспроизводящего форму вещи, то есть, пространственно фиксированную форму геометрического внешнего тела. Форма другого (внешнего) тела представлена как согласующаяся с нею (конгруэнтная ей) форма движения субъекта (то есть активно движущегося тела). Это одна и та же схема, один и тот же контур, только один раз симультанно-фиксированный, застывший контур вещи, а другой раз - сукцессивно-развернутый во времени, как контур движения, как

проекция этого движения, оставляющего пространственно-фиксированный след, по которому это движение и ориентируется " [9, с. 94].

Приведенной цитатой нам хотелось бы особо акцентировать идею о том, что бессмысленным является всякая попытка разрешения тайны психики и сознания путем исследования мозга. В мозгу обнаруживаются только материальные формы кодов и ничего больше. По мнению автора, до сих пор недостаточное внимание обращалось на то обстоятельство, что психика, вся психическая жизнь индивида является функцией не только мозга.

Опыты сенсорной депривации (лишение человека сенсорного входа) показывают, что через некоторый период депривации возникают галлюцинации, а в дальнейшем сознание утрачивается и наступает коматозное состояние. То есть, сначала в виде галлюцинаций соотношения среды и индивида (психика!), а также, сами образы внешних объектов воспроизводятся из внутренних резервов организма (из следов памяти индивида). Поскольку необходимая коррекция в виде чувственного контакта с внешним миром отсутствует, психика скоро вообще прекращается [10, с. 117-120; 11].

Очередной аспект, требующий особого внимания, заключается в том, что наука довольно много знает о том, как протекает кодирование и перекодирование чувственной информации [12, с. 45; 13]. Некоторые моменты этого знания имеют для педагогики практическую ценность.

Различение сенсорного, вербального и концептуального уровней в познавательной способности человека не является голой абстракцией. Ныне известно, что этим уровням соответствуют определенные кодовые формы функционирования информации внутри человеческого организма. Во-первых, согласно современным теориям функционирования информации, т.е. следовых процессов (= памяти), [14, с.27-31], существует т.н. сенсорный регистр, которому в понятиях психологии соответствует сверхкратковременная память. Во-вторых, существует т.н. оперативная память, которой соответствует кратковременное хранилище. В-третьих, т.н. стабильной памяти соответствует долговременное (фактически пожизненное) хранилище, в составе которого условно различается концептуальное хранилище. Кон-

солидация следов оперативной памяти (ей фактически соответствует текущее состояние сознания [15, с. 276-278], т.е. свободно воспроизводимая информация), согласно экспериментальным данным имеет место во сне [16, с. 23]. В фазе быстрого сна в следы долговременной памяти вносится такая информация, которая является относительно уже концептуализированной данным индивидом информации противоречивой. В течение фазы "быстрого" сна (альфа- и бета-ЭЭГ) она теряет свое значение в качестве стрессорного фактора. В фазе "медленного" сна (дельта-ЭЭГ) вносятся те следы оперативной памяти, (выступающей в форме циклических электрических процессов нейронной сети) [14, с. 96], которые согласуются с уже имеющимися у индивида концепциями (содержимым в долговременном хранилище) [17].

Своеобразие этого процесса, который является тождественным формированию концепций, заключается в том, что концептуализированная в кодовой форме долговременной памяти семантика имеет прямое воздействие на поисковые процессы относительно содержания стабильной памяти. Иными словами, алгоритмы поиска прямо ориентированы на концептуальное содержание, а не на какой-нибудь механический конгломерат следовых процессов, являющийся носителем семантики. Алгоритмы поиска детерминированы содержанием в концептуальном хранилище [15, с. 271-278].

Итак, по аналогии с тем, как любая биологическая организация, воспринимая сигналы из среды, стабилизируется, блокируясь в ходе этого процесса в отношении новой и иной направленностью информации (принцип иммунизации!), функционирует и человеческая психика. Словом, первостепенное значение имеет то, какими являются предшествующие концепции (семантика следов, их взаимосвязь с явлениями среды данного индивида), ибо в дальнейшем их содержание играет определяющую роль (иногда определяет возможность вообще) подбора и формирования новой информации (новых концепций). То, что по соматическим причинам блокируется способность образования новых концепций (атеросклеротическое слабоумие) не вызывает никакого сомнения. Это - изменение организменного полюса взаимоотношения, именуемого психикой. Принципиально такой же результат возможен также и при манипуляции другим полю-

сом этого отношения — средой.

Вышеизложенный аспект познавательной деятельности определяет довольно многое в структуре и содержании индивидуальной картины мира. Его (как знание о знании) следует ввести в основную структуру нашей картины мира. Практическая значимость соблюдения этого аспекта легко обнаруживается как на уровне прикладной педагогики, так и философско-методологическом уровне.

Подводя итоги, можно сказать, что:

1. Существует обширный научный материал, полученный исследованием процессов восприятия, памяти и сна и являющийся существенным вкладом в развитие диалектико-материалистической теории человека, его сознания и гносеологии вообще.

2. Специфически человеческие качества человека (субъекта) выявляются лишь в случае, если он рассматривается и в качестве актуально существующего соотношения (социальных и биологических, индивидуальных и коллективных плоскостей) различных самоорганизующихся систем.

3. Специфические аспекты человека (онтологический статус субъективной реальности, но не его социальные и биологические параметры порознь) являются более слабо разработанными, нежели другие составные части современной научной картины мира.

4. По отношению к педагогическому процессу очевидный эффект дает внедрение в картину мира современных научных концепций (взамен житейских) образования понятий, восприятия, памяти, сна и т.п.

5. Без систематического и научно обоснованного знания в области познавательного процесса, картина мира индивида неизбежно является эклектической.

#### Литература

1. Дубровский Д.И. Информация, сознание, мозг. М.: Высшая школа, 1980.
2. Dölling, I. Naturwesen - Individuum - Persönlichkeit. Berlin. Verlag d. Wissenschaften, 1979.

3. Мясищев В.Н. (Выступление участника симпозиума.) М.: 1967.
4. Маркс К., Энгельс Ф. Сочинения, т.3.
5. Анохин П.К. **Опережающее отражение действительности.** - В кн.: Избранные труды. М.: Наука, 1978, с. 7-26.
6. Schelling, F.W.J. System des transzendentalen Idealismus. Leipzig, Reclam, 1979.
7. Гречин В.Б. Некоторые особенности кратковременной памяти и его подкоркового обеспечения у человека. - В сб.: **Современные проблемы высшей нервной деятельности.** - М.: Медицина, 1979, с. 199-222.
8. Ребане Я.К. Принцип социальной памяти. - **Философские науки**, 1977, № 5, с. 94-104.
9. Ильенков Э.В. **Соображения по вопросу об отношении мышления и языка (речи).** - **Вопросы философии**, 1977, №6, с. 92-96.
10. Кузнецов О.Н., Лебедев В.И. **Психология и психопатология одиночества.** М.: Медицина, 1972.
11. Goldberger, L. Experimental isolation: An overview. - **Amer. J. Psychiat.**, 1966, v.122, pp.774-782.
12. Сомьен Дж. **Кодирование сенсорной информации в нервной системе млекопитающих.** М.: Прогресс, 1975.
13. Ичас М. **Биологический код.** М.: Мир, 1971.
14. Sinz, R. **Neurobiologie und Gedächtnis.** Berlin, Volk und Gesundheit, 1979.
15. Аткинсон Р. **Человеческая память и процесс обучения.** М.: Прогресс, 1980.
16. **Сон и патология головного мозга.** Ташкент: Медицина, 1980.
17. Ротенберг В.С. **О некоторых психологических аспектах функциональной зависимости медленного и быстрого сна.** - В сб.: **Сон и его нарушения.** М.: Медицина, 1972.

The conception of cognition - an essential point in  
the scientific image of the world

V. Parve

Tartu State University

Summary

A number of determinants of cognition process, which ensue from one's organic structure and individuality and which play an important role in the formation of one's conceptual level, have been analysed. A closer scrutiny has been given to the notions like the formation of concepts, knowledge, consciousness, memory, consolidation process, sleep, etc.

ВКЛАД КУРСОВ ОБЩЕЙ ФИЗИКИ И ДИАЛЕКТИЧЕСКОГО МАТЕРИАЛИЗМА В  
ФОРМИРОВАНИЕ НАУЧНОГО МИРОВОЗЗРЕНИЯ СТУДЕНТОВ  
(психолого-педагогический аспект)

В.В. Зибен

Тартуский государственный университет

На разных этапах развития научной мысли "философия" и "физике" отводилась существенно различная роль как в научном познании, так и в обучении. На запросы человеческого познания в античности ответы давала в основном натурфилософия, которой сильно нехватало эмпирических знаний, поставляемых естествознанием (физикой). Новое время - это время сильнейшей дифференциации знаний и острой направленности на эмпирические исследования (английский эмпиризм, экспериментальная физика). Философия того времени (механистический материализм) очень тесно связана с физикой (механицизм как мировоззрение). Но систематизируя и обобщая естественнонаучный материал, она была не в состоянии раскрыть истинный характер взаимосвязи физики и философии. Более того, в отношении естествознания первой половины XVIII в. Энгельс отмечал, что, хотя оно значительно больше по объему своих познаний по сравнению с древними греками, оно "уступало ей в смысле идейного овладения этим материалом, в смысле общего воззрения на природу" [I, с. 349].

В настоящее время, учитывая тенденции развития научного познания вообще и физики в частности, возможно подойти к решению проблемы взаимосвязи диалектического материализма и физики - важнейших областей, соответственно, общественнознания и естествознания. Одним из конкретных путей осуществления такой связи является связь посредством выявленных специальных сторон или моментов фундаментальных понятий философии

для физических понятий<sup>1</sup> [2-5].

Таким образом можно выявить мировоззренческую взаимосвязь физики и философии в настоящее время, когда философская борьба в значительной мере сосредоточилась вокруг методологических проблем физических теорий и их интерпретаций. При этом неизбежно диалектико-материалистическое осмысление как проблем физической теории, так и содержания физического образования, в особенности общеобразовательного курса физики<sup>2</sup> [7-10].

В данной работе приводятся результаты как теоретического, так и многопланового эмпирического исследования проблемы реализации психолого-педагогического аспекта междисциплинарных учебных взаимосвязей на примере связей, ведущих от курса общей физики к курсу диалектического материализма.<sup>3</sup>

Исходя из того, что учебные дисциплины выступают как "снимки" изучаемых в вузе научных дисциплин (т.е. в определенной мере зафиксированные отражения в объеме учебной дисциплины данной специальности), психолого-педагогический аспект междисциплинарных взаимосвязей, учитывая психологические возможности обучаемых и педагогические возможности об-

---

<sup>1</sup> В.П. Бранский в данной связи отмечает что "философские проблемы физики не сводятся только к анализу того или иного фундаментального физического понятия (например, понятия энергии или понятия динамической закономерности). Философская проблема предполагает также исследование отношения фундаментального физического понятия к тому или иному философскому понятию (например, отношение физического понятия энергии к философскому понятию движения, или физического понятия динамической закономерности к философскому понятию причинности)" [6].

<sup>2</sup> Проблемы преподавания общей физики рассматривались нами ранее: а) выявление исторических тенденций развития университетского курса (общей) физики [11]; б) реализация взаимосвязей курсов общей физики и диалектического материализма в формировании научного мировоззрения студентов (концептуально-логический аспект) [12]; в) анализ публикаций по общей физике второй половины 70-х годов XX века [13].

<sup>3</sup> Методика анкетирования и тестирования студентов, а также опрос профессорско-преподавательского состава отделения физики ТГУ и заведующих кафедрами общей физики госуниверситетов страны представлена автором ранее [12].

учающих, преломляет знание.<sup>4</sup>

При рассмотрении реализации психолого-педагогического аспекта междисциплинарных учебных связей между курсами общей физики и диалектического материализма можно выделить группу факторов, от которых зависит эффективность этой реализации. К таким факторам относятся: а) предварительная подготовка студентов; б) регулярность работы студентов и время, отводимое для аудиторных и самостоятельных занятий; в) педагогическое мастерство преподавателей; г) логика изложения самой учебной дисциплины, непосредственно связанная с концептуально-логическим аспектом.

Факторы (а) - (г) являются интегративными в том отношении, что их совместное действие дает в итоге такие важнейшие психолого-педагогические характеристики учебного процесса как интерес студентов к предмету, интенсивность обучения и эффективность усвоения учебного материала.<sup>5</sup> Учет этих факторов имеет немаловажное значение при изучении реализации психолого-педагогического аспекта. Вполне вероятно, что здесь посредством интегративных характеристик имеется и выход к

---

<sup>4</sup> Переходя к рассмотрению вопросов реализации психолого-педагогического аспекта междисциплинарных учебных связей курсов общей физики и диалектического материализма, следует отметить, что тест и анкеты студентам дают материал в основном по концептуально-логическому аспекту [12]. Социально-профессиональный, психолого-педагогический и педагогико-организационный аспекты отражены в тесте и анкетах главным образом через призму концептуально-логического аспекта. Поэтому выводы о них с неизбежностью опосредованы. Очевидно, для более полного отражения психолого-педагогического аспекта требуется другая методика исследования. Такие исследования должны быть проведены на уровне отдельных учебных групп с учетом их специфики. Они должны осуществляться в достаточно большом объеме (масштабе) и, следовательно, они не под силу одному исследователю.

<sup>5</sup> Эти психолого-педагогические характеристики наиболее ярко отражены в преподавании физики как в средней школе, так и в вузе [13]. Это прежде всего: а) сокращение числа студентов на всех уровнях обучения физике; б) уменьшение времени, отводимого для изучения абстрактных физических понятий; в) ориентация на формальный способ мышления; г) снижение уровня физико-математической подготовки физиков-абитуриентов и их общего интеллектуального уровня; д) рост объема учебного материала; е) политехнизация курса общей физики, развитие тех методов и понятий физики, которые играют важную роль при анализе естественных явлений действительности.

наиболее важной задаче формирования мировоззрения: превращение знаний в убеждения, в руководство к действию, умения и навыки.<sup>6</sup>

### Предварительная подготовка студентов

Оценивая предварительную подготовку студентов, приступающих к изучению общей физики, а затем и диалектического материализма, можно выделить некоторые психолого-педагогические задачи, которые должны быть разрешены в течение первых лет обучения в вузе. Эти задачи относятся прежде всего к психолого-педагогическому аспекту. Главные из них: а) научить студентов работать в вузовской системе; б) ликвидировать наиболее существенные пробелы в их знаниях и умениях.

Рассмотрим положение в деле реализации этих задач с точки зрения изучения курса диалектического материализма, имея все время в виду междисциплинарные связи, ведущие от общей физики к изучению диалектического материализма. Студенты приступают к изучению курса диалектического материализма обычно в третьем семестре обучения. Поэтому необходимо оценить их предварительную подготовку: в какой мере студенты подготовлены к изучению диалектического материализма? В первом приближении такую оценку дает выявление общекультурного уровня развития студентов.<sup>7</sup>

Когда студенты второго курса приступают к изучению философии, то обнаруживается, что многие из них не умеют конспектировать философские тексты, анализировать их и кратко

---

<sup>6</sup> Выделенные выше факторы, которые обуславливают эффективность реализации психолого-педагогического аспекта междисциплинарных связей, являются все же лишь фоном для междисциплинарных связей и исходят из имеющегося у нас материала мы рассматриваем в данной работе в некоторой степени лишь два первых фактора. Мы вынуждены в данном исследовании третий фактор считать заданным. Не обсуждаем мы здесь и четвертый фактор, который рассматривался в некоторой мере в связи с концептуально-логическим аспектом [12].

<sup>7</sup> С этой целью преподаватели кафедры философии ТГУ практикуют следующий прием: в начальный период изучения диалектического материализма проводятся краткие тесты для выяснения предварительной подготовки студентов или же студенты пишут небольшие сочинения на такие темы как "мое мировоззрение", "как я понимаю философию" и т.д.

выражать их содержание в письменной форме. В то же время студенты относительно легко усваивают материал учебников (несмотря на их недостатки). Первоисточники же, в особенности те из них, в которых много критических разделов ("Анти-Дюринг", "Материализм и эмпириокритицизм"), вызывают значительные затруднения.<sup>8</sup>

Определенную подготовку для самостоятельной работы над первоисточниками дает изучение курса истории КПСС. Но для работы над философскими текстами классиков марксизма-ленинизма требуется специальная помощь студентам от преподавателей философии. В связи с этим следует приветствовать то, что в новых программах предусмотрены специально семинары по таким первоисточникам как "Материализм и эмпириокритицизм", а также "Государство и революция" В.И. Ленина. Заслуживают также внимания практикуемые в Тартуском государственном университете письменные контрольные работы, в которых студентам разрешается пользоваться собственными конспектами первоисточников.

Самостоятельное чтение первоисточников требует более углубленного усвоения материала и является надежной гарантией против поверхностного усвоения философских понятий, на которое ориентирует учащихся современная практика преподавания обществоведения в средней школе. На основе углубленных знаний студенты в состоянии хорошо понимать прочитанные философские тексты, выделять в них основные идеи, а следовательно, уметь подвести под определенное понятие, идею или концепцию. Но для этого студенты должны знать не только основные течения философии, но и уметь творчески применять законы и категории диалектического материализма.

Основные задачи, связанные с приступлением студентов к занятиям по философии, должен, согласно программе курса диалектического материализма, обеспечивать раздел "Введение".

---

<sup>8</sup> Проблемы, стоящие перед преподавателями и студентами при изучении первоисточников и партийных документов на младших курсах, анализируются в работах философов из ГДР [14]. Г.Н. Александров выявляет умения студентов выделять главное в прочитанном (в первоисточниках по истории КПСС), а также умение решать нестандартные задачи и строить логические умозаключения [15].

Практически, как это было показано ранее [12], "Введение" курса диалектического материализма в современном виде только частично выполняет свою функцию.

С точки зрения психолого-педагогического аспекта междисциплинарных взаимосвязей, можно отметить, что реализация этого аспекта с необходимостью требует начинать изучение учебной дисциплины не с абстрактного широкого изложения "предмета данной науки" (на это тратится с минимальным эффектом много времени), а с ее наиболее широких абстрактных понятий. В дальнейшем можно перейти уже и к рассмотрению взаимоотношения этих понятий. В целом приходится констатировать, что студенты 3-го семестра обучения в основном не умеют рассматривать теоретико-философские проблемы в более широком контексте. В связи с этим при оценке реализации психолого-педагогического аспекта междисциплинарных связей, ведущих к философии, целесообразно кратко остановиться на том, что дает для изучения философии в вузе курс обществоведения в средней школе, а также изучение студентами на первом курсе вуза истории КПСС.

В отношении обществоведения можно отметить положительные и отрицательные моменты. Прежде всего, это первый концентр изучения теории марксизма-ленинизма в целом. Но такое изучение в средней школе, по вполне понятным причинам, осуществляется в сжатой форме и на несколько поверхностном уровне<sup>9</sup>. Вследствие этого, приступая к изучению философии в вузе, студентам зачастую кажется, что они уже знают изучаемый материал, что для них в новом материале "нет ничего нового", "знаю уже все". Другими словами, многие студенты психологически не подготовлены к более глубокому, необходимому для университетского образования изучению философии. Во многих случаях сказывается и формальная погоня за успеваемостью,

---

<sup>9</sup> В. Колмакова отмечает, что "главный недостаток... заключается в том, что предмет философии в средней школе зачастую излагается исключительно как готовая система общих принципов, понятий, категорий и законов, а доказательство их истинности сводится лишь к иллюстрации как можно большим количеством примеров из различных областей реального бытия" [16, с. 15].

к которой студенты привыкли, учась в средней школе.<sup>10</sup> Поэтому многие студенты I-го и даже 2-го курса должны в университете проходить трудный для них период адаптации. Особенно труден переход к новым вузовским формам обучения, при которых умение самостоятельно распоряжаться своим временем для учебы имеет важное значение.

На основе этих предварительных замечаний рассмотрим, какие междисциплинарные взаимосвязи в психолого-педагогическом аспекте ведут от курса общей физики к диалектическому материализму, так как курс общей физики имеет определенное значение для психологической подготовки студентов к изучению университетского курса диалектического материализма.

В связи с изучением университетского курса философии у студентов наибольшие трудности возникают в тех случаях, когда от них требуется умение углубленного концептуально-логического анализа терминов. Курс общей физики имеет в этом отношении определенное значение, а именно: при изучении общей физики студентов можно приучить к пониманию того, что один и тот же термин может иметь множество значений. Например, в физике рассматриваются две формы материи:<sup>11</sup> вещество и поле, которые являются чисто физическими понятиями. При этом целесообразно рассмотреть взаимоотношение понятий "масса" и "количество материи" и показать, как это делает, например, Л.Б. Баженов [4, с. 34-44], физическую несостоятельность понимания массы как меры количества материи, а также философскую несостоятельность понятия "количество вещества". А таким путем можно уже подойти к философскому определению материи, подчеркивая, что это предельно широкое понятие - философская категория, которая служит для обозначения объек-

---

<sup>10</sup> А.Н. Леонтьев подчеркивает и другой очень важный момент: нужно "чтобы учащиеся умели обращаться со справочным материалом, с источниками. К сожалению, школа этому не учит. Я сужу об этом по общению с первокурсниками, которые приходят к нам в этом отношении совершенно беспомощными" [17, с. 33].

<sup>11</sup> Например, Л.Б. Баженов в книге "Философия и естествознание" [4] последовательно рассматривает проблемы материи в физике и философии [с. 23-37], проблему движения в естествознании (с. 88-136) и т.д.

тивной реальности вообще. При таком подходе преподаватели могут добиться и еще одного положительного эффекта: студенты постепенно привыкают к концептуальному анализу. То же самое следует сказать и о понятии движение. В физике Ньютона движение отождествляется с перемещением, а в марксистской философии под движением понимается изменение вообще. Таким образом студенты, приступая к изучению диалектического материализма, будут иметь не только общие представления о философских понятиях "материя", "движение" (а также о понятиях "пространство" и "время"), но и определенные навыки анализа понятий такого высокого уровня абстракции (т.е. концептуального анализа).

Отличие философских категорий от частнонаучных понятий можно рассматривать и в несколько ином плане, а именно: понятийной формой выражения философского знания являются категории, которые, становясь философскими, утрачивают особенное конкретно-предметное содержание, а понятия частных наук не имеют всеобщей сущности, за исключением математики, понятия которой достигают абстрактности, но не содержательно-качественной, а абстрактной [3, с. 255]. Более того, частные науки не исследуют проблемы в плане субъектно-объектных отношений, а философские категории непосредственно связаны с основным вопросом философии, с различными аспектами взаимодействия субъекта и объекта.

Таким образом, к одной из важнейших задач курса общей физики следует отнести следующую: научить студентов концептуальному анализу, так как общая физика имеет в этом отношении огромные потенциальные возможности. В то же время, анализируя практику преподавания общей физики в университетах, мы можем отметить излишнюю математизацию курса общей физики (особенно для физических специальностей) и определенный формализм в деле обучения [12; 18].

В связи с этим можно отметить, что в ответах преподавателей и заведующих кафедрами общей физики на нашу анкету справедливо подчеркивается недостаточная подготовленность абитуриентов по физике и математике, особенно в периферийных вузах и в последние годы, а также предлагается объединить усилия лекторов и преподавателей, ведущих практические

занятия, для того, чтобы преодолеть "консерватизм мышления" студентов и их ошибочные представления типа "я уже все это знаю". (Такое положение является следствием недоработки физики второго концентрала.)<sup>12</sup>

Объединение таких усилий достигается созданием единой комплексной программы отдельных разделов физики (а также путем организации общезыического практикума). Это дает возможность уменьшить перегруженность программы курса за счет деталей и в то же время способствует выделению главного.

Кроме того, преподаватели физики отмечают острый недостаток времени для индивидуальной работы с каждым студентом. Они считают, что на лабораторных занятиях должно быть не более 4-5 студентов на одного преподавателя (практически же 12-15). Реализовать задачи, стоящие перед курсом общей физики в смысле междисциплинарных связей, ведущих к диалектическому материализму, можно, по нашему мнению, используя принцип единства исторического и логического методов.<sup>13</sup> Дело в том, что при однозначном преобладании математизации и формального изложения материала (результат логического представления данных физики, излишняя логизация учебников физики) как бы исчезает содержательное понимание физических процессов (а такое понимание было характерным в течение всей реальной истории физики), дает связанное фактологическое знание, но слабо развивает научное мышление. Однозначное преобладание логического метода особенно нежелательно при преподавании физики как общего предмета студентам нефизических

---

<sup>12</sup> К недостаткам обучения физике в средней школе следует отнести то, что у выпускников школ отсутствует цельное представление о физической реальности. Это объясняется прежде всего излишней математизацией курса физики. В то же время усвоение математики в школе в общем не поднимается выше уровня механического усвоения.

<sup>13</sup> Единство исторического и логического методов выдвигается нами как конкретная концептуально-логическая и психолого-педагогическая задача, успешное решение которой многопланово содействует формированию научного мировоззрения студентов, обеспечивая одновременно и междисциплинарные учебные взаимосвязи. В то же время следует отметить, что в этом отношении нет научно обоснованных рекомендаций по структуре курса общей физики.

специальностей, т.к. у студентов утрачивается интерес к физике, она предстает как сухая наука, далекая от живой науки.<sup>14</sup>

#### Регулярность работы студентов в течение семестра

Общая физика и диалектический материализм по сравнению с некоторыми другими учебными дисциплинами в вузе имеют определенные преимущества: они имеют практикумы и семинары. Именно практикумы и семинары должны научить студентов регулярной самостоятельной работе и глубокому приобретению знаний и умений. К наиболее важным факторам, непосредственно влияющим на регулярность работы студентов при изучении философии, по мнению автора (см. также [19]) относятся:<sup>15</sup>

- а) навыки, приобретенные при изучении истории КПСС;
- б) письменные контрольные работы;
- в) реферативные и конкурсные работы.

На кафедре философии Тартуского государственного университета регулярно (примерно 1-2 раза в течение курса) проводятся различного типа контрольные работы. Это прежде всего контрольные работы по проверке знаний и умений, а именно:

<sup>14</sup> Кроме того, преподавание курса общей физики затруднено тем, что студентам (особенно нефизикам) поздно дается высшая математика. Для многих нефизических специальностей нет хороших учебников физики. Отмечается несогласованность в ведении лекций и лабораторных занятий. Теоретический материал не всегда предшествует практикумам. Последние базируются в основном на школьных знаниях и частично на самостоятельно проработанном материале по руководству к выполняемой работе. В связи с использованием ЭВМ для практикумов необходимо вначале научить студентов пользоваться ЭВМ. Поэтому возникает вопрос о том, за счет какого времени это делать. К важнейшим трудностям относится также отсутствие у значительной части контингента студентов интереса к учебе и перегрузка обязательной программы. Борьба же преподавателей с перегрузкой программ заключается лишь в том, что они стремятся максимально использовать время аудиторных занятий, давая наряду с этим ориентацию на самостоятельное приобретение знаний.

<sup>15</sup> П.С.Никитин и В.Н.Собина из Смоленского медицинского института приводят результаты опроса преподавателей философии, целью которого являлось определение значимости систематического контроля как элемента учебного процесса в преподавании философии. Из 162-х преподавателей (1974 г.) 66 % проверяют конспекты первоисточников у студентов, а 30 % требуют от студентов обязательной записи лекций [20].

определение основных понятий, изложение сущности законов диалектики, знание историко-философского материала, анализ философского текста, а также приведение собственных примеров о действии законов диалектики и т.д. Существует и другой тип контрольных работ. Студенту дается задание рассмотреть какую-нибудь философскую проблему на основе работ классиков марксизма-ленинизма. Например, "Ф. Энгельс о философии Гегеля", "проблема форм движения в работах Ф. Энгельса", "критика субъективного идеализма В.И. Лениным в работе "Материализм и эмпириокритицизм" и т.д.

Особенность данного типа контрольных работ состоит в том, что студенты при ее написании могут пользоваться собственными (но только собственными!) конспектами первоисточников. При этом задание, как правило, формулируется таким образом, что для удовлетворительного ответа на вопрос студент должен использовать различные места из первоисточника, т.е. задание выполнимо только в том случае, если студент имеет достаточно хороший конспект и ориентируется в содержании первоисточников. Следует отметить, что такая форма контрольных работ стимулирует студентов к работе над первоисточником больше, чем общие призывы к конспектированию или проверка наличия конспектов у студентов.<sup>16</sup>

Что же касается реферативных и конкурсных работ, то в Тартуском госуниверситете практически каждый студент очного обучения пишет одну работу в течение прослушивания курса диалектического материализма и одну работу в течение курса исторического материализма, за исключением тех случаев, когда философия изучается параллельно с какой-либо другой общественной дисциплиной.<sup>17</sup>

<sup>16</sup> К сожалению, этот методический прием используется в наших вузах пока мало. Например, В.Д. Викторова дает методические указания как посредством лекций, консультаций, семинаров и контрольных мероприятий может быть повышена активность работы студентов над первоисточниками, но данный вид контрольных работ она не рассматривает [21].

<sup>17</sup> Практика показала, что реферативные работы в целом имеют большое значение. Но в то же время определенная часть студентов стремится представить работы лишь в конце прослушивания курса, что неизбежно ведет к спешке и формальному отношению к реферативным работам.

Имеются и некоторые факторы, мешающие интенсивной регулярной работе студентов по диалектическому материализму в течение всего учебного года. К ним относятся: а) отсутствие зачета по диалектическому материализму после первого семестра его изучения; б) параллельное изучение курсов общественных наук. В практике составления учебных планов нет достаточной согласованности в деле преподавания общественных наук. Одни изучают диалектический материализм после истории КПСС, другие параллельно, третьи — после политической экономии. В одних учебных планах философия изучается четыре, а в других два семестра (т.е. в 3-6 или 5-6 семестрах).<sup>18</sup> Первое свойственно учебным планам университетов, а второе — институтам.

С точки зрения психолого-педагогического аспекта междисциплинарных учебных взаимосвязей, это вызывает определенные затруднения в учебном процессе. Прежде всего следует констатировать, что объем курса не увеличился, но растянулся. Это, в свою очередь, вызвало понижение регулярности работы студентов в течение двух семестров. Особенно неудовлетворительно готовятся студенты к семинарам во время первого семестра изучения диалектического материализма. Это вполне понятно, так как почти на всех курсах в этом семестре завершается изучение курса истории КПСС, последний период которого имеет большой объем и студенты готовятся к экзамену. Видимо, необходимо ввести на промежуточном этапе изучения диалектического материализма зачет. Эта проблема в большей мере носит психолого-педагогический характер, но ее разрешение требует административного вмешательства.<sup>19</sup> Растяну-

---

<sup>18</sup> Параллельное изучение курсов истории КПСС и диалектического материализма имеет и тот недостаток, что студенты в этом случае пишут реферат не по диалектическому материализму, а по истории КПСС. В связи с этим нецелесообразно параллельное изучение курсов исторического материализма и политической экономии.

<sup>19</sup> В нашем университете уже третий год как на большинстве факультетов перешли к изучению диалектического материализма в течение одного IV семестра. Это, во-первых, дает возможность более интенсивно заниматься философией, а во-вторых, студенты серьезнее, с большей ответственностью относятся к занятиям, т.к. уже старше. Желательно все же диалектический материализм изучать на старших курсах как это обосновано нами ранее [12].

тость такого небольшого курса на два семестра имеет то неудобство, что зачастую между семинарскими занятиями проходит несколько недель.

С точки зрения психолого-педагогического аспекта междисциплинарных учебных взаимосвязей (можно сказать — психологии усвоения знаний) необосновано параллельное изучение курсов общественных учебных дисциплин. Параллельное расположение учебных дисциплин общественных наук в учебном плане вызвало то обстоятельство, что диалектический и исторический материализм изучаются в течение целого учебного года. Как уже отмечалось, в постановлении ЦК КПСС сказано, что общественные учебные дисциплины должны изучаться в течение всего срока обучения. Но это вовсе не означает, что исходя из этого должна строиться современная система их расположения в учебных планах различных университетских специальностей, когда складывается такая ситуация, что студенты некоторых специальностей одновременно изучают две и даже три общественные дисциплины.<sup>20</sup>

Рассмотрев проблемы реализации психолого-педагогического аспекта междисциплинарных учебных связей, ведущих от общей физики к диалектическому материализму, а именно: предварительную подготовку студентов, приступающих к изучению диалектического материализма, а также обеспечение регулярной самостоятельной работы студентов, можно утверждать, что основная задача заключается здесь в психологической подготовке студентов к углубленному самостоятельному изучению материала и в развитии у них умения концептуального анализа. Учебно-воспитательная ценность реализации этого аспекта заключается в том, что он дает подход к важнейшим психолого-педагогическим характеристикам учебного процесса: интерес студентов к изучаемому предмету, интенсивность обучения и эффективность усвоения учебного материала.

Рассмотрение реализации психолого-педагогического ас-

---

<sup>20</sup> Например, на экономической кибернетике (в нашем университете по этой специальности обучают по институтской программе) изучаются одновременно философия, научный коммунизм и атеизм.

пекта междисциплинарных учебных связей, ведущих от общей физики к диалектическому материализму, а именно: предварительную подготовку студентов, приступающих к изучению диалектического материализма, а также обеспечение регулярной самостоятельной работы студентов, можно утверждать, что основная задача заключается здесь в психологической подготовке студентов к углубленному самостоятельному изучению материала и в развитии у них умения концептуального анализа. Учебно-воспитательная ценность реализации этого аспекта заключается в том, что он дает подход к важнейшим психолого-педагогическим характеристикам учебного процесса: интерес студентов к изучаемому предмету, интенсивность обучения и эффективность усвоения учебного материала.

Рассмотрение реализации психолого-педагогического аспекта дает возможность выявить и определенные недостатки в предварительной подготовке студентов, а следовательно, и трудности, с которыми приходится считаться при изучении диалектического материализма, а именно: а) отсутствие умения углубленного концептуально-логического анализа; б) неумение рассматривать теоретико-философские проблемы в более широком контексте; в) отсутствие правильного цельного представления о физической реальности; г) отсутствие навыков самостоятельной работы над первоисточниками.

Итак, основной задачей психолого-педагогического аспекта междисциплинарных учебных связей, ведущих от курса общей физики к диалектическому материализму, является задача подготовки студентов к углубленному изучению материала и умению концептуального анализа. В то время как первое является общей задачей всего учебно-воспитательного процесса в высшей школе, второе в значительной мере может быть возложено на курс общей физики, который в данном отношении имеет огромные потенциальные возможности.

#### Литература

1. Маркс К., Энгельс Ф. Соч., 2-ое изд., т.20.
2. Готт В.С. Философские вопросы современной физики. М.: Высшая школа. 1972. 415 с.

3. Готт В.С., Землянский Ф.М. Диалектика развития понятийной формы мышления. М.: Высшая школа, 1981. 319 с.
4. Философия и естествознание. Вып. I. М.: Политиздат, 1966. 413 с.
5. Диалектический материализм и естественнонаучная картина мира. / Отв. ред. Дышлевый П.С. Киев, 1976. 391 с.
6. Бранский В.П. О ленинском стиле анализа философских проблем физики. - В кн.: Философские проблемы физики. Л., 1974, с. 7-13.
7. Сагдеев Р., Фабрикант В., Грибов Л., Капица С. Как преподавать физику? - Известия, 29 сентября 1976 г.
8. Яворский Б.М., Петрова Л.В. Семинары-упражнения по общей физике. - Вестник высшей школы, 1976, № II, с.73-74.
9. Фабрикант В.А. Физика во вузе. - Вестник высшей школы, 1976, № 5, с.11-15.
10. Решение 2-го Всесоюзного семинара-совещания заведующих кафедрами общей физики физических факультетов государственных университетов страны. Ереван, 1977. 12 с.
11. Зибен В.В. Некоторые исторические тенденции развития университетского курса (общей) физики. - Улучшение подбора контингента студентов и повышение эффективности учебного процесса. - В кн.: Проблемы высшей школы, 3. Тарту, 1979, с.107-124.
12. Зибен В.В. Вклад курсов общей физики и диалектического материализма в формирование научного мировоззрения студентов. - Профессиональное и социальное формирование студентов в учебно-воспитательном процессе. - В кн.: Проблемы высшей школы, 4. Тарту, 1981, с.126-156.
13. Зибен В.В. Трехаспектный анализ публикаций по общей физике второй половины 70-х годов XX века. - Профессиональное и социальное формирование студентов в учебно-воспитательном процессе. - В кн.: Проблемы высшей школы, 4. Тарту, 1981, с.157-173.
14. Homann, E., Quaas, G. Zur Lehre des dialektisches Materialismus. - In: Deutsche Z.für Philos., 1976, № 10.
15. Александров Г.Н. Показатели некоторых интеллектуальных умений студента-первокурсника. - В кн.: Педагогика высшей школы, вып.2, Минск, 1977, с.34-44.

16. Колмакова В. Роль философского раздела обществоведения в формировании мировоззрения будущих абитуриентов вузов. — В кн.: Актуальные проблемы формирования научного мировоззрения студенческой молодежи. / Материалы научно-методической конференции, вып. II, Красноярск, 1975, с.12-18.
17. Леонтьев А.Н. Обучение и воспитание должны быть ориентированы на будущее. — Вопросы философии, 1973, № I, с.30-33.
18. Зибен В.В. Взаимосвязь физики и философии в формировании научного мировоззрения студентов. — Автореф. канд. дисс. М.: 1980. 14 с.
19. Ребане Я.К. Выступление на Всесоюзном совещании заведующих кафедрами общественных наук высших учебных заведений. (21-23 сентября 1976 г.) — Философские науки, 1977, № 5, с.5.
20. Никитин П.С., Собина В.И. Систематический контроль как элемент учебного процесса в преподавании философии. — В кн.: Вопросы организации учета знаний студентов и выявление уровня усвоения ими учебного материала. / Материалы учебно-методической конференции. Смоленск, 1976, с. 9-11.
21. Викторова В.Д. Пути активизации работы студентов над трудами классиков марксизма-ленинизма. — В кн.: Формирование коммунистического мировоззрения студентов в процессе преподавания философии. / Материалы научно-методической конференции. Свердловск, 1976, с.29-38.

Contribution of general physics and dialectical materialism  
to the formation of students' scientific weltanschauung

V. Sieben  
Tartu State University

Summary

Bonds between general physics and dialectical materialism in high schools have been investigated theoretico-empirically. The author treats psychological-pedagogical bonds connecting general physics and dialectical materialism. There are at least four factors which in the line of these bonds constantly affect the study process. Two of these factors are analysed in detail: firstly, which is the preliminary knowledge of the students undertaking philosophy studies and, secondly, how to effectuate students' continuous learning throughout the whole semester.

## ПРИНЦИПЫ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ОРГАНИЗАЦИИ ЗНАНИЙ

В.И. Рутас

Тартуский государственный университет

Одним из обобщающих принципов современной дидактики является принцип научности обучения. Наблюдаемая в современной дидактике тенденция объединения требований научности, систематичности и последовательности в обучении в один, более общий принцип явно свидетельствует о понимании, что предметно-логический аспект обучения следует рассматривать в свете единого принципа.

При "разложении" обучения в "спектр" аспектов процесса и деятельности субъектов, область применения принципа научности (в его наиболее широком смысле) представляется так, как это изображено на рис. I.

Аспекты деятельности субъектов \ Аспекты процесса	Предметно-логический	Психологический	Социальный
Предметно-логический			
Психологический			
Социальный			

Рис. I. Область применения принципа научности в обучении на трехаспектной схеме учебного процесса (заштрихована)

Принцип научности пробивает себе дорогу через разрешение противоречий между новым содержанием знаний и старой их структурой, между прочностью и функциональностью знаний и

между оценкой с позиций профессиональной подготовки значимости содержания знаний и их социальной значимостью. В разрешении этих противоречий заключается сущность учебного процесса в предметно-логическом аспекте. В своей деятельности субъектам в этом аспекте приходится иметь дело с противоречиями между новым содержанием знаний и старой их структурой, между задачами, поставленными перед ними, и их психофизиологическими возможностями и, наконец, между содержанием своей деятельности и общественными требованиями к нему. Частными принципами традиционной системы принципов дидактики, относящимися к данной области, являются, наряду с вышеуказанными принципами систематичности и последовательности, еще принципы доступности и наглядности. Поскольку эти принципы являются, с одной стороны, представителями наиболее "древней" части системы принципов дидактики, а, с другой, — той части, которая в последнее время особенно оживленно дискутируется с планом ее модернизации, остановимся на принципе научности несколько подробнее.

Если под научностью обучения в подавляющем большинстве случаев подразумевается соответствие содержания сообщаемых учебных сведений передовой современной науке (см., напр., [1, с.13]), то более неопределенным является понимание того, как трактовать содержание принципа систематичности. Не только как дань моде, а как важный методологический вопрос поднята проблема о соотношении принципов систематичности и системности. С.И. Архангельский, указывая на ограниченность принципа систематичности, понимаемого как последовательность и логическая связь в изучении материала, говорит, что, рассматривая распространение принципа систематичности на организацию учебной и обучающей деятельности, на неразрывность обучения и воспитания, более правильным для этого принципа был бы термин "системность". Далее автор подводит под принцип системности все то, что относится к системе обучения вышей школы и рекомендует прибегать при раскрытии содержания этого принципа к теории систем [там же, с.15-16]. Таким образом, проблема принципа обучения подменяется проблемой системного исследования учебного процесса и призывом переноса результатов исследований в практику обучения.

Л.Я. Зорина, проанализировав содержание принципов систематичности и системности в ряде учебников [2-4], приходит к выводу, что довольно часто под новым термином "системность" скрывается старое содержание термина "систематичность", т.е. главным составляющим ядром принципа систематичности (независимо от его названия) остается наличие содержательно-логических связей между разделами материала [5]. Сам автор считает, что принцип системности носит более общий характер и включает в себя принцип систематичности, устанавливая границы применимости последнего. По мнению Л.Я. Зориной, принцип систематичности оказывается достаточным в тех случаях, когда содержание учебного материала представляет собой совокупность таких однородных элементов знаний, как понятия, или когда материал не представляет собой органично целостной научной теории.

На наш взгляд, аргументация такого понимания этих принципов неубедительна. Во-первых, границы применимости обоих принципов одинаковы в том смысле, что нельзя выделить специальных разделов учебного материала, в случае которых системность знаний оказывается ненужной. Ведь системность знаний не начинается с уровня научных теорий. Уже на уровне научных понятий налицо все признаки системного объекта, в том числе и структурные связи между его элементами, не зависящие "от способа разворачивания", а определяемые именно функциями элементов. Так, например, между структурными элементами понятия силовых линий электрического поля - их формой, направлением и густотой - нет никакой логической связи и требование систематичности в данном случае теряет всякий смысл. Кроме того, содержательно-логические связи являются в такой же мере структурными связями, как и структурно-функциональные связи. Их разница состоит в том, что первые определяют логическую структуру знаний (что из чего вытекает, что чему следует и т.д.), а вторые - функциональную структуру (что для чего применяется; что является общим, что частным; что главное, а что второстепенное и т.д.). Следовательно, если уж сопоставлять принципам систематичности и системности соответствующие качества знаний, то принципу систематичности как принципу предметно-логического (по терминологии

логии Л.Я.Зориной - содержательно-логического) аспекта соответствует структурность знаний, принципу же системности - их функциональность. Принцип системности не отвергает принципа систематичности и не разграничивает сферы его применимости, а просто он шире первого, т.к. учитывает кроме содержания и логической структуры знаний и их функции (в формировании научных понятий, законов, теорий и т.д.). Оба эти принципа, в свою очередь, выступают как конкретизация принципа научности в предметно-логическом аспекте учебного процесса.

Рассмотренные два принципа (систематичности и системности) еще не охватывают всех аспектов деятельности субъектов в области применения принципа научности. На их основе нельзя еще разрешить противоречия между оценкой с профессиональной позиции значимости знаний и их социальной значимостью. С этой целью необходимо прибегнуть к специальному "подпринципу" принципа научности - принципу адекватности, принципу соответствия способов деятельности поставленным перед обучением задачам.

Необходимость выделения специального принципа адекватности вытекает из целого ряда методологических и практических проблем обучения, явно указывающих на ограниченность и недостаточность применяемых в настоящее время принципов.

Проблема касается, в первую очередь, способов приобретения научных знаний и является в методологическом плане проблемой соотношения научного и учебного познания. Советская педагогика здесь исходит из фундаментального положения, что процесс обучения представляет собой одну из форм познания объективной действительности и в качестве методологической основы при изучении закономерностей и специфики этой формы познания опирается на ленинскую теорию познания. Однако довольно часто гениальная формула В.И.Ленина: "От живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике - таков диалектический путь познания истины, познания объективной реальности" [6, с. 152-153] - понимается педагогами крайне упрощенно. Иногда встречаются даже работы, в которых глубокая мысль Ленина понимается как предписание к структуре урока или лекции. Наряду с такой жесткой трактовкой структуры познания

встречаются и более гибкие позиции, по которым, опираясь на результаты педагогических исследований, считается возможным начинать обучение не всегда с конкретного. Так, например, в учебнике "Педагогика школы" Г.И.Шукина пишет, что "будут ли живые впечатления изначальны в процессе познания школьником данных науки, или они появятся в результате отвлеченного мышления, которое потом требует опоры на конкретное, ... зависит от познаваемого объекта, от предметного содержания и от акта познания, включенного в общую цепь" [7, с.256]. Нам кажется, что и в данном случае автор подходит к общегносеологическим положениям с позиций узкого практицизма. Как следствие такой трактовки у читателя может возникнуть мнение, будто практический учебный процесс не должен следовать по пути от живого созерцания к абстрактному мышлению и от него к практике, а существуют и какие-то другие, более короткие и аффективные пути, - например, путь через обобщения. Это мнение еще больше укрепляется после прочтения абзаца, в котором утверждается, что индуктивный путь не может решить главных задач обучения, а только дедуктивный путь ведет к познанию существа процессов и приводит школьников вплотную к возможности использования в школьном обучении методов научных исследований [см. там же, с. 256-257].

В данном случае имеется дело с другой крайностью при трактовке общегносеологического положения - вместо механического переноса его в школьную практику структура познания "разбивается на куски" и каждый из них рассматривается как самостоятельный объект обсуждения.

Важность ленинской формулы заключается именно в том, что она указывает общий диалектический путь познания объективной реальности. Учебное познание как одна из форм познания не представляет в этом смысле никакого исключения. Но, естественно, формула Ленина не распространяется на структуру познавательного процесса (ни научного, ни учебного) на его микроуровне. Провозглашение дедуктивного пути единственным научным путем в обучении свидетельствует о том, что о научности судят не на основе структуры познания как деятельности, а по его результатам. Реформы, направленные на аксиоматизацию обучения в школе, являющиеся результатом при-

знания дедуктивного пути более эффективным по сравнению с индуктивным, являются следствием неглубокого понимания ленинской теории познания некоторыми нашими педагогами. Научность обучения, подчеркивал в своем выступлении на Президиуме научно-методологического совета по физике Минвуза СССР В.А.Фабрикант, не сводится к репродуцированию стиля научных статей и монографий. Путь к научным открытиям и описание содержания этих открытий — две совершенно разные вещи. Если в последних действительно превалирует дедуктивный подход, то первый представляет собой очень сложный, противоречивый процесс исканий, ошибок, повторений и т.д. Обучать научным открытиям по итогам научной работы нельзя.

Абсолютизация аксиоматического пути привела к большим затруднениям в нынешнем школьном обучении, которых можно было бы избежать, если с самого начала были бы учтены требования принципа адекватности способов деятельности к познавательным и практическим задачам.

Принцип адекватности является конкретизацией в нормативной сфере положения о закономерной связи между научным и учебным познанием. В отличие от принципа систематичности (который имеет в виду предметно-логическую структуру знаний) и принципа системности (область применения которого ограничена функциональной структурой знаний) принцип адекватности охватывает способы получения знаний. Поскольку он является подпринципом принципа научности, его содержанием является соответствие способов получения учебных знаний способам получения научных знаний. При этом критерием предпочтения одного или другого подхода (индуктивного или дедуктивного) является соответствие данного подхода к способу получения научных знаний в данной области науки. Но также как и в науке в целом, в обучении в целом должна неуклонно реализовываться генеральная линия познания истины.

Принцип адекватности открывает возможности решить многие проблемы, которые в рамках традиционных принципов или их современных модификаций остались открытыми. Так, например, принцип наглядности ("от живого созерцания"), как явно недостаточное обоснованный в современном учебном процессе, иногда заменяется принципом единства конкретного и абстрактного(ка-

сается перехода от живого созерцания к абстрактному мышлению). Принцип ведущей роли теории делает упор на абстрактном мышлении. Принцип связи теории с практикой явно относится к последнему переходу на пути познания. Принцип адекватности берет под наблюдение не отдельные звенья учебного познания, а весь путь познания в целом. Поскольку учебное познание отличается от научного тем, что в ходе его осуществляется овладение не новыми, а уже открытыми человеческим истинами, то открывается возможность расстановки акцентов на отдельных звеньях процесса познания (на наглядности, на связи конкретного и абстрактного и т.д.) В конечном итоге должны быть получены адекватные средства для будущей самостоятельной познавательной и практической деятельности.

Вдвигая принцип адекватности, мы в свое время видели его основную область применения там, где возникает проблема соотношения конкретного и абстрактного в обучении [8, с.34]. При этом в первую очередь имелась в виду возможность присвоения разным организационным формам учебной работы своих степеней абстрактности — конкретности. Так, например, была предложена взаимодополняющая структура лекций и учебной литературы, в которой в лекциях перевес получает конкретное, а в учебных пособиях — абстрактное. В дальнейшем был проведен анализ содержания этого принципа с методологических позиций, и было показано, что принцип научности в обучении должен быть рассмотрен как проекция ленинского принципа отражения на разные плоскости учебного процесса [9, с.14—28].

Следует отметить, что проблема адекватности в педагогике часто рассматривается в связи с разными конкретными вопросами обучения. Более других нашему пониманию принципа адекватности соответствует точка зрения В.В.Давыдова, который, критикуя традиционную систему обучения, отмечает, что она не имеет адекватных средств для реализации принципа научности [10], из чего следует, что автор считает адекватность средств наиболее важным условием реализации принципа научности. В рамках логико-психологического анализа автору удастся доказать, что право на место в системе адекватных средств имеют содержательные обобщения. Однако без опоры на принцип адекватности споры о том, является ли метод восхож-

дення от абстрактного к конкретному ведущим или вспомога-  
тельным, реальным или нереализуемым в школьном обучении, не  
имеет под собой твердой почвы. Комментируя критику книги  
В.В. Давыдова в рецензии А.П. Шептулина [11], В.В. Краевский  
правильно отмечает, что нельзя смешивать методы и формы са-  
мого обучения с гносеологическими проблемами методов и форм  
познания. Принцип адекватности средств к познавательным за-  
дачам не требует, чтобы методом обучения при формировании  
содержательных обобщений был метод восхождения от абстракт-  
ного к конкретному. Принцип адекватности требует, чтобы при  
реализации принципа научности были учтены не только логика  
содержания, функции элементов содержания, но и соответствие  
средств познания поставленным задачам. Таким образом, средст-  
вом для реализации принципа научности является не метод вос-  
хождения от абстрактного к конкретному (как это понимает  
В.В. Давыдов), а те методы и формы обучения, которые соответ-  
ствует требованиям принципа адекватности как дидактического  
принципа.

Научное познание (НП)

Дидактическое  
познание (ДП)

Объективная  
реальность

Учебное познание (УП)

Рис.2. Отражение объективной реальности в учебном познании  
(социальный аспект деятельности субъектов в учебном  
процессе в сфере усвоения знаний)

Представляя в наглядной форме учебный предмет (в соответствии с определением В.В.Давыдова) как своеобразную проекцию научного знания на плоскости усвоения, имеющую свои закономерности, определенные целями обучения, характером процесса усвоения, характером и возможностями психики обучаемых и т.п., - отражение объективной реальности в учебном познании опосредовано не только научным познанием, но и дидактическим познанием (рис.2). Вся эта система "зеркал" принимает участие в реализации научности обучения. Принцип систематичности знаний выражает результат дидактического познания в нормативной сфере после анализа содержания научного познания. Следовательно, процесс его выдвижения выглядит так:  $НП \rightarrow ДП \rightarrow$  принцип для УП. Принцип системности выдвигается на базе анализа следующего механизма:  $НП \rightarrow ДП \rightarrow УП \rightarrow ДП \rightarrow$  принцип для УП. Принцип адекватности получается как вывод анализа цели:  $НП \rightarrow ДП \rightarrow УП \rightarrow ДП \rightarrow НП \rightarrow ДП \rightarrow$  принцип для УП. Такое трехкратное отражение в "зеркале" дидактического познания означает, что адекватность оценивается, во-первых, с позиций информационно-семантической модели обучения (см. [12]), затем с позиций психологического аспекта, т.е. оценивается адекватность ориентационных основ действий (см. [13,14]) и, наконец, с позиций социального аспекта, т.е. оценивается адекватность приобретаемых познавательных средств познавательным и практическим задачам.

#### Литература

1. Архангельский С.И. Лекции по дидактике высшей школы. М., 1971.
2. Дидактика средней школы. Некоторые проблемы современной дидактики. Под ред. М.А.Данилова и М.Н.Скаткина. М.: Просвещение, 1975.
3. Ильина Т.А. Педагогика. М., 1969.
4. Педагогика. Курс лекций для студентов. /Под ред. Г.И.Щукиной. М., 1969.
5. Зорина Л.Я. О соотношении принципов систематичности и системности. - Новые исследования в педагогических науках, 1978, № 1/31/.

6. Ленин В.И. Полное собрание сочинений, т.29.
7. Педагогика школы. Ред. Г.И.Щукина. М., 1977.
8. Руттас В.И. О содержании, структуре и форме передачи учебной информации. - Материалы научно-методической конференции "Проблемы педагогики высшей школы", 1. Тарту, 1972.
9. Ruttas V. Problematyka badawcza procesu dydaktycznego szkoly wyzszej. Warszawa, PWN, 1975.
10. Давыдов В.В. Виды обобщения в обучении (логико-психологические проблемы построения учебных предметов). М., 1972.
11. Шептулин А.П. О книге В.В.Давыдова "Виды обобщения в обучении". - Советская педагогика, 1974, № 7.
12. Турбович Л.Т. Информационно-семантическая модель обучения. Л.: изд-во ЛГУ, 1970.
13. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. М.: изд-во МГУ, 1975.
14. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. М.: изд-во МГУ, 1969.

On the principles of didactic organization of knowledge

V. Ruttas

Tartu State University

Summary

The present article reports on the principle of scientificity dealt with as the main principle of the objectological aspect of the didactic process. In the course of employing this principle the contradictions between the new contents and old structure, between the persistence of knowledge and its functionality, and between professional and social meaning of knowledge are being solved. The foregoing contradictions can also be found in the following subprinciples of the principle of scientificity: the principle of systematicness, the principle of the system, the principle of adequacy. As these of the subjects of the didactic process, in this paper their place in the process of reflecting objective reality in the course of cognition attained through the study process has been determined.

**ДИПЛОМНАЯ РАБОТА КАК ФОРМА ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ**  
(исходные положения, анализ предметно-логического аспекта)

**Т.Э. Ханссон**

**Тартуский государственный университет**

**1. Постановка проблемы. Уточнение подхода.**

В свете задач, поставленных обществом перед системой образования, особое значение приобретает поиск способов организации творческого усвоения знаний. В связи с этим в последние годы широкое распространение получило проблемное обучение, в равной мере привлекающее внимание как ученых, так и практиков. При этом в научной разработке вопросов проблемного обучения можно довольно отчетливо выделить две главные линии поисков. Во-первых, имеется целый ряд выдающихся исследований в области фундаментальных вопросов проблемного обучения: его сущности, целей, функций, структуры и т.п. Мы имеем здесь в виду работы Ю.К. Бабанского, Т.В. Кудрявцева, И.Я. Лернера, А.М. Матюшкина, М.И. Махмутова, П.И. Пидкасистого, М.Н. Скаткина и др. Естественно, что при таком подходе главный упор делается на моменты, характеризующие проблемное обучение как целостное явление, т.е. исходным пунктом является противопоставление проблемного обучения всему тому, что не есть проблемное обучение. Во-вторых, можно выделить большое количество работ, характерной чертой которых является использование идей проблемного обучения при разработке методики конкретных предметов.

Менее разработанной, на наш взгляд, является та проблематика проблемного обучения, которую условно можно называть "промежуточными теориями". Мы имеем в виду развертывание идей проблемного обучения на дидактическом уровне с установкой на выявление его специфических возможностей (или ограничений) в зависимости от формы учебной работы, возрастных

и образовательных особенностей учащихся и т.п. Эта та часть теории проблемного обучения, которая не вмещается в общую теорию проблемного обучения, но основывается на ней.

Рассматривая с этой точки зрения положение в педагогике высшей школы, можно также констатировать, что число работ, посвященных выделению особенностей проблемного обучения в высшей школе, сравнительно невелико<sup>1</sup> (см., напр., [1, 2]).

Исходя из вышесказанного, мы поставили перед собой цель рассмотреть и проанализировать в настоящей работе, по мере наших возможностей, особенности дипломной работы как формы проблемного обучения.

В процессе уяснения особенностей дипломной работы мы руководствуемся тем, что дипломную работу можно рассматривать в плане взаимодействия трех компонентов: содержания, преподавателя, дипломника<sup>2</sup>. Рассматривая эти компоненты в качестве исходных характеристик процесса дипломной работы надо отметить, что, с одной стороны, они являются своеобразными "каналами связи" дипломной работы с учебным процессом как целостным явлением, а, с другой стороны, являются основными моментами, определяющими характер (тип) дипломной работы. При этом, описывая процесс дипломной работы по схеме "цели - функции - факторы", к предложенным трем факторам необходимо добавить четвертый - положение, которое занимает дипломная работа в учебном процессе вуза (в процессе профессионализации личности).

Выдвинутые факторы служат для нас своеобразными "смысловыми упорами" в дальнейших рассуждениях. Для более всестороннего анализа особенностей (потенциальных возможностей) дипломной работы мы будем рассматривать её в дальнейшем с точки зрения концепции трехаспектности педагогических явлений. Данная концепция была выдвинута М.Г. Ярошевским в рамках науковедения [3], но имеется также положительный опыт

---

<sup>1</sup> Мы не имеем тут в виду работы методического характера.

<sup>2</sup> Мы сознательно не используем объектно-субъектных обозначений из-за их неодинаковости в предметном и педагогическом аспектах.

использования ее в педагогических исследованиях (см., напр., [4, 5, 6]). Согласно этой концепции мы будем рассматривать дипломную работу в единстве трех аспектов: предметно-логического, психологического и социального. В данной статье мы сосредотачиваем наше внимание на анализе предметно-логического аспекта.

## 2. Уточнение некоторых понятий

Как справедливо отмечает И.М. Кантор, "в педагогической литературе не так уж редко дает о себе знать смещение аспектов, произвольное перемещение понятий из одних плоскостей абстракции в другие" [7, с. 53]. Это в полной мере относится и к понятию "проблема" как центральному понятию проблемного обучения и к связанным с ним понятиям. Поэтому мы кратко наметим некоторые направления использования терминологии проблемного обучения.

Во-первых, можно выделить общеупотребительное значение слова "проблема", которое означает задачу, задание, теоретический или практический вопрос. К сожалению, такое значение слова "проблема" имеют в виду и некоторые авторы публикаций, посвященных проблемному обучению [8, с. 122], что является ярким примером нетерминологического употребления слова "проблема".

Во-вторых, с точки зрения логики проблема является вопросом (или системой вопросов). Логическая теория вопросов (эротетическая логика) исходит из того, что всякий вопрос является спросом данных (информаций), т.е. является императивом, требующим увеличения знаний спрашивающего. Таким образом, логика вопросов является своеобразным объединением логики императивов и логики знаний (эпистемической логики) (см., напр., [9]). Фактически на такой позиции находятся те авторы работ по проблемному обучению, которые делают основной акцент на вопросы как средство активизации учащихся оставляя без должного внимания проблемность как характеристику вопросов.

В-третьих, в науковедении проблемами считают фундаментальные вопросы, не имеющие ответа в знаниях, накопленных человечеством. Проблемы как более крупные образования под-

разделяются на научные задачи, которые являются как бы компонентами проблемы. Кроме них различают еще научные задания, т.е. применение и приспособление имеющихся исследовательских процедур относительно явлений, которые еще не изучены таким путем. Понятием "проблемной ситуации" пользуются главным образом для характеристики филогенетического аспекта научной проблемы.

Кроме того, что при таком подходе понятие проблемы отражает наличие диалектического противоречия в познаваемом объекте, для нас важно еще и то, что понятия "проблема" и "задача" относятся в данном случае друг к другу как родовое понятие к видовому. Именно последняя "схема" нашла довольно широкое применение в работах по проблемному обучению. В качестве примера можно привести работы И.Я. Лернера [10], Э.Г. Мингазова [11], Д.А. Сладковой [12] и др. Во многом это объясняется, на наш взгляд, трудностями, которые встречаются при последовательном использовании собственной терминологии проблемного обучения.

Далее мы постараемся в очень сжатой форме изложить терминологию, наиболее распространенную в общей теории проблемного обучения, с целью ее дальнейшего использования при анализе процесса дипломной работы.

Характерной чертой для общей теории проблемного обучения является четкое разграничение понятий "задача", "проблемная ситуация" и "проблема" (см., напр., [8, 13]).

Задача есть явление объективное (не включает субъекта), она отражает диалектическое противоречие в познаваемом объекте в смысле рассогласования между отдельными частями информации (данными и требованиями задачи). Задача – это категория дидактическая, она является формой, внешним выражением проблемы. При этом характеристику проблемности задача имеет потенциально, т.е. когда мы говорим о проблемной задаче, то это уже не чисто бессубъектный подход.

Следует еще добавить, что задачу мы тут рассматривали как своего рода объединяющее понятие, т.е. задача как форма проблемы может в свою очередь иметь разные формы [14, с.59], например, форму текстовой задачи, вопроса, задания и т.д.

Роль своего рода переходного звена от задачи к проблеме выполняет проблемная ситуация. Проблемная ситуация есть уже психолого-дидактическая категория, выражающая определенное психическое состояние субъекта [15]. В проблемной ситуации знание указывает человеку на его незнание, пробелы, обнаруженные им на уже пройденном пути познания, побуждают его к дальнейшему движению мышления (познание) [8, с.164].

Проблемная ситуация не может быть внешне выражена. Она получает свое языковое выражение, речевую форму в виде проблемы. Проблему (в рамках теории проблемного обучения) рассматривают как субъективное явление. По своей структуре она существенно отличается от задачи: "если в условиях задачи обязательно содержатся такие элементы, как "данное" и "требование"... , то основными элементами учебной проблемы являются "известное" и "неизвестное"... " [8, с.125]<sup>3</sup>

В публикациях по проблемному обучению очень часто пользуются выражением "учебная проблема". В рамках проблемного обучения это не имеет, на наш взгляд, особого смысла, ибо характер проблемы тут определяется характером всего процесса. Вместо этого мы считаем уместным введение понятия "задачная проблема" (аналогично "проблемной задаче"). Введение этого понятия имеет смысл, конечно, только в том случае, когда мы признаем а) возможность создания проблемных ситуаций иными средствами кроме проблемных задач (в выдвинутом нами широком смысле); б) возможность использования т.н. незадачных проблемных ситуаций и проблем для достижения определенных педагогических целей. Общая теория проблемного обучения имеет двоякую позицию по отношению к выдвинутому нами вопросу: с одной стороны, признают возникновение проблемных ситуаций, которые обусловлены особенностями учебного материала и процесса обучения, с другой стороны, это считается спорадической активизацией мыслительной деятельности учащихся (т.е. вне рамок проблемного обучения) и главным средством для организации проблемных ситуаций (т.е. в рамках проблем-

<sup>3</sup> Выдвинутые структуры носят теоретический характер и не должны, по нашему мнению, быть всегда выраженными в речевых формулировках задач и проблем.

ного обучения) считают вопросы, познавательные задачи и учебные задания, которые учитель ставит перед учеником (см. напр. [8, с. 164-165, 180, 236]).

В заключении данной части<sup>4</sup> мы хотим остановиться на возможных трудностях, которые могут встретиться при последовательном применении вышеизложенного понятийного аппарата. Главным образом это относится к некоторой непоследовательности в использовании понятий "задача" и "проблема".

Общим основанием указанных затруднений является, на наш взгляд, то, что при выработке понятийного аппарата проблемное обучение рассматривается (совершенно справедливо) в качестве некоего "идеального цикла обучения" (см. подробнее [17]), т.е. в качестве цикла, в пределах которого происходит один переход системы из исходного положения к заданному. Далее, при рассмотрении конкретных форм проблемного обучения их тоже рассматривают как "идеальные циклы" (более обогащенные). На самом же деле в ходе решения конкретной предметной задачи, заданной учителем, может протекать несколько взаимосвязанных "идеальных циклов обучения". Особенно отчетливо это видно при т.н. исследовательских работах, в ходе выполнения которых постоянно происходят сдвиги в сфере знаний обучаемого как в результате оперирования с уже имеющимися знаниями, так и путем приобретения новых знаний "из вне". Итак, в реальных условиях решение проблемы как нахождение связи между известным и неизвестным может осуществляться путем формулирования проблемы как задачи (системы задач), и указанный цикл может протекать неоднократно, при этом эти задачи будут отличаться от т.н. начальной задачи как по предметному, так и по педагогическому содержанию.

В общеметодологическом плане данный феномен объясняется тем, что человеческое познание есть в некотором смысле тотальное явление и вычленение из него отдельных актов имеет относительный характер. С этой точки зрения проблема

---

<sup>4</sup> Мы сознательно ограничились рассмотрением лишь одной части понятий проблемного обучения, ибо это не является главной целью данной работы и мы рассматриваем только понятия, которые нам кажутся наиболее важными для дальнейшего анализа.

является формой мышления.

### 3. Тема как средство организации проблемной ситуации

Очень распространенным является деление процесса проблемного обучения на несколько этапов с целью его всестороннего описания, а также для определения уровня (полноты) конкретного процесса. В рамках данного раздела работы мы мысленно разделяем процесс проблемного обучения на два этапа: а) создание (с точки зрения преподавателя) и возникновение (с точки зрения студента) проблемной ситуации; б) разрешение проблемной ситуации. Такое деление основывается на том, что в общем плане "проблемное обучение сводится к процессу подготовки (преподавателем) и разрешения (преподавателем и студентом) проблемных ситуаций..." [18, с.20]. При анализе дипломной работы в качестве формы проблемного обучения мы основное внимание обращаем на первый этап.

В данной работе мы уже высказали мысль о том, что в теории проблемного обучения главным средством создания проблемной ситуации (в предметно-логическом аспекте) считается задача. Как известно, для дипломной работы студент выбирает тему. Отсюда вытекают по крайней мере два вопроса: а) является ли тема задачей и если да, то какова ее специфика? б) если мы не считаем тему задачей, то может ли она выполнить роль средства организации проблемной ситуации в предметно-логическом аспекте и при каких условиях?<sup>5</sup>

Мы считаем, что в принципе тему можно рассматривать как форму выражения задачи (см., напр., [14]), но при этом необходимо учитывать, что такой подход влечет за собой серьезные трудности. Если считать, что структурными элементами задачи являются "данное" и "требование" (найти "неизвестное"), то по этой схеме тема, очевидно, будет выполнять роль "требования", а в роли "данного" будет выступать весь потенциал личности, решающий задачу. При этом "требование" такой за-

---

<sup>5</sup> Здесь мы сознательно используем сильно упрощенный подход и рассматриваем только студента и тему.

дачи выражается в строгом смысле императивом "исследовать" и в теоретическом плане имеет неопределенное число "неизвестных" (возможных путей проблематизации), т.е. всякое "выполнение" задачи является ее "решением". При таких условиях такая задача является своеобразной сверхоткрытой задачей.

Хотя здесь мы изложили в определенном смысле предельный вариант со множеством ограничений (часть которых будет снята в ходе дальнейшего анализа), мы все же считаем, что рассмотрение темы в качестве формы задачи не является плодотворным в рамках проблемного обучения (является правомерным, например, в общеметодологическом плане), ибо тема как задача может выполнять функцию активизации мыследеятельности учащихся (студентов), но не является средством создания задачных проблем и проблемных ситуаций в том смысле, как это понимается в проблемном обучении.

Поэтому нам кажется более целесообразным рассмотрение темы дипломной работы в качестве формы определения границ предметной ситуации, на которой основывается дальнейшая работа, или, пользуясь терминологией, употребляемой для характеристики процесса научного познания, в теме отражается (сформулируется) предмет исследования (в худшем случае объект исследования).

Именно таким образом мы можем рассматривать дипломную работу как одну из форм работы, в которой может выражаться специфика проблемного обучения в высшей школе. Если в школе, по выражению А.М. Матюшкина, даются "готовые" учебные, проблемные задачи, то в высшей школе все большее значение для педагогики приобретает проблема формулирования профессионально-практических и научно-исследовательских задач самим студентом. "Здесь проблемное обучение начинается ситуацией реальной профессионально-практической или научно-исследовательской деятельности, "порождающей" проблемную задачу, которую должен научиться формулировать студент" [ 2, с.26-27 ]

На данный аспект обращает внимание также Э. М. Мирский, указывая на то, что, с точки зрения моделирования научной работы в рамках проблемного обучения, очень важно, чтобы в

постановке проблемы<sup>6</sup> участвовал сам обучаемый, ибо в общетеоретическом плане решаемость проблемы зависит от корректности ее постановки и от объема информации [19, с.407].

Такой подход к дипломной работе позволяет рассматривать ее как потенциально относящуюся к высшему типу самостоятельной работы, развивающей у студентов опыт видения новых проблем в знакомых, стандартных условиях, опыт видения новой функции знакомого объекта и др. [29].

Резюмируя вышеизложенное, можно сказать, что при создании проблемной ситуации в рамках дипломной работы задача не экспонируется студенту, а основывается на выявлении информационного комплекса, позволяющего поставить задачу. Постановка задачи есть результат совместной деятельности студента и руководителя по обнаружению противоречия или недостаточности (для студента) в той картине действительности, которая является объектом их совместной деятельности и границы которой определяются в общих чертах темой работы.

В результате такого подхода появляется необходимость рассмотреть с точки зрения предметно-логического аспекта еще несколько вопросов: управление процессом дипломной работы (руководство работой), индивидуализация работы, уровни проблемного обучения. Прежде чем приступить к анализу указанных вопросов, нам хочется выделить еще два момента. Во-первых, такой подход не уменьшает значения темы в качестве средства организации проблемной ситуации. Во-вторых, потенциальная возможность для организации проблемной ситуации изложенным путем не является, в принципе, специфической для дипломной работы. Но в рамках дипломной работы эта возможность реализуется с наибольшей вероятностью ввиду того, что а) ко времени выполнения дипломной работы студент уже практически прошел весь курс обучения в вузе, т.е. он является наиболее подготовленным; б) для подавляющего числа студентов дипломная работа является самой длительной и трудоемкой самостоя-

---

<sup>6</sup> Понятием "проблема" Э.М. Мирский обозначает то, что в проблемном обучении принято называть "задачей", ибо проблема является в рамках проблемного обучения субъективным явлением, т.е. неотделимым от субъекта, решающего задачу.

тельной работой в вузе.

#### 4. Руководство дипломной работой

В предыдущем разделе мы рассматривали процесс дипломной работы как взаимодействие студента и предметной действительности. Такой подход был вызван необходимостью четко выразить некоторые важные для нас положения. Хотя нами при этом была высказана мысль, что в рамках дипломной работы есть возможность предоставить студенту в некотором смысле максимальную самостоятельность, надо все же признать, что "самостоятельность учащихся в учении всегда относительна, ибо этот процесс направляет учитель" [21, с. 40]. Более того, следует согласиться также с тем, что в улучшении деятельности руководителей (на основе научной проработки данной проблематики) скрываются немаловажные резервы повышения эффективности самостоятельной работы студентов [2, с. 39; 22, с. 13].

В то же время вопрос о том, как объединить, с одной стороны, требование максимальной самостоятельности учащихся, а с другой стороны, требование эффективного руководства процессом, является главным объектом критики проблемного обучения со стороны его противников. Удачная, на наш взгляд, попытка объединить эти, на первый взгляд противоречивые требования сделана В.И. Руттасом в [23]. Возможность одновременного выполнения обоих требований основывается на том, что при правильно поставленном проблемном обучении активность учителя (преподавателя) и ученика (студента) направлены на разные стороны обучения: в преподавании превалирует содержательная сторона, в учении - процессуальная сторона. "Направляющее руководство со стороны преподавателя... должно заключаться во "включении", "сенсбилизации" процессуальных компонентов мышления с помощью "содержательных сенсбилизаторов" мышления учащихся. Помощь при решении проблемной задачи, "наталкивание" на правильную мысль должно осуществляться путем напоминания или сообщения какого-то недостающего элемента знания, а не путем подсказки необходимой операции или действия" [23, с.12-13].

Постараемся в свете только что изложенного принципа руководства проблемным обучением еще раз проанализировать этап

создания (возникновения) проблемной ситуации в процессе дипломной работы. До сих пор мы рассматривали в качестве начального момента процесса дипломной работы выбор темы студентом. В реальных условиях эти темы не берутся (даются) откуда-то, а, как правило, формулируются будущим руководителем работы. В процессе формулировки темы будущая работа представляется перед руководителем (более или менее сознательно) также и в заданной форме (в предметном смысле). При этом задачи имеют неодинаковую степень конкретности и открытости (закрытости). Вопрос о том, представляется ли работа руководителю в задачной форме в педагогическом смысле, является проблематичным. Причиной того является некоторая переоценка утилитарной функции дипломной работы.

Итак, в реальных условиях студент противопоставляется не только с темой, но и с некоторыми представлениями руководителя относительно будущей работы. Руководитель на начальном этапе работы указывает, на что нужно обратить главное внимание, дает рекомендации относительно основной литературы, справочников и др. источников [24]. В результате этого тема предстает перед студентом либо в форме конкретизированной темы, либо в форме проблемной задачи в "классическом" смысле, либо в форме задания, т.е. задачи, алгоритм решения которого студент знает.<sup>7</sup> "Выбор" формы зависит главным образом от сформулированности и характера задачи работы в педагогическом смысле.

Некоторый интерес (в основном в аспекте возможности эмпирической проверки выдвинутых положений) представляет также вопрос, насколько рекомендация литературы определяет форму в упомянутом смысле. Мы признаем, что в принципе рекомендация литературы может быть средством для косвенной переформулировки темы в форму задачи или задания. Но для этого надо ввести ограничения, среди которых одним из главных является то, что мы должны рассматривать рекомендуемую литературу как всю литературу, на чем основывается работа. С дру-

<sup>7</sup> Это, конечно, упрощенный подход. В реальных случаях не бывает "чистых" форм, но можно наблюдать превалирование одной из них.

гой стороны, рекомендацию литературы можно рассматривать как императив на увеличение объема знаний студента в границах, определенных руководителем. На основании этого можно в общетеоретическом плане утверждать, перефразируя высказывания Л. Вальта относительно научного познания, что всякое увеличение знаний удлиняет границу между знанием и незнанием [25, с. 31]. В этом плане всякое получение непрограммных знаний увеличивает число возможных проблематизаций, а не наоборот.

## 5. Индивидуализация обучения

Проблема индивидуализации является актуальной как в теоретическом, так и в практическом плане [26, 27, 28]. При этом проблематика индивидуализации распространяется на все звенья системы образования. В педагогике высшей школы повышение уровня подготовки специалистов также связывают с дальнейшей индивидуализацией обучения (см., напр., [29, 30, 31, 32, 33]). При этом необходимо учитывать, что понятием "индивидуализация" объединяют широкий круг разнохарактерных явлений. Это приводит к тому, что в конкретных случаях обычно говорят лишь о некоторых аспектах индивидуализации.

В рамках данной работы вполне достаточно, основываясь на выделении содержательной и процессуальной сторон обучения, говорить об индивидуализации в содержательном и процессуальном планах. При этом индивидуализация в содержательном плане является в проблемном обучении не самоцелью (как, например, при подготовке специалистов по индивидуальным учебным планам), а средством для достижения индивидуализации в процессуальном плане. Критерием индивидуализации в процессуальном плане является полнота процесса в смысле самостоятельности студента. Обобщенно можно сказать, что индивидуализация в рамках проблемного обучения является объединяющим звеном двух моментов: с одной стороны, субъективности понятия проблемности, а, с другой стороны, требования (цели - идеала) максимальной самостоятельности учащихся. Какие же особенности (в смысле потенциалов) имеет дипломная работа, если ее рассматривать в свете предложенной схематизации (во многом тривиальной) индивидуализации проблемного

обучения? Прежде чем ответить на этот вопрос, мы хотим подчеркнуть то обстоятельство, что "процесс мышления возникает лишь при определенной степени рассогласования между усвоенным и усваиваемыми знаниями, соответствующей некоторой единице, определяемой творческими возможностями и уровнем развития студента. Собственно "только в этом относительном (Т.Х.) диапазоне рассогласования и возможен процесс мышления, приводящий к выявлению неизвестного в возникшей проблемной ситуации" [13, с.42]. При "традиционной" форме проблемного обучения (т.е. когда учитель ставит перед учеником задачу) эффективность процесса в смысле проблемного обучения зависит главным образом от того, насколько точно учитель "попал" в вышеупомянутый диапазон.<sup>8</sup> При "непопадании" либо проблемная ситуация вообще не возникает у ученика (задача для него неproblemная), либо снятие этой проблемной ситуации требует уменьшения самостоятельности ученика.

В ходе данной работы мы уже высказали мысль о том, что в рамках дипломной работы есть принципиальная возможность привлечения студента уже на стадии сформулирования (постановки) задачи. Если, с точки зрения студента, это означает возможность более полного моделирования условий научного творчества в ходе дипломной работы, то с точки зрения руководителя, это означает также возможность более точного определения вышеупомянутого диапазона. При этом границы диапазона определяются не только объемом знаний, а всем потенциалом личности студента.

Реализация предложенной идеи на практике ставит повышенные требования как перед руководителем, так и перед студентом. В заключении данного раздела хочется подчеркнуть, что в рамках дипломной работы имеется возможность индивидуализировать процесс обучения в более широком смысле, чем это порою понимается. Индивидуализированным мы считаем такой процесс обучения, при котором не только во время постановки задачи перед студентом учитываются его способности и дости-

---

<sup>8</sup> Здесь необходимо, конечно, учитывать также корригирующее влияние степени открытости задачи.

гнутый уровень знаний, а при котором в течение всего процесса (включая и этап постановки задачи) осуществляется корригирование деятельности студента с целью максимального развития его способностей и знаний и воспитания специалиста, отвечающего требованиям социального спроса.

#### 6. Показатели эффективности проблемного обучения и дипломная работа

В публикациях по проблемному обучению используются разные системы показателей для оценки процесса и результатов проблемного обучения, имеющие разную степень разработанности. Кроме того системы, предложенные разными авторами, являются порой противоречивыми в терминологическом плане. Поэтому мы начинаем с короткого (неполного) рассмотрения показателей. Границы данного анализа определены направлением наших дальнейших рассуждений.

В целях наиболее полного и всестороннего описания процесса дипломной работы этот процесс, как правило, рассматривают как состоящий из нескольких этапов (звеньев, частей)<sup>9</sup>. Далее, при оценке процесса и результатов проблемного обучения, главное внимание обращается на то, сколько этапов и какие именно из них выполняются учеником (студентом). В результате этого складывается показатель, который разными авторами именуется по-разному: уровень проблемного обучения [34], полнота проблемного обучения [1, 8], вид проблемной самостоятельной работы [18] и т.д. Общим для всех трактовок остается то, что этот показатель отражает степень самостоятельности учащихся в проблемном обучении и с точки зрения выделения содержательной и процессуальной сторон, степень самостоятельности является показателем п р о ц е с с у а л ь н о й с т о р о н ы процесса.

К этому надо еще добавить, что при определении степени самостоятельности обычно руководствуются "принципом кумулятивности", т.е. практически определяют "наивысший" этап

---

<sup>9</sup> Именно на этой стадии наблюдается наибольшая непоследовательность в использовании понятий "проблема" и "проблемная ситуация".

(звено), который учащийся выполняет самостоятельно и пред- полагают при этом, что все последующие этапы он также бу- дет выполнять самостоятельно.

Основным показателем содержательной с т о р о н ы процесса проблемного обучения является слож- ность задачи.<sup>10</sup> Сложность задачи является категорией, ха- рактеризующей объективный состав задачи. Кроме того пользу- ются понятием "трудность задачи", указывающим на возмож- ность субъекта преодолеть объективную сложность задачи. В определенном смысле трудность задачи является "промежуточ- ным" показателем между степенью самостоятельности и степенью сложности задачи. Например, в идеальном плане наиболее эф- фективным является такой процесс проблемного обучения, ко- торый основывается на задаче максимальной трудности, но с учетом того, чтобы задача имела бы для субъекта такую сте- пень трудности, что он может решать ее максимально самосто- ятельно.

Именно в этом плане, т.е. в плане выдвижения своеобраз- ной цели - идеала, следует, на наш взгляд, рассматривать попытки установить показатель, объединяющий степень само- стоятельности и степень сложности задачи. Дело в том, что до сих пор эти два показателя объединяют попарно, т.е. наи- высший уровень - это самостоятельное решение задач твор- ческого характера, а самый низкий уровень - это участие в решении задач воспроизводящего уровня. В рамках этого по- казателя нельзя ответить на вопрос, что "лучше" (на более высоком уровне в смысле данного показателя) : участие в ре- шении творческой задачи или самостоятельное решение вос- производящей задачи.

Выдвинув в качестве основных показателей проблемного обучения сложность задачи и самостоятельность ученика, за- кономерно (с точки зрения общей направленности данной ра- боты) задать вопрос, имеет ли дипломная работа какую-ни- будь специфику в плане этих показателей? Нам кажется, что в рамках дипломной работы "механизм обеспечения" этих пока-

<sup>10</sup> Некоторые авторы используют тут понятие "уровень про- блемного обучения" [14, 35].

зателей может существенно отличаться от обычного. В рамках традиционного проблемного обучения степень сложности задачи определяется в принципе учителем. При этом учитель старается, конечно, учитывать потенциальные возможности ученика (студента). Далее, при решении задачи учеником степень его самостоятельности зависит именно от его возможностей. Поскольку требования задачи (неизвестные) зафиксированы в относительно строгой форме, то в случае затруднений, решение задачи достигается путем уменьшения степени самостоятельности ученика. При дипломной работе дело обстоит несколько иначе. Поскольку будущая работа предстает тут перед студентом не в задачной форме, а в виде темы, то степень самостоятельности студента определяется тут в принципе позицией, которую занимает руководитель относительно работы. Если руководитель нацелен на предоставление студенту максимальной (не полной!) самостоятельности, то постановка задачи является результатом их общей деятельности и сложность задачи будет в этом случае более полно отвечать потенциальным возможностям студента, чем при первом варианте. Выражая ход наших рассуждений в максимально сжатой (и сильно упрощенной) форме, можно сказать, что при первом варианте степень сложности задачи определяется преподавателем и степень самостоятельности студентом (его возможностями), а при втором варианте наоборот.

Поскольку мы уже указывали на трудности объединения показателей, то можно также поставить вопрос, какой из этих показателей является главным при рассмотрении дипломной работы? Ответ на этот вопрос зависит, на наш взгляд, от того, в чем мы видим главную функцию дипломной работы. Если мы выдвигаем на первый план контрольную функцию дипломной работы (рассматриваем дипломную работу в основном как индикатор качества учебного процесса в целом), то основным показателем является степень сложности задачи, решаемой в рамках дипломной работы. Если же мы делаем основной акцент на рассмотрение дипломной работы в качестве самостоятельной формы учебной работы, то более существенным показателем является степень самостоятельности студента, ибо в этом более полно, на наш взгляд, отражается использование потенциальных возможностей проблемного обучения.

## Литература

1. Вергасов В.М. Проблемное обучение в высшей школе. Киев: Вища школа, 1977. 93 с.
2. Матюшкин А.М. Актуальные проблемы психологии в высшей школе. М.: Знание. 44 с.
3. Ярошевский М.Г. Трехаспектность науки и проблемы научной школы.— В кн.: Социально-психологические проблемы науки. М.: Наука, 1973, с.174-184.
4. Руттас В.И. Об основах построения системы критериев эффективности учебно-воспитательного процесса высшей школы. — В кн.: Проблемы высшей школы, 2. Тарту, 1978, с.62-71.
5. Руттас В.И. Факторы развития учебного процесса высшей школы. — В кн.: Проблемы высшей школы, 3. Тарту, 1979, с. 38-51.
6. Зибен В.В. Взаимосвязь физики и философии в формировании научного мировоззрения студентов. Автореф. канд. дисс.М., 1980. 14 с.
7. Кантор И.М. Понятийно-терминологическая система педагогики. Логико-методологические проблемы. М.: Педагогика, 1980. 158 с.
8. Махмутов М.И. Проблемное обучение. Основные вопросы теории. М.: Педагогика, 1975, 367 с.
9. Хинтика И. Вопрос о вопросах. — в кн.: философия в современном мире. Философия и логика. М.: Наука, 1974, с. 303-362.
10. Лернер И.Я. Познавательные задачи в обучении истории. М.: Просвещение, 1968. 94 с.
11. Мингазов Э.Г. Активизация познавательной деятельности учащихся средствами наглядности. Автореф. канд. дисс. М., 1969. 21 с.
12. Сладкова Д.А. Проблемное преподавание литературы в старших классах средней школы. Казань: изд-во КГУ, 1967.
13. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972. 208 с.

14. Мингазов Э.Г. Система понятий в теории проблемного обучения. - Советская педагогика, 1972, 6, с. 57-63.
15. Кудрявцев Т.В. Психология технического мышления. Процесс и способы решения творческих задач. М.: Педагогика, 1975. 303 с.
16. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. М.: изд-во АН СССР, 1958. 147 с.
17. Блинов В.М., Краевский В.В. К вопросу об использовании идеального объекта в педагогическом исследовании. - Советская педагогика, 1971, 4, с. 89-97.
18. Гарунов М.Г., Лидкасистый П.И. Самостоятельная работа студентов, вып. I. М.: Знание, 1978. 35 с.
19. Мирский Э.М. Проблемное обучение и моделирование социальных условий научного творчества. - В кн.: Научное творчество. М., 1969.
20. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с.
21. Аристова Л.П. Активность учения школьника. М.: Просвещение, 1968. 139 с.
22. Серафимов Л.А. Задачи педагогических коллективов высших учебных заведений по повышению академической активности студентов в свете решений XXV съезда КПСС. - В кн.: Проблемы активизации самостоятельной работы студентов. Материалы всесоюзного совещания. Пермь, 1979, с. 4-20.
23. Рутас Б.И. К проблеме подготовки специалистов широкого профиля. - В кн.: Проблемы высшей школы, 4. Тарту, 1981, с. 4-20.
24. Инструкция по подготовке дипломных проектов (работ) в высших учебных заведениях. - Бюллетень Министерства высшего и среднего специального образования СССР, 1974, 5, с. 34-35.
25. Teaduse metodoloogia./Koost. R. Vihalemm. Tallinn: Eesti Raamat, 1979, 290 lk.
26. Индивидуальный подход к школьникам в обучении. Респ. сборник, вып. 3. Горький, 1974.
27. Кирсанов А.А. Индивидуализация учебной деятельности школьников. Казань: Татар. кн. изд-во, 1980. 207 с.

28. Чиканцева Н.И. Индивидуальные самостоятельные работы как средство повышения самостоятельности и творческой активности учащихся в обучении. Автореф. канд. дисс. М., 1978, 16 с.
29. Леговицки Т. О некоторых предпосылках индивидуализации преподавания в вузе. - Современная высшая школа, 1978, 1-2.
30. Семенова Р.С. Исследование возможности осуществления индивидуального подхода при самостоятельной работе студентов. Автореф. канд. дисс. М., 1974.
31. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. Л., 1974, 112 с.
32. Гурски Я. Проблемы высшего образования в Польше (на фоне мировых тенденций) - Современная высшая школа, 1980, 2.
33. Колесников Ю.С., Иноземцев А.А. Социальные аспекты формирования активности студентов в учебном процессе. - В кн.: Проблемы активности студентов. Изд-во Рост. ун-та, 1975.
34. Крутецкий В.А. Проблема формирования и развития способностей. - Вопросы психологии, 1972, 2, с. 3-13.
35. Лыков И. Проблемное обучение. - Вестник ПВО, 1974, 10, с. 62-66.

Diploma thesis as a form of problem teaching  
(starting position, analysis of objecto-logical aspect)

T. Hansson

Tartu State University

Summary

This paper reports on an attempt to elucidate some-specific features of a diploma thesis as a form of problem teaching in the university. The basic terminology of problem teaching is analysed, the subject as a specific form of organizing the problem situation is discussed, the individual work and tutoring on the diploma thesis as well as the peculiarity of its effectiveness indices are considered.

## СООТВЕТСТВИЕ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНИКОВ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Х.Я. Калдер, Х.Я. Хейнла

Тартуский государственный университет

### I. Введение

Среди многочисленных работ, в которых рассматриваются проблемы подготовки специалистов в разных аспектах, особый интерес представляют исследования выпускников вуза [1 - 5]. Обычно целью таких работ является повышение эффективности подготовки и использования специалистов. Типичным методом исследования в подобных работах является анкетный опрос, иногда дополненный экспертными оценками начальства выпускников или данными документального анализа. Если такое исследование проведено как самостоятельная работа, не включенная в более общую программу исследования подготовки специалистов, то результаты исследования не могут иметь особой научной ценности с точки зрения педагогики высшей школы. В лучшем случае устанавливается лишь обратная связь между двумя системами (вуз - производство), которая создает возможность для решения некоторых частных вопросов на уровне конкретного вуза (даже факультета или кафедры), например, для методического обеспечения или организации некоторых сторон учебного процесса. Следует, однако, отметить, что многие проблемы, подвергнутые в последнее время научному изучению, вытекали именно из социологических исследований, в том числе и выпускников. На базе этих исследований оказалось возможным дать общее описание изучаемой системы. Резюмируя вышесказанное, можно заключить, что на основе информации, полученной с помощью опроса выпускников, невозможно повысить эффективность ни подготовки, ни использования специалистов. Оценки и мнения выпускников важно знать не для того, чтобы

непосредственно на их основе перестроить учебный процесс вуза. Даже в случае комплексного исследования деятельности специалиста [6] и построения на этой основе модели специалиста проблема повышения эффективности учебно-воспитательного процесса остается нерешенной, если не рассматривать эту модель в качестве составной части более широкой модели процесса подготовки специалистов.

В настоящей работе рассматривается вопрос о соответствии подготовки выпускников университета трудовой деятельности. При этом основное внимание обращается на практическую подготовленность. В работе выясняются мнения выпускников об учебном процессе, в частности о роли вуза при выработке некоторых качеств и умений, которые необходимы специалисту при выполнении трудовых задач.

В работе сравниваются, с одной стороны, соотношения разных учебных форм в действующих учебных планах и, с другой стороны, соотношения тех же учебных форм, которые считают более эффективными опрошенные нами выпускники. На основе сопоставления этих соотношений проводится, во-первых, анализ обоснованности "проекта" учебного плана, вытекающего из мнений выпускников, и, во-вторых, предпринимается попытка выяснить возможности реализации обоснованных рекомендаций в рамках существующих учебных форм.

## 2. Методика исследования

Обследуемыми являлись выпускники ТГУ, имеющие трудовой стаж после окончания университета от двух до семи лет по следующим специальностям: физика, математика, химия, биология, география и геология. В период 1971-76 гг. названные отделения окончила приблизительно 1 тысяча человек. Анкеты были высланы половине всех окончивших. Заполненные анкеты (всего от 167 выпускников), пригодные для обработки на ЭВМ, составили 35 % от всех высланных или 17 % из всего контингента опрашиваемых.

Анкета для получения информации была разработана в ЛКИВШ ТГУ. Время анкетирования было назначено на 1978 г. Так как в это же время наш университет участвовал в проведении всео-

юзного опроса выпускников естественно-технических специальностей<sup>1</sup>, мы, чтобы не повторить вопросов, представили выпускникам сразу обе анкеты для получения интересующего нас материала исследования.

Анкета содержит два основных раздела, тесно взаимосвязанных между собой – вузовская подготовка и трудовая деятельность. Следует отметить, что выпускники склонны оценивать учебный процесс относительно ограниченно и узко, исходя из тех конкретных требований, которые предъявляет выполняемая ими работа в данный момент. Во избежание такого чисто утилитарного подхода вопросы о трудовой деятельности были сформулированы в более общей форме и требовали, так сказать, функциональной характеристики деятельности. Это позволило одновременно изучать разные специальности, независимо от особенностей конкретной специализации.

Математическая обработка данных опроса производилась на ЭВМ в вычислительном центре ТГУ. Были проведены, кроме нахождения одномерного распределения, также корреляционный и факторный анализы.

### 3. Некоторые данные об исследуемых выпускниках

Как выяснилось, основным мотивом при выборе специальности при поступлении в вуз являлся интерес к данной профессии (90 % ответивших). Можно отметить, что по ретроспективным оценкам опрошенных этот интерес к специальности не уменьшился и во время учебы в университете.<sup>2</sup> 64 % ответило, что их интерес увеличился и 28 %, что интерес остался прежним. Из корреляционного анализа вытекает еще и тот факт, что

---

<sup>1</sup> Анкета выпускника университета, высланная лабораторией НОТ Днепропетровского госуниверситета (руководитель темы доц. М.Л. Гендин), 1978 г.

<sup>2</sup> В некоторых работах (см., напр., [8 – 12]) получены иные результаты об изменении интереса к специальности. Особенно сильно зависят выводы от времени проведения исследования, также от специальности.

повышение интереса характерно в большей мере для мужчин ( $n = 0,204$ ), причем после окончания вуза те, кто поступил из-за интереса к данной специальности, в процессе работы осваивали некоторые новые области знаний ( $n = 0,206$ ).

Подавляющее большинство опрошенных (71 %) при поступлении трудового стажа не имело. Как показывают данные работы [7, с. 65], наличие стажа не всегда положительно влияет на вузовскую успеваемость - сказывается разрыв в непрерывном умственном труде. Надо иметь в виду и то, что в рамках рассматриваемых специальностей специалистов готовят в значительной мере для научной сферы деятельности. Вузовская успеваемость анкетированных была у 21 % опрошенных отличная, у 60 % - хорошая и у остальных удовлетворительная.

Рассматриваемый контингент выпускников во время проведения анкетирования распределялся по местам работы следующим образом: в институтах Академии наук - 33%, в высших учебных заведениях - 30%, в общеобразовательных школах - 12% и остальные в разных учреждениях и предприятиях. По должностям опрашиваемые распределились так (в скобках показано распределение после окончания университета):

- |  |             |
|--|-------------|
| 1) научные работники, преподаватели и<br>руководители (в широком смысле) | 43 % (15 %) |
| 2) инженеры, лаборанты и др.   | 40 % (62 %) |
| 3) педагоги общеобразовательной школы                                    | 16 % (23 %) |

По сравнению с первым местом работы после окончания университета первая группа увеличилась почти втрое и соответственно уменьшились остальные группы.

На первое место работы все опрошенные поступили по официальному направлению. В качестве основного недостатка при распределении отмечалась необеспеченность жильем. Но данные исследования показывают, что этот факт не очень влиял на предстоящую трудовую деятельность в смысле профессиональной устойчивости. Так, например, те выпускники, которые после окончания сменили один раз место работы (22 % опрошенных), указали на причины, связанные с работой, а не жильем. Отмечалось, что основными трудностями, с которыми выпускники сталкивались на первых порах самостоятельной работы, являются причины субъективного или объективного характера, исхо-

дившие из трудоустройства, а не из бытовых обстоятельств.

#### 4. О соответствии практической подготовки выпускников трудовой деятельности

Использование высококвалифицированных специалистов в народном хозяйстве зависит в общем от многих взаимосвязанных обстоятельств, среди которых одним из наиболее определяющих является соответствие специальной подготовки выполняемой работе, т.е. работе по специальности.

При анализе данных опроса выпускников следует обратить внимание на два существенных аспекта. Во-первых, создание квалификационных характеристик для большинства специальностей находится пока в стадии разработки [13]. Во-вторых, основным направлением в условиях университетского образования является подготовка специалистов широкого профиля. Несмотря на то, что происходит некоторая узкая специализация на выпускном курсе или даже раньше, в частности, путем практических форм обучения (как, например, курсовые работы, преддипломная практика и т.д.), это не отражается в названии присваиваемой квалификации, отмеченной в дипломе. 51 % из ответивших утверждают, что работают по специальности, 39 % - "не совсем" и остальные - "нет". Те, кто считает себя работающим по специальности, более удовлетворены выполняемой работой, а также убеждены в том, что лучше подготовлены к самостоятельной работе по специальности ( $\eta = 0,210$ ). О целенаправленности использования выпускников вуза свидетельствуют нижеприведенные данные. Во-первых, требует ли выполняемая работа выпускников полученного высшего образования? 76 % выпускников отвечает на этот вопрос положительно.<sup>3</sup> 17 % считают, что для работы достаточно среднего специального образования и 7 % уверены, что достаточным было бы среднее образование. Во-вторых, сколько процентов своего рабочего времени вы тратите на выполнение задач, соответствующих квалификации? Путем опроса были получены следующие резуль-

<sup>3</sup> Работа [14] дает соответствующий показатель среди юристов несколько ниже - 62 %.

таты:

0 - 26 %	21 %	ответивших
26 - 54 %	28 %	"
54 - 82 %	35 %	"
82 - 100 %	15 %	"

Средний показатель полезного использования рабочего времени составляет 53,7 % от всего рабочего времени.<sup>4</sup> Те из ответивших, кто работает по специальности, также тратят свое рабочее время в большей мере на выполнение задач, требующих высшей квалификации ( $\kappa = 0,480$ ). В то же время нельзя упускать из виду, что почти всем опрошенным ясно, что требуется от них как специалистов: 53 % отвечают - "да, совсем ясно", 38 % - "да, почти ясно" и только 9 % - "не совсем".

При вышеизложенных условиях трудоустройства необходимо подчеркнуть, что выпускники хорошо (54 %) или удовлетворительно справляются со своими нынешними трудовыми задачами. Данные, вытекающие из корреляционного анализа подтверждают, что лучше справляются с трудовыми задачами те, которые имеют навыки и умения в проведении общественно-политической работы ( $\kappa = 0,297$ ), хорошо подготовлены к самостоятельной работе ( $\kappa = 0,265$ ), к руководству с коллективом ( $\kappa = 0,260$ ) и умеют планировать и использовать свое рабочее время ( $\kappa = 0,242$ ).

Выявленная картина об использовании и трудоустройстве опрошенных указывает на ряд недостатков в сфере подготовки специалистов. Однако в общих чертах эти недостатки не столь значительны, чтобы вообще исключить возможность анализа степени соответствия практической подготовки в университете требованиям, предъявляемым специалистам в процессе их работы по специальности.

Из ряда качеств, важных для выполнения трудовых задач, на которые обращают и больше внимания при подготовке специа-

---

<sup>4</sup> Полученный результат можно сравнить с данными работ [14, 15], но он несколько расходится с данными работы [5, с. 74], где исследуемыми являлись выпускники естественных факультетов.

листов, выпускники отмечают прежде всего самостоятельность, умение применять теоретические знания и профессиональное мышление. За ними следуют общественная активность, организаторские способности, решительность. Факторный анализ этих признаков у выпускников в качестве первых выдвинул факторы:  $F_1$  – глубокие теоретические знания и их практическое применение,  $F_2$  – общественную активность и организаторские способности и  $F_3$  – общественно-политическую подготовку. Таким образом, можно сделать вывод, что выпускники наиболее нужным для себя считают умение применять полученные теоретические знания, причем эти выпускники, как подтверждают ответы на некоторые другие предложенные им вопросы, имеют хорошую теоретическую подготовку. В то же время 62 % из опрошенных как основной недостаток отмечают слишком теоретический уклон полученной ими в вузе подготовки, недостаточную подготовку к практической деятельности. Половина из ответивших утверждает, что в вузе учили много ненужного, а в учебных планах мало практических предметов (58 %). С фактом, что во время учебы в вузе можно было бы получить гораздо больше необходимого для профессиональной работы, соглашались 41 % опрошенных.

Далее рассмотрим подготовку более подробно с точки зрения разных учебных форм. Выпускникам предлагалось оценить деятельность университета по их подготовке к будущей работе в области формирования следующих знаний и выработки таких умений:

1. Теоретические знания по специальности.
2. Практические умения по специальности.
3. Умение пользоваться специальной литературой, справочниками.
4. Умение пользоваться техническими средствами (вычислительная техника, и т.п.).
5. Охрана труда, техника безопасности, трудовое законодательство.
6. Умение решения технических вопросов труда (делопроизводство, документация и т.д.).
7. Умения научного исследования.
8. Знания и умения решения организационных вопросов.

9. Владение иностранными языками.  
10. Умение вести общественно-политическую работу.

Выпускникам предлагалось оценить десять приведенных признаков по пятибалльной шкале (5 - отлично, 4 - хорошо, 3 - удовлетворительно, 2 - неудовлетворительно, 1 - слабо). Результаты, полученные в ходе опроса, изображены графически на рис. 1, где числа у пунктирной линии обозначают усредненную оценку каждого признака.

В то же время выпускникам надо было ответить на вопрос, где или когда должно происходить приобретение этих знаний и выработка умений. В качестве возможных форм были предложены 6 вариантов:

- А - с помощью учебных дисциплин,
- Б - в ходе курсовых и дипломных работ,
- В - во время преддипломной практики,
- Г - во время учебных практик,
- Д - с помощью внеучебных форм (СНО и т.д),
- Е - после окончания вуза, в процессе работы.

Оценивать приходилось по 5-балльной шкале. 5 - только там, 4 - в основном там, 3 - в некоторой степени и там, 2 - там не очень, 1 - совсем не там. Средние оценки изображены в виде диаграмм на рис. 1 (сплошные линии).

Выпускники довольно высоко оценивают вузовскую деятельность в следующих сферах знаний и умений: теоретические знания по специальности, использование научной литературы, справочников, навыки научной работы, общественно-политические навыки и умения. Знания и умения, более непосредственно связанные с практической работой, оценены сравнительно ниже (см. рис. 1, пунктирная линия).

На вопрос о том, где или когда по мнению выпускников должно происходить формирование определенных знаний и умений, был получен ответ, что те из них, кто более тесно связан с практической работой, должны быть усвоены в ходе трудовой деятельности после окончания вуза, а также в некоторой степени во время студенческих практик. Здесь следует отметить практические умения по специальности, делопроизводство, навыки организационной работы.

Для того, чтобы выяснить, какие учебные формы выпуск-

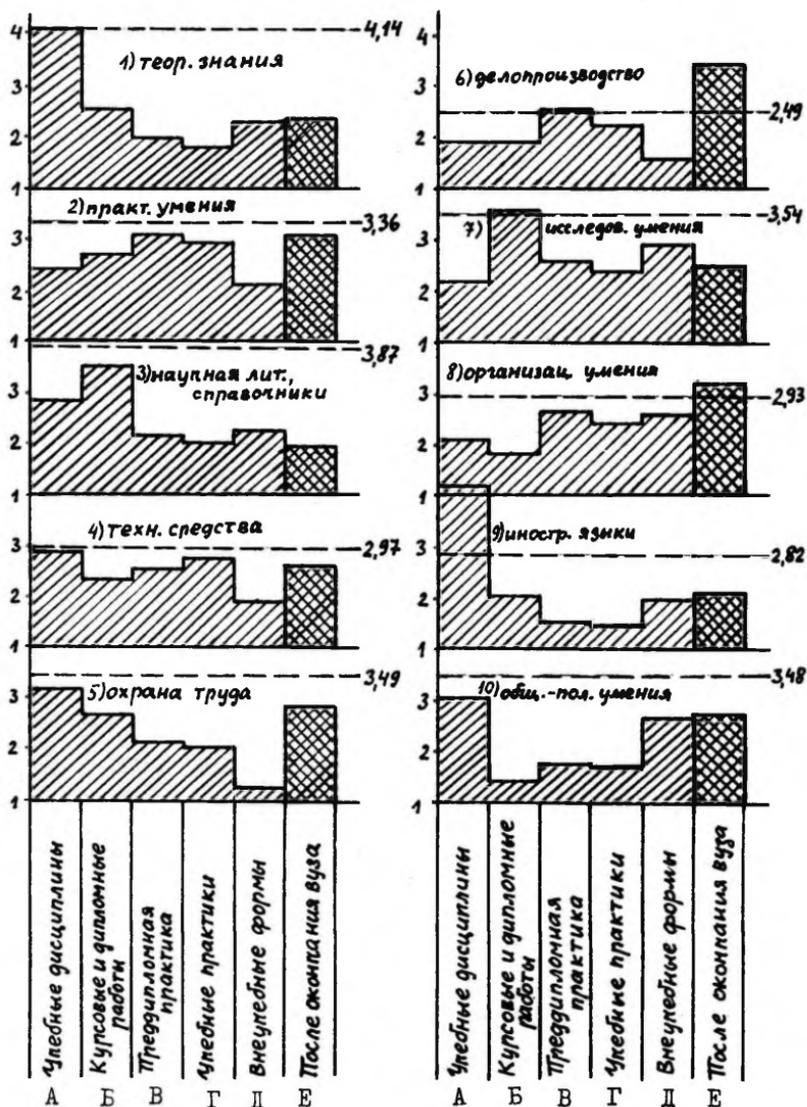


Рис. 1. Оценка выпускников подготовке, полученной в вузе. Пунктиром обозначены усредненные оценки, данные университетской деятельности при подготовке. На диаграммах показана оценка, данная формам (А, Б, ..., Е) приобретения знаний и умений (1, 2, ..., 10)

ники считают более эффективными при формировании рассмотренных выше знаний и умений, мы вычисляли удельный вес каждой формы, исходя из оценок, данных выпускниками. Более всего для нас представляло интерес соотношение аудиторных и внеаудиторных (практических, учебных, самостоятельных) форм обучения. Вследствие этого из рассмотрения были исключены две внеучебные формы (Д и Е). Суммируя оценки, данные всем умениям и знаниям при одной учебной форме, получим следующие значения: 28,8 (А), 23,4 (Б), 23,0 (В) и 21,9 (Г). Вычитая из каждого значения 10 баллов (так как всего было десять признаков) и вычисляя процентное распределение для всех форм, получим следующие удельные веса:

Таблица 1

А - учебные дисциплины	33 %	} 67 %
Б - курсовые и дипломные работы	23 %	
В - преддипломная практика	23 %	
Г - учебные практики	21 %	

Таким образом видно, что по оценкам опрошенных об эффективности разных форм аудиторная учебная форма составляет от всех учебных форм 33 %, а практические формы (Б + В + Г) - 67 %. С целью сопоставления полученного соотношения разных учебных форм с соотношением тех же форм в действующих учебных планах, проведен анализ соответственных учебных планов. Нами вычислялась средняя взвешенная нагрузка опрошенных (в неделях) по разным учебным формам. В итоге были получены следующие средние нагрузки (выражены в процентах):

Таблица 2

Учебные дисциплины			
лекции	36 %	} 41 %	} 64 %
лабораторные работы	20 %		
практические работы	15 %		
семинары	6 %		
учебные практики	4 %	} 23 %	
производственная практика	10 %		
дипломная работа	9 %		

Сравнивая удельные веса учебных форм в табл. 2, вычисленные по учебным планам, с представленными в табл. 1, можно

заметить значительное расхождение в практических учебных формах. Если опираться при создании проекта учебного плана на оценки выпускников, то практическая подготовка должна составлять 67 % от всей подготовки в рамках вуза. В действующих же учебных планах формы практической подготовки занимают только 23 %. Вследствие этого выпускники выражают свою неудовлетворенность практической подготовкой к трудовой деятельности. Из таблицы 2 видно, что долю практической подготовки можно было бы увеличить в рамках учебных дисциплин (кроме лекций), получив почти такую же величину (64 %), какая представлена в проектном учебном плане (67 %). Следовательно, и в рамках существующих учебных планов имеются значительные резервы для дальнейшего улучшения практической подготовки студентов. Для этого необходимо в первую очередь повысить роль методов активизации самих студентов на лабораторных и семинарских занятиях и, по-видимому, значительно усилить процессуальную сторону обучения в этих учебных формах [16].

#### Литература

1. Оценка качества подготовки специалистов. Л.: изд-во ЛГУ, 1977. 96 с.
2. Квасников В.Н., Кузнецов А.В. Абитуриент, студент, инженер. - Вестник высшей школы, 1973, № I, с. 27-29.
3. Гендин М.Л. О последовательности и преемственности системы вуз - производство. - В кн.: Вопросы совершенствования организации высшего образования, Днепропетровск, 1976, с. 33-44.
4. Ломазова И.Д. Характерные особенности начальной трудовой деятельности выпускников вузов Днепропетровщины. - В кн.: Вопросы совершенствования организации высшего образования, Днепропетровск, 1976, с. 63-72.
5. Зеленков Б.И. Об эффективности использования молодых специалистов в народном хозяйстве. - Социология и высшая школа. З. Горький, 1971, с. 70-81.
6. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. Л.: изд-во ЛГУ, 1977. 136 с.

7. Зюзин Д.И. Качество подготовки специалистов как социальная проблема. М.: Наука, 1978. 165 с.
8. Иконникова С.Н. Молодежь - социологический и социально-политический анализ. Л., 1974.
9. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л.: изд-во ЛГУ, 1970. 114 с.
10. Лисовский В.Т., Дмитриев А.В. Личность студента. Л., 1974.
11. Хайнла Х.Я. Об удовлетворенности студентов ТГУ выбранной специальностью. - В кн.: Организация учебного процесса, 4. Тарту, 1975, с. 53-62.
12. Калдер Х.Я. Исследование производственной практики в университете. - В кн.: Проблемы высшей школы, I. Тарту, 1977, с.54-62.
13. Бугляев В.Т., Лагерев В.В. Улучшаем работу выпускающих кафедр. - Вестник высшей школы, 1981, № 6, с. 51-53.
14. Крейцберг П., Якобсоо Л. Взаимосвязь между критериями отбора в вуз, академической успеваемостью и профессиональной успешностью. - В кн.: Проблемы высшей школы, I. Тарту, 1977, с.82-105.
15. Nagelberg, R. Spetsialist, õhiskond, progress. Tln.1973.
16. Руттас В.И. К проблеме подготовки специалистов широкого профиля. - В кн.: Проблемы высшей школы, 4. Тарту, 1981, с.4-21.

The conformity of the practical training of graduates  
with their future vocation

H. Kalder and H. Heinla  
Tartu State University

#### Summary

A practical training of the graduates of natural sciences in Tartu State University for their future vocation is considered. The relations of various instruction forms in current curricula, on the one hand, and the relations of the instruction forms considered more effective by the graduates interviewed, on the other, are compared. The possibilities of effectuating soundly motivated recommendations within the frames of current instruction forms have been pointed out.

## РАЗВИТИЕ МОТИВАЦИИ СТУДЕНТА В ХОДЕ СОЗРЕВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

А. Э. Кязмбре

Тартуский государственный университет

В настоящее время в психологии уделяется большое внимание процессу формирования личности растущего человека. Многочисленные исследования выявляют психологические особенности отдельных этапов этого процесса, вскрывают гетерогенность развития различных психологических компонентов, возникновение и изменение которых составляет существенный момент в становлении личности. Разрабатываются проблемы формирования самооценки, представления о самом себе, мотивационно-эмоциональной сферы, развития нравственного поведения и т. д. [1]. Вопросам становления зрелой личности пока уделяется значительно меньше внимания. Под зрелостью личности понимается прежде всего социальная зрелость, выражающаяся в том, насколько адекватно человек понимает свое место в обществе, каким мировоззрением или философией руководствуется, каково его отношение к общественным институтам (нормы морали, нормы права, законы, социальные ценности), к своим обязанностям и своему труду [2]. Социальная зрелость обуславливает и предполагает наличие психологической зрелости. Не может быть полной психологической зрелости у социально незрелой личности, характеризующейся инфантильностью суждений, непониманием требований общества, отсутствием чувства ответственности.

Основные индикаторы психологической зрелости относятся прежде всего к характеристикам организации самой личности (уровень ее организации, характер самосознания, особенности саморегуляции и т. д.), а затем к изменениям личности в интеллектуальной деятельности и эмоциональной сфере. На процесс формирования зрелой личности существенно влияет тот

круг эталонов идеальной личности, который дает человеку общество: кем и каким быть человеку, каково его представление о внутренней жизни, характер движущих сил поведения, связи с другими людьми, его отношение к ним. Этот идеал становится движущим началом как воспитания, так и самовоспитания. Он охватывает все более важные и значимые стороны личности и ее внутренней жизни: работу человека над чертами характера, над нравственным совершенствованием [2].

Проблема созревания личности неотделимо связана с вопросом о том, какой она должна быть. Человек формируется в системе направленных на него воздействий общества, он подвергается влиянию воспитания в широком смысле слова. Воздействие различных факторов социальной среды на человека носит как организованный, так и стихийный характер. Полноценно развитая зрелая личность характеризуется хорошо интегрированной, цельной психологической организацией, единство которой обеспечивается единством изменяющихся и развивающихся, но достаточно значительных жизненных целей. Они наполняют смыслом жизнь человека и осознаются им не просто как лично значимые, но и как объективно значительные, общественно важные. У нас нет оснований говорить об одном единственном облике всесторонне развитой личности. Необходимо помнить, что реально существуют несколько полноценных социально-психологических типов личности. Стать личностью – значит, во-первых, занять определенную жизненную, прежде всего межличную, нравственную позицию; во-вторых, в достаточной степени осознавать и нести ответственность за эту позицию; и, в-третьих, утверждать ее своими поступками, делами своей жизни [3].

Чтобы стимулировать развитие, формирование личности студента во время учебы в вузе или его перевоспитание, перестройку, нужно выделить комплекс таких противоречий, которые являются движущей силой развития. Это требование диалектики прямо и непосредственно приложимо к процессу воспитания, управления. Одна из важнейших задач психологической тактики управления – выяснение того, какое мотивационное противоречие включать в действие как основное, как движущую силу поведения. Так, в процессе формирования личности

всегда возникает большее или меньшее противоречие между возможностями личности и ее побуждениями [4]. В связи с этим задача управления состоит в том, чтобы намеренно поддерживать оптимальное в данных условиях проявление такого противоречия. Управление включает в себя два существенно различных аспекта – управление функционированием и управление формированием. С этими аспектами связаны существенно разные требования и задачи, которые в зависимости от их важности, актуальности в данный период находятся в различных по структуре оптимальных сочетаниях. Ни в теории, ни в практике воспитания и управления нельзя противопоставлять эти две задачи, но нужно четко сознавать специфику средств их реализации и строить стратегию управления с расчетом на определенное, оптимальное их сочетание в деятельности по управлению.

Мотивация – это активное соотношение между субъектом и внешней средой. Чтобы человек стал действовать, в природе или обществе должно отсутствовать что-то необходимое для его жизни и развития, что вызывает недовольство человека и желание устранить это [5]. Так, в высшую школу можно поступить для удовлетворения потребностей в знаниях или для самопоказа, во всяком случае для удовлетворения некой социальной потребности. Система мотивации определяет, кроме действительно выполняемых действий, также и желаемую, но пока еще невозможную область действий, дальнейшую перспективу деятельности или же ее перемещение из одной области в другую. Однако конкретную реализацию мотивации, а также направление ее развития определяют функциональные возможности, объективные условия деятельности данного индивида. Исследование мотивационных процессов по существу означает исследование человека в его деятельности [6]. Потребности личности раскрываются при этом как многоуровневое образование, разные уровни которого, имеющие различное содержание, проявляют себя в различных фазах деятельности. Нельзя не согласиться с В.Д. Шадриковым, в работах которого подчеркивается, что мотивация пронизывает собой всю деятельность, не ограничиваясь ее начальным этапом [7]. Обсуждая закономерности движения мотивации в этом процессе, надо иметь в виду,

что существуют закономерные отношения между динамикой потребностного состояния личности и целью ее деятельности. В процессе деятельности необходимо делать волевые усилия. Психологический механизм этих усилий можно представить прежде всего как поиск и привлечение личностью других мотивов, которые бы усиливали, дополняли или полностью заменяли действие мотива угасающего. Но процесс поиска новых мотивов - это лишь как бы фасад того сложного психологического механизма, который приводится в действие личностью для успешного продолжения деятельности. В процессе деятельности происходит формирование, развертывание и развитие мотивов. При этом имеется в виду не общий принцип формирования новых мотивов в деятельности. Речь идет о выяснении того, что же происходит с мотивационно-потребностной регуляцией деятельности в период от начала до завершения деятельности, до получения желаемого результата. Исследования показывают, что в ходе конкретной деятельности та потребность, которая выступила в качестве побуждения деятельности, содер­жательно раскрывается - проходит свои фазы, свои спады и подъемы [8].

Установлено, что учебная деятельность обычно побуждается не каким либо одним мотивом, а многими мотивами, находящимися между собой в сложной зависимости. Для студенческого возраста характерна сложившаяся в школьные годы достаточно устойчивая иерархическая структура мотивационной сферы, в которой решающими являются мотивы, обусловленные взглядами, убеждениями, склонностями и способностями данной личности. Однако процесс обучения и воспитания в высшей школе, направленный на общую и профессиональную подготовку молодого специалиста, оказывает существенное влияние на эту структуру мотивации, наполняя ее новыми мотивами, изменяя иерархию отдельных мотивов. В процессе обучения у студентов складывается определенная система мотивов, включающая разнообразные внутренние и внешние социальные мотивы учения. Иерархия этих мотивов у разных студентов различна, как различны и их побудительная сила, направленность на изучение профессиональных и общеобразовательных предметов. Часто побудительная сила этих мотивов невелика; они активизируются лишь в

отдельных ситуациях учебного процесса, что затрудняет формирование устойчивой, действенной системы мотивов [9]. Процесс становления новых, высших мотивов учения происходит, как свидетельствуют исследования, в виде "сдвига мотивов" (по А.Н. Леонтьеву), когда студент, начинающий свою деятельность под влиянием одного мотива, например, мотива вынужденности, продолжает ее в силу того, что мотив переносится на цель деятельности (осознание нужности), деятельность становится привлекательной для личности и постепенно появляется увлеченность самим процессом деятельности.

Определение профпригодности важно начинать уже на этапе поступления в вуз и выявлять прежде всего профессиональную мотивацию. В настоящее время при приеме в вуз учитывается только уровень знаний, а самое важное — наличие устойчивого стремления стать специалистом именно данной профессии, профессиональные мотивы абитуриента не выявляются. А они оказывают решающее влияние на успех по специальности и в последующей профессиональной деятельности. Следовательно, профессиональные мотивы должны быть важнейшими показателями годности абитуриента как к учению в данном вузе, так и к последующей профессиональной деятельности. В данной связи возникает необходимость конкурс "экзаменационный" и "аттестационный" дополнить "мотивационным" конкурсом. Речь идет о том, чтобы возможность поступления в вуз поставить в зависимость и от особенностей профессиональной мотивации абитуриента, определив это правилами приема в вузы [10].

Конечно, профессиональные мотивы студента необходимо развивать и укреплять и в процессе овладения профессией. Но успешность этой работы во многом зависит от профессиональной мотивации, сложившейся еще до поступления в вуз. Выявление профессиональной мотивации позволяет оценить общие особенности мотивации студентов, правильно наметить пути формирования, укрепления профессиональной мотивации в процессе обучения в вузе (от чего во многом зависит последующая профессиональная деятельность). Как показывают данные многих исследований, основным мотивом поступления в вуз является интерес к специальности и ее творческие возможности. Исследование мотивов показало, что ведущие мотивы при выборе вуза

связаны с содержанием профессии, и большинство молодежи поступает в тот или иной вуз из-за интереса к выбранной профессии. Часто под интересом к профессии понимают интерес к той или иной учебной дисциплине. Поступающие в вузы зачастую имеют самое смутное представление о конкретной работе по выбранной профессии [11].

Знание особенностей мотивации позволяет совершенствовать процесс обучения студентов в зависимости от понимания важности того или иного предмета для последующей профессиональной деятельности.

### Методика

В цикле исследований, к которым мы приступили в 1974 году, мы ставили своей целью выяснение возможности прогноза успешной учебной деятельности в зависимости от психологических характеристик студента. В частности, мы стремились к выяснению мотивов, по которым студенты выбирают специальность. Для исследования мотивации поступления мы использовали анкету. Испытуемыми были поступающие на 4 факультета Тартуского госуниверситета, всего около 400 студентов. Повторный опрос проводился через 3 года, со студентами III курса. В последние годы практически отсутствует конкурс по специальностям точных наук, а отсеиваемость на этих отделениях значительно больше, чем на других, к тому же успеваемость ниже среднего. Поэтому в нашей работе основное внимание уделяется выяснению мотивов выбора профессии студентами отделения физики, которые анкетированы еще на У курсе.

### Результаты

Поступающие в 1974 в ТГУ считали важнейшим мотивом при стремлении в вуз интерес к выбранной специальности или к ее отдельным разделам. 63,7 % отвечающих считали это особенно важным, 23,8 % - важным. Через два года этот мотив остался по-прежнему на первом месте, но уменьшился его удельный вес (особенно важным его считали 49,4 % студентов). Из физиков-пятикурсников считали особенно важным этот мотив 35,2 %, важным - 64,7 %.

Второй весомый мотив - желание расширить свой кругозор

по выбранной специальности - тесно связан с предыдущим. Ведь интерес узнать больше о чем-то исходит из интереса к тому же. Как показало анкетирование, абсолютное максимальное значение этого мотива тоже падает с 45,7 % у поступающих до 35,6 % у третьекурсников. Это достаточно значимая разница у одного и того же контингента отвечающих. На пятом курсе максимальный балл этому мотиву дали 41,1 % студентов. Среди наиболее существенных значится и мотив: "имел в виду определенную профессию, приобретаемую только через избранную мною специальность". Максимальное значение присвоили этому мотиву на I курсе 32,7 % студентов, на III курсе из всех опрошенных - 24,3 %, на V курсе физиков - 29,4 %. Отметим, что у учащихся часто образуется представление о специальности через какие-то определенные профессии. При поступлении в университет многие думали, что причиной стремления к высшему образованию является желание лучше понять природу и общество и их законы (30,4 % - очень важно, существенное значение и у остальных). Однако на III курсе этот процент упал на 19,5% на V курсе физиков - на 41,1 %. Это можно объяснить распространяющимся среди студентов равнодушием относительно указанных проблем, но и тем, что при поступлении, несмотря на анонимность анкеты, поступающие старались показать себя более интеллектуальными. У студентов всех специальностей в качестве мотивов выбора доминировали интерес к специальности и желание совершенствоваться, т.е. на выбор специальности влияла сама специальность. Однако при повторном анкетировании, студенты не придают многим мотивам столь существенного значения как в первый раз, а большинство отвечающих придает им среднее значение. В некоторой степени большее значение придается на III курсе мотиву: "в средней школе я успешно справлялся с предметами, связанными с выбранной специальностью" (с 14,3 % на 22,5 %). Это подтверждает значение интереса к предметам, связанным с данной профессией, при выборе данной профессии. Физики V курса считали самым существенным мотивом выбора специальности: "интерес к выбранной специальности или к ее отраслям". Минимальное значение придавалось мотиву: "желание получить в будущем хорошую должность".

Факторный анализ по опросу поступающих всех факультетов

дал следующую последовательность факторов по их существенности:

- $F_1$  фактор - т.н. фактор карьеры, включающий мотивы:  
а) желаю в будущем получить лучшую должность; б) желаю большего уважения от сограждан; в) желаю в будущем получать большую зарплату.
- $F_2$  фактор: испытания способностей: а) хочу испытать свои способности; б) хочу сделать свою жизнь интересной.
- $F_3$  фактор: ориентация на научную работу; а) хочу принадлежать к кругу ученых; б) хочу изучать мысли и идеи ученых; в) хочу лично участвовать в решении научных проблем.
- $F_4$  фактор успеваемости в школе: а) преуспевал в школе по предметам, связанным с выбранной специальностью; б) выбранная специальность соответствует моим способностям.
- $F_5$  фактор: ориентация на определенную специальность: а) имею в виду определенную профессию.
- $F_6$  фактор: ориентация на учебу: а) процесс обучения привлекает больше, чем работа; б) учиться легче, чем работать.
- $F_7$  фактор - т.н. фактор легкости: а) не удалось поступить на более нравящуюся специальность, б) надеялся на меньший конкурс.

Но факторный анализ мотивов студентов различных отделений дает совсем иную картину. Анализ существенных факторов студентов-физиков показывает, что самыми существенными являются на всех этапах учебы социальные мотивы. На первом месте при поступлении был мотив образовательный: а) хочу расширить свой кругозор, б) хочу изучать мысли и идеи ученых, в) выбранная специальность соответствует моим способностям. На III курсе I фактор охватывает следующие мотивы: а) интерес к специальности, б) выбранная специальность соответствует моим способностям, в) преуспевал в школе по физике. Надо иметь в виду, что отсеяв на отделении физики был около 50 %, но студенты, успешно занимающиеся на V курсе, ориентировались на научную работу. Самый существенный фактор: а) хочу принадлежать к кругу ученых; б) хочу изучать мысли ученых; в) хочу выработать личное мнение по многим вопросам. Специальный анализ факторов развития и изменения мотиваций

учебы студентов-физиков в течение учебы в вузе показывает, что при выборе специальности они исходят из вполне положительных общественных мотивов, которые с небольшими вариациями остаются такими же на протяжении 5-ти лет учебы, поэтому нельзя говорить о незрелости и малосознательности мотивационной сферы личности студентов-физиков. Остается вопрос, почему столько студентов (около половины) не могут реализовать свои мотивы действия. Выдвинулась гипотеза о том, что личностные черты (характера, темперамента, волевые) могут препятствовать реализации столь положительных профессиональных мотивов. Но сделанный нами анализ структуры личности показал, что результаты исследования структуры личности студентов-физиков, изучаемые при помощи 16-факторного личностного опросника Кэттелла [12, с. 85-86], являются по 15 факторам средними, только по фактору самоуверенность показатель ниже среднего. Правда, у студенток-физиков картина совсем другая - по 7 факторам результаты отличаются от среднего, однако удельный вес женского пола на отделении физики незначителен. По результатам корреляционного анализа (см.рис.1) можно сказать, что связь между факторами личности и мотивами учебы в вузе более значима на I курсе (39 существенных корреляций), значительно меньше на V курсе (27 сущ. коррел.). Таким образом, можно сказать, что на мотивы выбора профессии значительно влияют такие черты личности, как практичность (M) (13 сущ. коррел.), эмоциональная устойчивость (C) (8 сущ. коррел.), и радикальность (Q<sub>1</sub>) (7 сущ. коррел.). Меньшее влияние имеют моральная нормативность (G), доверчивость (L), безыскусность (N), самоуверенность (O) и самодостаточность (Q<sub>2</sub>) - из всех этих факторов имеется только 3 существенных корреляции с мотивами выбора специальности. По нашим данным черты личности не могут оказывать столь отрицательного влияния на реализацию своих мотивов действий, чтобы они могли быть причиной отсева.

Хотя все студенты считают довольно важным мотивом выбора профессии соответствие своих способностей выбранной специальности, существенные корреляции у студентов-физиков между специальными способностями, измеряемыми тестом способностей ВЕТ, и мотивами выбора довольно малочисленны: на I кур-

Рис. 1. Количество существенных коррелиций между мотивами выбора профессии и факторов структуры личности



се - 5 суц. коррел., на III курсе - 14 суц. коррел. и на V курсе - 7 суц. коррел. (см. табл. I). Тут, наоборот, по корреляционному анализу между мотивами и качествами личности студенты III курса учитывают при мотивационной деятельности больше свои действительные способности, чем при поступлении или на V курсе. По нашим данным [13, с. 22], у студентов-физиков значительно выше среднего невербальные способности: математическое мышление, пространственное изображение. Но корреляций между названными способностями и мотивами выбора профессии немного, больше коррелируют мотивы со скоростью движения пальцев и со скоростью исчисления, способности, явно не играющие роли при развитии ценностных ориентаций и социальных мотивов.

Исследовалась связь между академической успеваемостью и мотивацией. Из 30 мотивов не имеется ни одной корреляции с отдельными оценками или суммарными показателями успеваемости у 12 мотивов (например, надеялся на меньший конкурс; хочу заниматься умственной работой, учиться гораздо легче, чем работать и т.д. - мотивы не социального характера). При мотивах коррелирующих с успеваемостью, можно заметить, что количество существенных корреляций различно на I, III и V курсе. Те мотивы, которые коррелируют успешно в начале учебы, не имеют этой связи позже и наоборот (см. табл. 2). Из отдельных показателей больше связаны с мотивами средний показатель успеваемости по математическим дисциплинам (7 суц. коррел.), а также суммарная оценка вступительных экзаменов и средняя оценка успеваемости по физическим дисциплинам (по 6 суц. коррел.). В исследовании Н.В. Кузьминой и Л.Ю. Образцовой тоже установлено, что существует тесная связь между успехами в учении и уровнем удовлетворенности выбором будущей профессии [14].

По опроснику мы выяснили и роль лиц, мнение которых влияло на выбор профессии. То, что молодежь при выборе специальности учитывает мнение учителя, лишней раз подтверждает большую роль в профориентации педагогов-энтузиастов своей области. Было бы интересно выяснить, почему поступившие на отделение точных наук дают советам учителей более низкую оценку по сравнению с филологами. Возникает вопрос, соответ-

Таблица I

Существенные корреляции между специальными способностями и мотивами выбора специальности у студентов физического отделения (цифра в скобках означает курс)

Специальные способности	Мотивы и коэффициенты корреляции
Образное мышление	Интерес к выбранной специальности -0,48I (I) Следую призванию 0,6I2 (Y)
Различающая способность восприятия (вербальный материал)	Не хотелось после школы устраиваться на работу 0,788 (III) Чтобы друзья больше ценили меня -0,544 (Y)
Скорость исчисления	Желание получить хорошую должность 0,722 (III) Не хотелось после школы устраиваться на работу 0,769 (III) Вуз находится близко от дома 0,896 (III) Желание заслужить уважение окружающих людей 0,629 (III) Чтобы хорошо зарабатывать 0,629 (III) Желание получить хорошую должность 0,855 (Y)
Различающая способность восприятия (образный материал)	Желание заняться в будущем умственным трудом -0,507 (I) Желание иметь высшее образование, специальность не имеет значения -0,720 (III) Желание развивать свои способности 0,646 (Y)
Математическое мышление	Успевал в школе по предметам, связанным с данной специальностью 0,633 (I) Желание получить хорошую должность 0,760 (III) Вуз находится близко от дома 0,67I (III) Чтобы хорошо зарабатывать 0,686 (III) Желание лучше понимать законы природы и общества 0,533 (Y)

Таблица 2

Количество существенных корреляций между мотивами выбора специальности и показателями успеваемости у студентов-физиков (звездочкой отмечены негативные корреляции)

Количество сущ. коррел. курс	I	III	У	$\Sigma$
<b>Мотивы</b>				
хочу расширить свой кругозор		I		I
не удался выбор более привлекательной специальности	I; I*		2*	4
интерес к специальности		3		3
успевал в школе по физике			I	I
специальность соответствует способностям	4	I	3	8
специалисты-физики высоко ценятся в обществе			I*	I
желание иметь высшее образование	I; I*	4		4
желание получить хорошую должность	I; I*	I	I	4
не хотелось устраиваться на работу			4	4
вуз находится близко от дома	4	I; I*		6
хочу принадлежать к кругу ученых	3; I*			4
следую призванию		2		2
хочу выработать личное мнение	I*			I
учиться легче чем работать		I	2	3
хочу хорошо зарабатывать	I; 8*			9
желание познать мысли и идеи ученых	I	3		4
желание участвовать в решении научных проблем	I			I
чтобы друзья меня больше ценили	4*			4

ствует ли качество подготовки учителей этих дисциплин в указанном аспекте требованиям. Работники соответствующих профессий больше повлияли на выбор специальности студентов факультетов гуманитарных наук (отделение эстонского языка, юридический факультет). Вопреки ожиданиям, студенты III курса влияние учителей, родителей, средств массовой коммуникации и т.п. оценили ниже, чем во время вступительных экзаменов.

Полученные результаты показывают, что роль различных осознанных мотивов поступления в вуз оценивается по-разному во время поступления и на III курсе. Студенты III курса большинство мотивов считают менее значительными, в ответах им дается средний балл.

В заключение можно сказать, что необходима разработка особой педагогической стратегии формирования мотивации занятий студентов на все годы обучения и специальной педагогической тактики, учитывающей возможности каждой учебной дисциплины. Основными стратегическими направлениями могли бы быть формирование в начальный период обучения как можно более широкой системы положительных мотивов активной работы, включающей как внутренние, так и широкие социальные мотивы, а также преодоление безразличного отношения студентов к обучению, к отдельным предметам.

#### Литература

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
2. Якобсон П.М. Психологические компоненты и критерии становления зрелой личности. - Психологический журнал, т.2, 1981, № 4, с. 141-149.
3. Братусь Б.С. К изучению смысловой сферы личности. - Вестник Московского ун-та серия I4, Психология, 1981, № 2, с. 46-56.
4. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирования личности. М., 1976. 156 с.
5. Мерлин В.С. Лекции по психологии мотивов человека. Пермь, 1971. 120 с.
6. Москвичов С.Д. Проблемы мотивации в психологических исследованиях. Киев, 1975. 144 с.

7. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности. М., 1979.
8. Анциферова Л.И. О динамическом подходе к психологическому изучению личности. - Психологический журнал, т.2, 1981, № 2, с. 8-18.
9. Антипова В.М. Формирование мотивов учебной деятельности студентов в условиях учебно-научного комплекса вуза. - В сб.: Проблемы оптимизации учебного процесса в вузе. Ростов: изд-во Ростовского ун-та, 1981, с.88-96.
10. Ковалев В.И. Профессия и ее мотивация. - В сб.: Психологические вопросы профессиональной пригодности. Вильнюс, 1981, с. 53-56.
11. Журавлева Г.А. Профессиональное самоопределение и отношение к профессии студенческой молодежи. - В сб.: Человек и общество, вып. XII, Ленинград: ЛГУ, 1973, с. 177-182.
12. Кяэмбре А.Э. О сравнительном исследовании структуры личности студентов. - В кн.: Проблемы высшей школы. 3. Тарту, 1979, с. 76-92.
13. Кяэмбре А., Кыргесаар Я., Крейцберг П. Опыт исследования психического облика поступающих в вуз по принципам системного подхода в ТГУ. - В кн.: Организация учебного процесса. 4. Тарту, 1975, с. 13-25.
14. Кузьмина Н.В., Образцова Л.Ю. Индивидуально-дифференциальный подход к студентам младших курсов как фактор предупреждения неуспеваемости. - В сб.: Проблемы оптимизации учебного процесса в вузе. Ростов: изд-во Ростовского ун-та, 1981, с. 170-188.

Evolution of students' motivation during their  
personality maturation

A. Käämbre  
Tartu State University

Summary

The elucidation of the peculiarities in the motives of vocation choice by university students aids to improve the educational process in accordance with the students' understanding of the importance of particular disciplines in their forthcoming occupational activities.

Using a questionnaire, we have examined the students motives of vocation choice. Students of several faculties of Tartu State University have been questioned but the main attention was concentrated upon the physics students. The statistical weight of particular motives (essential and unessential ones) has been revealed for the same groups before their entering the university and during the university studies. Thus, the evolution of estimates given to various motives during the university course was studied. The correlations of vocation choice motives with the advancements in the studies and special abilities as well as with the personality structure factors were established. It turned out that the essential motives of vocation choice by physics students are socially sane. Therefore, the relatively high drop-out rate of students from the university cannot be accounted for by wrong motives of vocation choice.

## СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА УЧЕБНО-ВОСПИТАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА В УЧЕБНОЙ ГРУППЕ

М.Ю. Грязин

Тартуский государственный университет

Уровень коллективности учебных групп сам по себе не определяет эффективности учебно-воспитательного процесса. Содержательная характеристика эффективности учебно-воспитательного процесса в его социально-психологическом аспекте требует анализа учебно-воспитательных воздействий по социальной ориентации личности студентов.

Учебно-воспитательный процесс в социально-психологическом аспекте представляется как процесс социально-профессионального формирования специалиста. Социального психолога в этом процессе интересует эффективность учебно-воспитательных воздействий по формированию направленности личности. Названную функцию учебно-воспитательная система вуза реализует путем привлечения студентов к выполнению разных социальных ролей. При выполнении же этих ролей складывается структура межличностных отношений. Поскольку выполнение конкретных ролей возможно в рамках деятельности в конкретных группах, то из сказанного вытекает возможность установления, так сказать, социально-психологической эффективности учебно-воспитательных воздействий.

Выделение учебной группы в качестве единицы анализа довольно четко разграничивает ту область, в которой это групповое воздействие может проявляться. Ясно, что этой сферой воздействия является главным образом учебная деятельность. Ясно также, что это групповое воздействие может либо способствовать, либо препятствовать профессиональному развитию членов группы. Следовательно, социально-психологическим критерием эффективности учебно-воспитательного

процесса, протекающего в рамках учебной группы, является критерий профессионально развивающей социальной ориентации. Содержанием этого критерия является оценка на основе уровня профессионального развития группы (т.е. на основе установления профессионального потенциала ее членов) относительной эффективности групповых учебно-воспитательных воздействий по социальной ориентации (см. [1, 2, 3]).

Важно подчеркнуть, что учебно-воспитательные воздействия в данном случае нельзя отождествлять с воздействиями со стороны преподавателей-воспитателей. Несмотря на то, что во многих случаях инициатива исходит от преподавателя, следует полностью согласиться с исходной позицией представителей общенного подхода к воспитательному процессу, согласно которой "воспитание - это прежде всего деятельность воспитуемых" [4, с.160].

Социальную ориентацию как параметр учебного процесса следует понимать как ценностную ориентацию, как общую направленность на цели и средства деятельности в сфере общественного труда, причем в роли эквивалента труда в случае учебных групп выступает обучение. Из данного определения ясно, что при установлении социальной ориентации анализу подлежит не общение целиком, а только его "ориентировочная часть". В исследовании ориентировочной части общения А. А. Леонтьев предлагает выделить следующие три аспекта:

- 1) проблема операционально значимых ориентиров в их соотношении с системно значимыми ориентирами;
- 2) проблема соотношения объективной ориентировочной основы и ее психологического использования;
- 3) проблема функциональных взаимоотношений деятельности общения с другими деятельностями [5, с. 142].

Поскольку учебная деятельность представляется как деятельность общения в психологическом аспекте описания учебного процесса и в социальном аспекте описания деятельности субъектов-участников этого процесса, то понятно, что "стыковка" психологического и педагогического описаний имеет место на уровне третьего из выделенных А.А. Леонтьевым аспектов. Социальная ориентация является параметром, служащим

установлению функционального взаимоотношения "учебного общения" и трудовой деятельности путем характеристики направленности учебного процесса на формирование социально-ролевой структуры личности.

В случае каждой конкретной учебной группы можно составить характеристику учебно-воспитательного процесса в его социально-психологическом аспекте.

Как было сказано, содержанием критерия эффективности (см. [6]) является в данном случае оценка на основе уровня профессионального потенциала относительной эффективности учебно-воспитательных воздействий по социальной ориентации. Обозначая параметр "Уровень профессионального развития" через  $\Phi$ , а параметр "Социальная ориентация (направленность)" через  $H$ , эффективность учебно-воспитательного процесса по критерию профессионально развивающей социальной ориентации устанавливается в соответствии с формулой:

$$Э_{\Phi H} = \frac{\Phi [O]}{H [O]},$$

где через  $O$  обозначен параметр "Профессиональная ориентация", функцией которого как  $\Phi$ , так и  $H$  являются.  $H$  представляет собой именно тот параметр, на основе которого оценивается состояние системы относительно эффективности учебно-воспитательных воздействий, а параметр  $\Phi$  будет характеризовать эффект тех же воздействий. Другими словами, в данном случае установлению подлежит, является ли социальная ориентация (групповое воздействие) достаточной для развития профессионального потенциала группы. Если оказывается, что  $Э_{\Phi H} > 1$ , то можно сделать вывод, что "полезный эффект" превышает усилия со стороны группы на получение этого эффекта, т.е. групповое воздействие достаточно эффективно. К сожалению, в настоящее время установление эффективности учебно-воспитательного процесса по названному критерию неосуществимо, так как до сих пор не разработана методика выявления "чистого" эффекта групповых воздействий. Однако уже общая характеристика учебно-воспитательного процесса в указанном аспекте может давать полезную информацию о ситуациях, доминирующих в учебных группах, о характере и

динамике групповых воздействий. Проиллюстрируем вначале методику установления значений параметра "Социальная ориентация" на примере одной из учебных групп (физики, поступившие в университет в 1974 году).

Первой задачей, требующей проведения эмпирического исследования, является выбор индикатора параметра "Социальная ориентация". Хотя из теоретического анализа содержания этого параметра следовало, что социальная ориентация как параметр учебного процесса представляет собой ценностную ориентацию на цели и средства деятельности в сфере общественного труда, необходимо путем конкретного исследования выявить тот конкретный признак, который может быть использован как обобщенный, интегральный показатель указанной ориентации. Поскольку параметр "Социальная ориентация" касается только ориентировочной части деятельности, для выявления этого показателя вполне пригодной является социометрическая процедура, дополненная анализом содержательной стороны деятельности. Этот вывод основывается на предположении, что индикатором ценностной ориентации (в данном случае на самоопределение в труде) может служить такой признак, который по содержанию связан с основным видом деятельности (в данном случае с учебной, как эквивалентом студенческого труда), который объединяет вокруг себя другие ценности на эмоциональном уровне и который сильно связан с признаками, описывающими данный феномен на поведенческом уровне.

Процедура выявления индикатора параметра "Социальная ориентация" заключалась в анализе корреляционных связей между данными социометрии, результатами учебной деятельности и мнениями куратора группы о качествах членов группы (25 признаков). В таблице I приведен список тех признаков, подвергнутых корреляционному анализу, из которых в дальнейшей работе выделились корреляционные плеяды. Из корреляционной матрицы были выделены связи, близкие функциональным. В результате были получены корреляционные плеяды, представленные на рис. 1.

Из данных рисунка следует, что в качестве индикатора параметра "Социальная ориентация" в рамках учебной группы

Таблица I

Признаки, включенные в корреляционный анализ для выявления индикатора социальной ориентации в учебной группе

№ признака	Содержание признака
1*	Совместная учеба по специальным предметам
2	Совместная учеба по общественным наукам
3	Совместная учеба по языкам
4	Совместная учеба по специальным предметам (предпочтение курсом)
5	Совместная учеба по общественным наукам (предпочтение курсом)
6	Совместная учеба по языкам (предпочтение курсом)
7	Выбор лидеров группы
8	Выбор товарищей по ССО
9	Выбор эмоциональных лидеров, звезд группы
10	Выбор творческих, креативных членов группы
11	Совместная учеба по специальным предметам
12	Совместная учеба по общественным наукам
13	Совместная учеба по языкам
14	Выбор товарищей по ССО
15	Оценка по психологии
16	Оценка по атомной физике
17	Оценка по методам математической физики
18	Оценка по основам радиозлектроники
19	Оценка по военному делу
20	Эрудиция студентов
21	Креативность студентов
22	Место студентов в коллективе
23	Культура общения студентов
24	Общественная активность студентов
25	Политический кругозор студентов

\* I - 10 пассивный выбор  
 II - 14 пассивный негативный выбор  
 20 - 25 оценка куратора

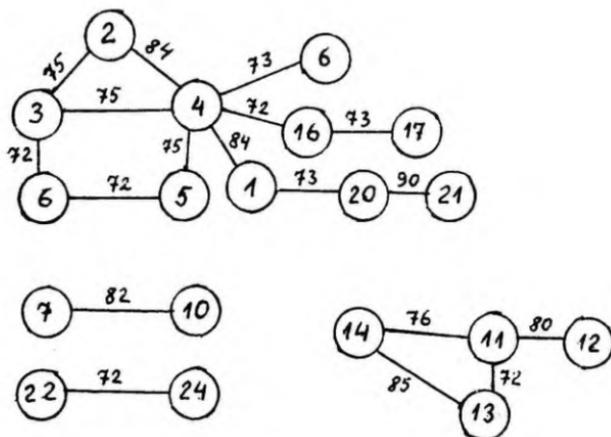


Рис. I. Корреляционные плеяды при  $r > 0,7$  между признаками таблицы I

может быть выбран признак предпочтения товарища по учебе по спецпредметам. Все другие признаки либо не связаны с учебной деятельностью, либо связаны с ней посредством указанного центрального признака. В пользу сказанного говорят причины, указанные при выделении тех или иных членов группы в качестве товарища по учебе. Другими словами, признак "Товарищ по учебе по спецпредметам" явно идентичен по своему содержанию признаку "Человек, имеющий выраженную направленность на цели и средства деятельности в сфере общественного (профессионального) труда".

После выделения индикатора параметра "Социальная ориентация" можно приступить к оценке состояния учебной группы относительно ее социальной ориентации. Для этого необходимо прежде всего определить соответствующий статус каждого члена группы.

По шкале Я.Л. Коломинского [7] данная группа состояла по критерию выбора товарища по совместной учебе из следующих подгрупп (табл. 2).

На основе приведенных в таблице данных можно проследить динамику групповых воздействий в течение первых трех лет

Таблица 2

Распределение студентов учебной группы физиков приема 1974 года по критерию выбора товарища по совместной учебе по спецпредметам

Значение признака по шкале Я. Коломинского	Количество студентов		
	1974/75 уч.год	1975/76 уч.год	1976/77 уч.год
Положительный выбор	3	4	3
	2	3	3
	1	22	6
	0	7	16
Отрицательный выбор	0	21	14
	1	8	10
	2	1	1
	3	6	3

учебы в университете. Если приписать каждому члену группы "вес", равный значению признака "Товарищ по совместной учебе по спецпредметам" по шкале Коломинского, суммировать вес всех членов группы и разделить полученный результат на количество членов группы и максимальный возможный балл, то получается величина, характеризующая силу групповых воздействий. Эту величину можно интерпретировать как вероятность максимально положительного группового воздействия по данному признаку.

Оказывается, что на первом курсе сумма положительных весов равна:

$$4 \cdot 3 + 3 \cdot 2 + 22 \cdot 1 = 40.$$

Разделив полученное значение на 36 (число членов группы) и 3 (максимальный балл), получим

$$\frac{40}{36 \cdot 3} = 0,37.$$

Это значит, что вероятность максимального благоприятного группового воздействия равна 37%. С другой стороны, суммарный отрицательный вес получается равным

$$8 \cdot 1 + 1 \cdot 2 + 6 \cdot 3 = 28,$$

и, соответственно, вероятность максимального отрицательно-группового воздействия будет:

$$\frac{28}{3 \cdot 36} \approx 0,26.$$

Следовательно, для какого-то абстрактного члена группы вероятность максимального положительного группового воздействия значительно превышает вероятность максимального отрицательного воздействия.

На втором курсе вероятность максимального положительного воздействия равна:

$$\frac{3 \cdot 3 + 3 \cdot 2 + 6 \cdot 1}{30 \cdot 3} \approx 0,23$$

и вероятность максимального отрицательного воздействия -

$$\frac{10 \cdot 1 + 1 \cdot 2 + 3 \cdot 3}{30 \cdot 3} \approx 0,23.$$

Т.е. можно сказать, что показатели уменьшаются и приравниваются. Это тем более тревожно, что по причине отсева из группы выпала та часть, у которой социальная ориентация в учебной деятельности была выражена слабее. На третьем курсе вероятность максимального положительного группового воздействия равняется

$$\frac{2 \cdot 3 + 4 \cdot 2 + 10 \cdot 1}{22 \cdot 3} \approx 0,36,$$

т.е. снова приближается к ее значению на первом курсе, но вероятность максимального отрицательного воздействия

$$\frac{8 \cdot 1 + 1 \cdot 2 + 3 \cdot 3}{22 \cdot 3} \approx 0,32$$

значительно больше, чем на первом курсе.

Перед тем, как перейти к рассмотрению социальной ориентации в учебной деятельности у всех обследованных нами учебных групп, считаем необходимым еще раз более подробно остановиться на смысле выделенной нами величины "Вероятность максимального положительного (или отрицательного) группового воздействия". Как известно [6], оценка состояния разных педагогических систем (высшая школа, факультет, учебная группа и т.п.) по разным их параметрам обычно дается в следующем виде:

$$y = \sum_{i=1}^n a_i x_i,$$

где  $a_i$  - вес  $i$ -того элемента,  
 $x_i$  - результат учебного или воспитательного воздействия в области  $i$ -того элемента,  
 $n$  - количества элементов,  
 $y$  - индивидуальная оценка.

Так как обычно первичные данные получаются для каждого индивида отдельно, то для получения обобщенной оценки состояния системы необходимо суммировать показатели еще раз по индивидам:

$$y = \sum_{k=1}^m y_k = \sum_{k=1}^m \sum_{i=1}^n a_i x_{ik},$$

где  $m$  - количество индивидов.

Если вес заранее не был нормирован, то можно это сделать по формуле:

$$y_H = \frac{\sum_{k=1}^m \sum_{i=1}^n a_i x_{ik}}{m \sum_{i=1}^n a_i}.$$

В результате получается величина, показывающая относительную результативность всех воздействий. Обычно формулы подобного типа применяются при оценке результатов усвоения знаний, в связи с чем  $x_{ik}$  трактуется как результат проверки знаний. В отличие от большинства авторов, придающих  $x_{ik}$  смысл результата усвоения знаний студентами, В. М. Блинов вводит понятие учебного воздействия, включающего в себя и обучение, и ответные воздействия [8]. Таким образом, у В.М. Блинова учебное воздействие всегда двухстороннее, двухактное воздействие.

Исходя из этой трактовки, анализируя дидактический процесс, В.И. Руттас отмечает, что  $x_i$  не обязательно должен быть исход взаимодействия "вопрос преподавателя - ответ студента", а также, например, взаимодействия "вопрос студента - ответ преподавателя", "объяснение преподавателя - его понимание студентом" и т.д. [5, с.17]. При переходе к социально-психологическому описанию учебного процесса понятию "воздействие" следует дать еще более обобщенную трактовку. Сохраняя двухсторонний характер этого понятия, под воздействием

следует понимать любое, в какой-то мере направленное, взаимное влияние субъектов-участников процесса, какой-то внешний по отношению к данному индивиду детерминант его поведения вместе с ответным воздействием на данный детерминант.

В нашем конкретном случае состояния системы (учебной группы) в области социальной ориентации в учебной деятельности описывается с помощью эмпирически выявленного индикатора этого параметра. Продолжив аналогию учебными воздействиями, можно представить следующую схему:

Учебные воздействия (описание процесса усвоения определенного объема знаний)	Воспитательные воздействия (описание процесса социальной ориентации в учебной деятельности в студенческой группе)
1	2
<u>Обучающие воздействия</u> - сообщение знаний, задавание вопросов, контроль усвоения и т.д.	<u>Воспитывающие воздействия</u> - направление на выполнение ролей в группе, создание ситуаций, требующих распределения функций и т.д.
<u>Ответные воздействия</u> - усвоение знаний, задавание вопросов, ответы на вопросы, решение контрольных задач и т.д.	<u>Ответные воздействия</u> - усвоение ролей, выполнение функций в реальных ситуациях и т.д.
<u>Оценка результативности учебных воздействий</u>	<u>Оценка результативности воспитательных воздействий</u>
1) Приписание весов элементам знания 2) Оценка состояния индивида по отдельным элементам 3) Оценка общего состояния индивида по усвоению знаний 4) Оценка общего состояния системы по усвоению знаний	1) Приписание весов определенным ролям 2) Оценка состояния индивида по данной роли 3) Оценка общего состояния индивида по усвоению ролей 4) Оценка общего состояния системы по усвоению ролей

Так же как и в случае усвоения знаний, где перед каждым студентом ставится задача хорошо усвоить учебный материал, в случае социальной ориентации перед каждым студентом ставится задача стать таким членом группы, с которым остальные ее члены хотели бы совместно учиться. Как и в случае усвоения знаний, не у каждого студента реализация этой задачи удается. Но несмотря на это, задача не снимается. Ведь ясно, что из студента, с которым никто не желает вмес-

те заниматься, вряд ли может получиться специалист, с которым налаживаются хорошие трудовые отношения. Если у человека в течение вузовской учебы не сформировалось отношение к учебе как серьезному труду, в котором взаимопомощь и взаимное обогащение в такой же мере необходимы, как в любом профессиональном труде, то приходится в таком случае говорить о недостаточности соответствующих воспитательных воздействий. Следовательно, в случае оценки относительной результативности воспитательных воздействий, направленных на социальную ориентацию, можно опираться на результаты исследования, позволяющие вычислить вероятность нахождения "идеального" товарища по учебе среди членов данной группы. Здесь "техника" установления относительной результативности воспитательных воздействий точно такая же, как и при случайной, выборочной проверке знаний, когда далекость от идеального, отличного ответа характеризует относительную результативность учебных воздействий.

Возвращаясь к данным, отражающим только что описанное содержание, можем их привести в виде таблицы (см. табл. 3).

Давая общую оценку полученных данных, следует отметить значительную стабильность вычисленных вероятностей, колеблющихся относительно мало вокруг определенных средних значений. Такое положение наводит на мысль о том, что применяемые до сих пор меры по "оздоровлению" или "спонтанный" процесс "оздоровления" студенческих групп не приводят к значительному улучшению группового климата по указанному критерию. Даже более, в случае каждого из отдельных групп колебания вряд ли превышают статистически допустимую ошибку. Таким образом, можно предположить, что развитием и функционированием группы управляют факторы и закономерности, до сих пор нами не обнаруженные и не выделенные. Существует и возможность, что указанные вероятности имеют для всех групп определенного типа стабильное значение (колеблясь, примерно, в рамках 0,25 - 0,35) и не меняются даже при частичном изменении численности и состава группы. Если это положение подтвердится дальнейшими исследованиями, то эти вероятности можно принять как объективные, не зависящие от нас условия, и в которых преподавателям приходится работать, с которыми

Таблица 3

Курсы / Название признака	Товарищ по учебе по спец-предметам (совместная учеба по специальным предметам)	
	Вероятность максимально-благоприятного воздействия	Вероятность максимально-отрицательного группового воздействия
Физика, I курс 74/75 уч.г.	0,37	0,26
Химия, I курс 74/75 уч.г.	0,33	0,31
Эст. фил., I курс 74/75 уч.г.	0,30	0,24
Право, I курс 74/75 уч.г.	0,32	0,23
Химия, I курс 75/76 уч.г.	0,36	0,24
Физика, I курс 75/76 уч.г.	0,35	0,26
Эст. фил., I курс 75/76 уч.г.	0,32	0,20
Право, I курс 75/76 уч.г.	0,29	0,22
Химия, I курс 76/77 уч.г.	0,21	0,23
Эст. фил., I курс 76/77 уч.г.	0,29	0,21
Право, I курс 76/77 уч.г.	0,23	0,22
Физика, I курс 76/77 уч.г.	0,28	0,18
Физика, II курс 75/76 уч.г.	0,23	0,23
Химия, II курс 75/76 уч.г.	0,39	0,32
Эст. фил., II курс 75/76 уч.г.	0,33	0,24
Право, II курс 75/76 уч.г.	0,25	0,25
Химия, II курс 76/77 уч.г.	0,35	0,16
Физика, II курс 76/77 уч.г.	0,24	0,20
Эст. фил., II курс 76/77 уч.г.	0,29	0,12
Право, II курс 76/77 уч.г.	0,27	0,24
Физика, III курс 76/77 уч.г.	0,36	0,32
Химия, III курс 76/77 уч.г.	0,35	0,28
Эст. фил., III курс 76/77 уч.г.	0,31	0,16
Право, III курс 76/77 уч.г.	0,26	0,18

придется волей-неволей считаться.

Тем не менее примечательно то обстоятельство, что в большинстве случаев (21 из 24) вероятность положительного воздействия статистически значимо выше отрицательного. В этом обстоятельстве через специфическую призму отражен тот отрадный факт, что студенческие группы в вузовской среде имеют хорошую основу быть и достаточно сплоченными неформальными группами, основанными на целях изучения предметов, определяющих специальную квалификацию специалиста. Есть и некоторые основания отметить возможность тенденции спада вероятности отрицательного воздействия после II курса. Отклонения же вероятности положительного воздействия на II-ой курс (как в сторону увеличения, так и уменьшения) могут возвратиться на III-ем курсе к исходному значению I-го курса.

#### Литература

1. Ruttas, W.J. O systemie kryteriów efektywności procesów dydaktycznych szkoły wyższej. - W.: Technologia kształcenia. Poznań, 1975, s. 162-174.
2. Зибен В., Руттас В. О некоторых аспектах установления социально-профессиональной ориентации студентов в высшей школе. - В кн.: Проблемы высшей школы, I. Тарту, 1977.
3. Руттас В.И. Об основах построения системы критериев эффективности учебно-воспитательного процесса высшей школы. - В кн.: Проблемы высшей школы, 2. Тарту, 1978.
4. Кочергин А., Дубов А., Лисс Л. Партийная работа в вузе. М.: Политиздат, 1979.
5. Леонтьев А.А. Психология общения. Тарту, 1974.
6. Руттас В.И. Эффективность лекционной формы обучения. - В сб.: Тезисы докладов седьмого совещания-семинара заведующих кафедрами и ведущих лекторов по общей физике высших учебных заведений Белорусской, Литовской, Латвийской, Эстонской ССР и Калининградской области РСФСР (29 января - I февраля 1980 г). Ч. П. Таллин, 1979.
7. Коломинский Я.Л. Психология взаимоотношений в малых группах. Минск: БГУ им. В.И. Ленина, 1976.

8. Блиннов В.М. Эффективность обучения (методологический анализ определения этой категории в дидактике). М.: Педагогика, 1976.

Social psychological characteristics of the teaching  
and educational process in a study group

M. Gräzin

Tartu State University

Summary

In the social psychological aspect the teaching and educational process in the university is a process of the social and professional formation of a specialist and its personality disposition. The latter is effected by involving students in various roles, the acting of which moulds their inter-personality relations. It is proposed that the relative effectiveness of the pedagogical effects on social orientation, which facilitate the professional development of a personality, should be considered as a social psychological criterion of the effectiveness of the teaching and educational process within a study group. The indicator of the parameter "social orientation" was revealed through an analysis of the correlational relations between sociometry data, the results of the sessional work, and the curators' estimations of the qualities of group members. The probabilities of finding an "ideal" companion from within the study group are calculated. A relative stability of this probability is revealed and it is shown that the probability of the positive effect is statistically considerably higher than the negative one.

## УСТАНОВКИ СТУДЕНТОВ К ПРОФЕССИИ УЧИТЕЛЯ

Р.Ф. Уринг

Тартуский государственный университет

При подготовке учителей следует добиваться не только соответствия подготовки специалистов современным требованиям, но и их профессиональной устойчивости. В силу этого в вузах, подготавливающих учителей, особо важное значение должно иметь выяснение профессиональных установок студентов с целью получения объективных основ для направления и руководства их формирования. Оценивая профессиональное поведение работающего учителя и процесс его формирования, необходимо наряду со свойствами личности, профессиональной подготовкой, способностями, интересами и пр. учитывать и его профессиональные установки (отношение к профессии учителя, мотивы и обстоятельства выбора специальности и профессии, установки, связанные с обучением и воспитанием, и т.д.). Профессиональные установки определяют отношение студента к профессиональной подготовке, а через это частично и уровень подготовки, непосредственно воздействуют на профессиональную адаптацию учителя, профессиональную устойчивость, тесно связываются с его профессиональным поведением [1-4].

В 1976-1980 гг. исследовались связанные с деятельностью учителя профессиональные установки тех студентов ТТУ, которые обучаются на факультетах с педагогической подготовкой. Конечная цель этих исследований заключалась: 1) в улучшении подготовки учителей; 2) в выяснении возможности прогнозирования уже во время обучения в вузе адаптируемости учителя к профессии, его профессиональной устойчивости и того, как он будет справляться со своими профессиональными обязанностями; 3) в нахождении некоторых критериев выбора молодежью педагогических специальностей [5].

Настоящая работа представляет собой часть запланирован-

ного в ЭССР комплексного исследования проблем учителя [6] и согласуется с изучением аналогичных проблем в Таллинском педагогическом институте. В данной работе рассматривается лишь та часть исследования, которая касается отношения студентов ТГУ к профессии учителя, их мотивов выбора специальности и профессии. Не рассматриваются установки, связанные с обучением и воспитанием.

## 1. Методика и обследуемый контингент

Исходные данные были получены нами с помощью анкеты "Специальность, профессия", которая частично относится к использованной в исследовании методике. Обзор о составлении анкеты и о проделанном для испытания анкеты зондирующего исследования опубликован в печати [4]. Названная анкета состоит из следующих частей: 1) мотивы выбора специальности - 34 утверждения, 2) обстоятельства общего выбора профессии - 3 вопроса; 3) отношение к профессии учителя - 19 утверждений; 4) мотивы и обстоятельства выбора профессии учителя - 7 утверждений; 5) удовлетворенность профессией учителя и подготовкой в вузе - 22 утверждения. Вся анкета, за исключением второй части, оформлена в виде утверждений, состоятельность которых отвечающий должен оценить по своему усмотрению по следующей шкале: совершенно правильно (0), правильно (1), сомневаюсь (2), неправильно (3), совсем неправильно (4).

Контингент исследуемых составили студенты отделений математики, физики, химии, биологии, немецкой, английской, эстонской и русской (группы, окончившие общеобразовательные школы с эстонским языком обучения) филологии ТГУ. Обучающиеся на этих отделениях наряду с подготовкой по специальности получают, как правило, и педагогическую подготовку. Проследив за динамикой интересующих нас установок во время обучения в вузе, мы выбрали в качестве опрашиваемых в 1978/79 уч. г. I курс - исходные данные получены в начале осеннего семестра во время курса лекций "Введение в специальность" (студенты этих курсов еще не подверглись со стороны вуза ни теоретическим, ни практическим воздействиям, связанным с педагогической работой); IV курс - исходные данные получены

в конце осеннего семестра во время последних лекций по курсу педагогики (по тогдашним учебным планам студенты этих курсов прошли всю теоретическую педагогическую подготовку, предусмотренную учебными планами); У курс – исходные данные получены в начале весеннего семестра во время заключительной конференции по педагогической практике (эти студенты прошли необходимую для педагогической работы теоретическую и практическую подготовку, т.е. все, что предусматривалось учебными планами).

Контингент опрошенных состоял из 561 человека, из них 151 (26,9 %) мужчины и 410 (73,1 %) женщин. Среди исследуемых насчитывалось 229 (40,8 %) студентов I курса, 136 (24,2 %) студентов IV курса, 153 (27,3 %) – У курса и 43 (7,7 %) не принятых в ТГУ (не сдали вступительные экзамены или не прошли по конкурсу). По отделениям (≈ по специальностям) контингент делится следующим образом: математиков<sup>I</sup> 73 (14,1 %), физиков 68 (13,1 %), химиков 87 (16,8 %), биологов 92 (17,8%), английских филологов 59 (11,4 %), немецких филологов 31 (6,0 %), французских филологов 5 (1,0 %), эстонских филологов 76 (14,7 %), русских филологов 27 (5,2 %).

Выделенный контингент позволяет нам исследовать интересные явления в зависимости от пола, курса и отделения.

Первоначальные данные обработаны в вычислительном центре ТГУ. Основой дальнейшего анализа послужили процентные числа, сравнение средних с помощью S-теста [7] корреляционный анализ и факторный анализ по методу главных компонентов. Все вычисления произведены на уровне значимости  $p \leq 0,05$ .

## 2. Результаты

ТГУ представляет собой вуз такого типа, в котором поступающий, в первую очередь, как правило, выбирает специальность, а затем уже профессию. Студент на базе изучаемой специальности может выбирать между довольно различными профес-

---

<sup>I</sup> На этом факультете в отличие от других имеется и исследовано педагогическое отделение. Поступающий на это отделение знает, что он станет педагогом.

сиями (учитель, инженер, редактор, научный работник и т.д.). Исходя из вышесказанного целесообразно начать трактовку результатов с проблем, связанных с выбором специальности.

## 2.1. Мотивы выбора специальности

При использовании понятий "мотив", "мотивировка", "мотивирование", "мотивация", "установка" мы исходили из определений, данных М. Лауристия и П. Вихалеммом [8]. Результаты мотивирования выбора специальности отражает таблица I, где для характеристики роли мотива при мотивировании выбора специальности использовано арифметическое среднее ( $\bar{x}$ ). Среднее шкалы равно 2. Чем меньше приведенное в таблице  $\bar{x}$ , тем больше среди отвечавших тех, которые считали при выборе специальности данный мотив важным;  $\bar{x} > 2$  означал, что многие опрошенные считали этот мотив несущественным.

Таблица I

Мотивировка выбора специальности исследуемого контингента в средних показателях

№ п.п.	Содержание мотива	$\bar{x}$
1.	Желание расширить кругозор по выбранной специальности	0,8
2.	Не удался выбор более желаемой специальности	2,9
3.	Желаемую профессию можно приобрести только посредством избранной специальности	1,3
4.	Интерес к выбранной специальности или к ее отраслям	0,7
5.	Успевал в школе по предметам, связанным с данной специальностью	0,9
6.	Надеялся на небольшой конкурс по этой специальности	2,9
7.	Выбранная специальность лучше всего соответствует моим способностям	1,3
8.	Выбрал специальность по чей-то рекомендации	2,7
9.	Специалисты данного профиля высоко ценятся в обществе	1,4
10.	Желание заняться в будущем умственным трудом	1,2
II.	Желание иметь высшее образование, специальность не имеет значения	2,9

Таблица I (продолжение)

№ п.п.	Содержание мотива	$\bar{x}$
12.	Желание получить хорошую должность	2,6
13.	Не хотелось сразу после школы устраиваться на работу	2,0
14.	Не хотелось идти служить в армию	2,4
15.	Вуз находился близко от моего места жительства	3,2
16.	Избрал не специальность, а вуз за его известность	3,0
17.	Желание принадлежать к кругу ученых	2,4
18.	Учеба доставляет большее удовлетворение, чем работа	1,3
19.	Следую призванию	1,2
20.	Не хотелось отставать от одноклассников	2,7
21.	Учитель настолько интересно преподавал в школе предмет, что решил выбрать эту специальность	1,8
22.	Желание заслужить уважение окружающих людей	2,3
23.	Желание выработать личное мнение по многим вопросам	1,2
24.	Лучше учиться, чем выполнять одну и ту же работу	1,6
25.	Чтобы хорошо зарабатывать	2,4
26.	Желание познать мысли и идеи ученых	1,4
27.	Желание развить свои способности	0,8
28.	Желание лично участвовать в решении научных проблем	1,6
29.	Желание лучше понимать законы природы и общества	1,0
30.	Хочу сделать свою жизнь интересной	0,8
31.	Чтобы друзья больше ценили меня	2,0
32.	Желание заняться проблемами, с которыми справится не каждый	1,8
33.	В будущем нечего делать без высшего образования	1,4
34.	Очень нужная для общества специальность	1,2

Таблица I показывает, что исследованный контингент при выборе специальности считает особенно существенными мотивы 1, 4, 5, 27, 30: они мотивируют свой выбор желанием расширить свой кругозор по выбранной специальности, интересом к специальности или к ее отдельным отраслям, желанием развить

способности и сделать свою жизнь интересной. Определенную роль в выборе сыграл и более ранний успех, связанный со специальностью.

Особенно несущественными считались мотивы 15, 16, 2, 6, II. Содержание как особенно существенных, так и особенно несущественных мотивов говорит о том, что большинство исследуемых избрали себе специальность не случайно, на то или иное отделение привел их интерес к специальности и желание обогатить свои знания по данной специальности.

Выяснилось, что мужчины и женщины по-разному мотивируют свой выбор специальности. В отношении 14 мотивов (4, 6, 9, 14, 15, 17, 21, 23, 24, 26, 28, 29, 32, 33) выявляются статистически существенные различия, но они остаются в большинстве своем в рамках тенденций, свойственных всему контингенту, за исключением мотивов 14, 17, 21. В случае 14-го мотива различие само собой разумеющееся. Различие в 17-ом свидетельствует о том, что мужчины ( $\bar{x} = 1,5$ ) чаще, чем женщины ( $\bar{x} = 2,7$ ) надеются, что их выбор специальности послужит основой для будущей научной деятельности. Различие в мотиве 21 показывает, что хороший учитель в общеобразовательной школе больше воздействует на выбор специальности девушек ( $\bar{x} = 1,7$ ), чем парней ( $\bar{x} = 2,1$ ). Анализ остальных различий наводит на мысль, что ориентация на научную деятельность оказывает большее влияние на выбор специальности мужчин.

Сравнение мотивировок выбора специальности по курсам показало, что мотивировки выбора специальности неопустивших следует рассматривать с некоторой оговоркой: они отвечали на анкету, когда уже подали документы в приемную комиссию и, очевидно, пытались отвечать с расчетом на их прием в университет. При анализе различий следует учитывать также, что на мотивировки старших курсов влияют полученные в университете знания и опыт по специальности. Как знания и опыт по специальности, так и житейский опыт помогают человеку осознать такие мотивы предыдущей деятельности, которым они раньше придавали значения (они не осознавались). Статистически существенные различия обнаружены в 15 мотивах и большинство различий имеет место именно в мотивировках непо-

ступивших и студентов. Относительно студентов существенные различия представляют мотивы 9, 10, 21, 28, 32, 33, 34. Их роль в мотивировке выбора специальности у старшекурсников уменьшилась по сравнению с I курсом. Рассматривая формулировки названных мотивов приходим к выводу, что снижение их роли указывает на определенное разочарование в специальности, т.е. старшекурсники несколько реалистичнее (~с большим житейским опытом) относятся к специальности.

Сравнение мотивировок выбора специальности по отделениям (по специальностям) дало статистически существенные различия в 6, 7, 14, 16, 17, 21, 26, 28, 29, 32, 34 мотивах и их подробный анализ должен представлять интерес для преподавателей соответствующих факультетов. В отношении 6-го мотива выявилось, что на отделениях с меньшим конкурсом роль его при мотивировке выбора специальности больше, чем на отделениях с большим конкурсом. Различия в 14-ом мотиве сводятся к половым различиям. Роль 17-го мотива, а также 26, 28, 29 и 32 мотивов у физиков значительно выше, чем у других, что свидетельствует об ориентации физиков на научную деятельность. Думается, что и здесь оказывает влияние половой состав студентов: ориентация мужчин на научную деятельность сильнее, чем женщин. Различия в 21 мотиве указывают на то, что учитель общеобразовательной школы оказал заметно меньшее влияние на выбор специальности биологов (а также физиков, хотя различие не является статистически существенным), чем других специальностей.

Для получения более обобщенной картины с целью выведения незамеченных на уровне отдельной личности мотивов выбора специальности проведен факторный анализ мотивировок выбора специальности в следующих группах:

1) студенты (I, IV, V курсы вместе); 2) неопустившие; 3) студенты I курса; 4) студенты IV курса; 5) студенты V курса. Из факторного анализа мотивировок студентов выделено 14 факторов, которые в совокупности описывали 67 % от варьированности корреляционной матрицы. Попытаемся интерпретировать из них 9 факторов, которые объединили в себе несколько признаков (= мотивов). Вслед за обозначением каждого фактора в скобках указывается, сколько процентов от вари-

рованности корреляционной матрицы он описывает, и при каждом относящемся к фактору мотиве в скобках дана его факторная нагрузка.

$F_1$  (8,9 %) - Ориентация на научную деятельность и удовлетворение познавательного интереса.

28. Желание лично участвовать в решении научных проблем (0,86)

17. Желание принадлежать к кругу ученых (0,81)

26. Желание познать мысли и идеи ученых (0,69)

$F_2$  (6,9 %) - Сознательный выбор специальности.

19. Следую призванию (0,70)

2. Не удалось выбрать более желаемую специальность (-0,62)

$F_3$  (5,5 %) - Ориентация на узко-личностное "Я".

30. Хочу сделать свою жизнь интересной (0,76)

27. Желание развить свои способности (0,62).

$F_4$  (5,5 %) - Ориентация на привычную деятельность.

18. От учебы получаю большее удовлетворение, чем от работы (0,70)

24. Лучше учиться, чем выполнять одну и ту же работу (0,67)

13. Не хотелось сразу после школы устраиваться на работу (0,67)

$F_5$  (5,0 %) - Ориентация на повышение личного престижа.

22. Желание заслужить уважение окружающих людей (0,75)

31. Чтобы друзья больше ценили меня (0,70)

$F_6$  (4,9 %) - Ориентация на общественный престиж специальности.

34. Очень нужная для общества специальность (0,80)

9. Специалисты данного профиля высоко ценятся в обществе (0,79)

F<sub>7</sub> (4,6 %) - Ориентация на карьеру и материальное благополучие.

12. Желание получить хорошую должность (0,83)

25. Чтобы хорошо зарабатывать (0,72)

F<sub>8</sub> (4,3 %) - Предшествующий успех, связанный со специальностью.

5. Успевал в школе по предметам, связанным с данной специальностью (0,80)

7. Выбранная специальность лучше всего соответствует моим способностям (0,58)

F<sub>9</sub> (3,9 %) - Случайный выбор специальности.

16. Избрал не специальность, а вуз за его известность (0,69)

15. Вуз находится близко от моего места жительства (0,63).

Факторный анализ мотивировок различных курсов повторил с некоторыми вариациями предыдущее, причем все курсы имели в качестве первого фактора ориентацию на научную деятельность и на удовлетворение познавательного интереса. У I курса в виде второго фактора выделялась ориентация на привычную деятельность (у старших курсов этот фактор отодвинулся). Группа непоступивших была немногочисленной и факторный анализ их мотивировок выявил противоречивые и трудно интерпретируемые результаты. Единственным ясно очерченным был

F<sub>1</sub> (9,7 %) - Случайный выбор специальности.

2. Не удался выбор более желаемой специальности (0,71)

6. Надеялся на небольшой конкурс по этой специальности (0,70).

Учитывая результаты всех факторных анализов, приведенные в анкете мотивы выбора специальности можно сгруппировать следующим образом:

- 1) ориентация на научную деятельность и удовлетворение познавательного интереса - мотивы 28, 17, 26, 32, 29;
- 2) сознательный/случайный выбор специальности - мотивы 19, 2, 4, 3, 5, 7, 6, II, 15, 16;
- 3) ориентация на узко-личностные "Я" - мотивы 27, 30, 32;
- 4) ориентация на привычную деятельность - мотивы 18, 13, 24;
- 5) ориентация на повышение личного престижа - мотивы 22, 31, 32, 20;
- 6) ориентация на общественный престиж специальности - мотивы 9, 34;
- 7) ориентация на карьеру и материальное благополучие - мотивы 12, 25;
- 8) предшествующий успех, связанный со специальностью - мотивы 5, 7;
- 9) ориентация на высшее образование - мотивы 6, II.

Полученную группировку можно использовать в качестве исходной основы при более детальном анализе мотивировки выбора специальности отдельного испытуемого.

Несмотря на то, что мотивировки выбора специальности исследованной части молодежи говорят прежде всего о сознательности выбора, в них проявились и тенденции, которые должны вызвать беспокойство среди воспитателей молодежи. В интересах самоутверждения молодежи неизбежно свойственна некая эгоцентричность, ориентация на себя, молодежь наивна в отношении вопросов жизни взрослых и далека от действительности [4]. Но не начинают ли эти явления слишком преувеличивать? На это указывают некоторые мотивы (30, 27, 23), которые опрошенные сочли важными при выборе специальности, и факторы  $F_3$ ,  $F_4$ ,  $F_5$ ,  $F_7$ , полученные в результате факторного анализа. Наша молодежь в течение нескольких лет, находясь в семье, во многих микрогруппах и в обществе в целом, выступает в роли "получающего". Эта роль усваивается, для большей части становится привычной, отсюда и установка по-

требления, ожидание и требование, чтобы все было уже приготовлено. И если теперь человек, вступая в жизнь взрослых, должен в обществе вплоть до созданной семьи выступать в роли "дающего", то к этому он вовсе не привык, он не умеет выполнять эту роль, он просто с этим не справляется, не подготовлен к этому. Человеку, ориентированному подобным образом, нелегко приспособиться к профессии учителя. В наибольшей мере в человеческих отношениях наблюдается основанное на одностороннем альтруизме (вплоть до самопожертвования) отношение матери и ребенка. К нему близко и отношение учителя-ученика, воспитателя-воспитанника.

## 2.2. Отношение к профессии учителя

Анализ данных, приведенных в таблице 2, показывает, что многие утверждения, с которыми отвечающие согласны ( $\bar{x} < 2$ ), говорят о благоприятном отношении к профессии учителя: 39, 40, 43, 46, 52, 54, 55, 56. О таком же отношении свидетельствует часть утверждений, с которыми не соглашаются ( $\bar{x} > 2$ ): 44, 45, 48, 49, 50, 57. Но имеются и утверждения (47, 51, 53), согласие с которыми показывает, что испытуемым известны слабые места педагогической работы, что в свою очередь ухудшает отношение к профессии учителя. Реагирование опрошенных на утверждение 41 говорит о том, что работу учителя по необходимости избирают многие из тех, кто не считает ее своим призванием.

Таблица 2

### Отношение к профессии учителя

№ п.п.	Содержание утверждения	$\bar{x}$
39.	Профессия учителя считается достойной	1,4
40.	Приятно заниматься обучением	1,4
41.	Профессия учителя - мое призвание	2,5
42.	Совершенно безразлично, какой профессиональной работой заниматься, лишь бы иметь приличный заработок	3,3
43.	В работе учителя гораздо больше радости, чем горести	1,8
44.	Учителем можно стать только при отсутствии возможности выбрать более подходящую профессию	2,6

Таблица 2 (продолжение)

№ п.п.	Содержание утверждения	$\bar{x}$
45.	Учитель никогда не получит удовлетворения от своей работы, т.к. всего, что требуется, никогда не успеть сделать	2,4
46.	Учитель имеет большие возможности для усовершенствования	1,3
47.	Зарплата учителя должна быть выше	0,6
48.	Мне не нравится заниматься с детьми	2,8
49.	Деятельность учителя безрадостна и надоедлива	2,9
50.	Я не могу использовать свои способности в работе учителя	2,3
51.	Учитель должен много заниматься "канцелярщиной"	1,0
52.	Мне нравится живой контакт с людьми	1,0
53.	Учитель заслуживает большего уважения, чем выпадает на его долю	1,0
54.	Чувствую, что хорошо справляюсь с детьми	1,6
55.	Мои друзья и знакомые считают работу учителя почетной	1,7
56.	В данный момент мне нравится профессия учителя	1,9
57.	Дети действуют мне на нервы	2,9

Мужчины и женщины по-разному относятся к профессии учителя. Все выявившиеся статистически существенные различия (различия отсутствовали лишь между утверждениями 46, 47, 51 и 53) показывают, что студентки гораздо лучше относятся к профессии учителя, чем студенты-мужчины. Особенно заметно плохое отношение мужчин в утверждениях 43, 50, 54, 55, 56, в которых  $\bar{x}$  мужчин и женщин соответственно равно 2,0 и 1,7; 1,8 и 2,5; 2,0 и 1,4; 2,0 и 1,6; 2,5 и 1,7. Но общеизвестно, насколько общеобразовательная школа нуждается в учителях-мужчинах.

Сравнение курсов дало существенные различия по 15-ти утверждениям. На установку неопустивших оказало влияние явное стремление попасть в университет. Различия, выявившиеся между I, IV и V курсами (в 41, 43, 45, 46, 51), говорят о том, что на старших курсах хуже относятся к профессии учителя, чем на I курсе.

Сравнивая отношение к профессии учителя по отделениям, видим, что математики наиболее благосклонно настроены в отношении профессии учителя (вместе с поступлением на педагогическое отделение они выбирают и профессию), хуже всего к профессии учителя относятся биологи и физики. Проведен факторный анализ признаков, характеризующих отношение к профессии учителя аналогично факторному анализу мотивировок выбора специальности, в результате которого было выделено 6 факторов, которые в совокупности описывают 65 % варьированности корреляционной матрицы. Проинтерпретируем 2 первых из них, остальные оказались факторами с одним признаком.

$F_1$  (29,0 %) - Положительное отношение к профессии учителя  
(в основе любовь к детям и призвание)

54. Чувствую, что хорошо справляюсь с детьми (0,81 %)

56. В данный момент мне профессия учителя нравится (0,79)

48. Мне не нравится заниматься с детьми (-0,79)

41. Профессия учителя - мое призвание (0,77)

40. Приятно заниматься обучением (0,75)

$F_2$  (9,0 %) - П о з н а н и е о б щ е с т в е н н о й  
важности профессии учителя

55. Друзья и знакомые считают профессию учителя почетной (0,78)

39. Профессия учителя считается почетной (0,78)

Факторный анализ отношений других подгрупп дал те же результаты с некоторыми вариантами. Поэтому оценки отдельных отвечающих, данные утверждениям 39, 40, 41, 54, 55, 56 + (на основе факторных анализов, базирующихся на установках старшекурсников) 52, 57, можно считать индикаторами при определении отношения к профессии учителя.

### 2.3. Обстоятельства и мотивы, связанные с выбором профессии учителя

С помощью анкеты "Специальность, профессия" мы пытались установить, исходят ли при выборе специальности из какой-либо определенной профессии, а если да, то из какой именно.

На вопрос пытались ответить мотивом № 3 в перечне выбора специальности: если отвечающий при выборе специальности имел в виду определенную профессию, его просили изложить это письменно. При ответе выписали профессию 310 опрошенных (55,3 % из всего состава). Поскольку нас интересовала прежде всего профессия учителя, то мы закодировали эту информацию в вычислительную машину так, как изображено в таблице 3.

Таблица 3  
Распределение опрошенных, которые при выборе специальности исходили из определенной профессии

Профессия	Все отвечавшие на вопрос		I курс IV курс V курс		
	N	%			
Учитель	110	35,4	39,2	38,2	26,7
Научный работник	26	8,4	7,4	13,2	5,8
Прочая профессия	50	16,1	15,5	10,5	22,1
Специальность	124	40,0	37,8	38,2	45,3

Последняя строка таблицы говорит о том, что отвечающие нередко отождествляют профессию и специальность. Например, в качестве профессии называли английский язык, биохимия, ядерная физика, биолог, математик и мн. др. Процент желающих стать учителем из общего числа отвечавших был не так уж и мал, но если рассматривать это количество на уровне общего состава (110 составляет 19,6 %), то получим, конечно, неутешительную картину. Большую часть из поступивших в университет следует во время учебы в вузе ориентировать на профессию учителя.

В анкету был включен также вопрос о том, когда было принято решение в пользу выбранной профессии. Большинство исследованных сделало это до поступления в вуз, в вузе выбор профессии был сделан 10,1 % отвечавших. По данным таблицы 3, по меньшей мере треть из выбравших профессию отождествляла профессию со специальностью и не осознала, что в действительности у них профессия не выбрана. 9,1 % студентов ответило, что у них профессия еще не выбрана: так,

выбор не сделан у 9,6 % первокурсников, у 6,7 % студентов IY курса и 10,5 % (!) студентов У курса. Последний показатель вызывает беспокойство, поскольку у курс опрашивали в начале весеннего семестра, накануне распределения на работу. Все эти данные лишний раз говорят о том, что в университете необходимо серьезно заняться профориентацией. Результаты как зондирующего, так и основного исследования позволяют предполагать, что те студенты, которые выбрали профессию лишь на последних курсах или которые и на последнем курсе не сделали выбора, не проявляют во время учебы в вузе интереса и сознательности, возникающих из стремления к определенной профессии. Отсутствие интереса при усвоении знаний проявляется, к сожалению, не только в узкой профессиональной подготовке молодого специалиста, но причиняет вред и формированию его социальной ориентации [9], что особенно предосудительно в отношении студентов, готовящихся к профессии учителя.

Утвердительно на мотивировку выбора профессии учителя ответило 356 (63,5 %) опрошенных – как те, которые по собственному желанию готовятся стать учителями, так и те, которые чувствуют, что они станут учителями без особого желания или даже вопреки своему желанию. Неответившие убеждены, что они ни в коем случае учителями не будут. По курсам получен следующий процент мотивирующих выбор профессии учителя: непоступивших – 72,1; студентов I курса – 56,8; студентов IY курса – 51,5 и студентов У курса – 82,0. Если учесть, что по данным ответивших на третий мотив выбора специальности, около 20 % поступивших в вуз желают стать учителями и примерно 80 % опрошенных пятикурсников мотивируют свой выбор профессии учителя, то около 60 % за время учебы в вузе или изменили свое отношение (около 30 % с учетом процента мотивирующих свой выбор профессии учителя на IY курсе) или должны на У курсе сделать вынужденный выбор.

Распределение студентов, мотивирующих свой выбор профессии, по отделениям (по специальностям) составило в процентах: математиков – 90,4; физиков – 48,5; химиков – 48,3; биологов – 42,4; английских филологов – 96,6; немецких филологов – 54,9; французских филологов – 60,0; эстонских фи-

дологов - 76,3; русских филологов - 81,5. Эти данные показывают, что наиболее благосклонно в отношении профессии учителя настроены математики, затем филологии, хуже всех настроены биологи, химики<sup>I</sup> и физики.

Таблица 4

Мотивировка выбора профессии учителя в средних показателях

№ ЦД.	Содержание мотива	$\bar{x}$
58.	При выборе профессии желал стать учителем	2,0
59.	Я имею необходимые для профессии учителя способности	1,8
60.	При выборе профессии исходил из любви к детям	1,7
61.	При выборе профессии исходил из интереса к предмету	0,8
62.	Выбрал профессию учителя из уважения к работе педагога	1,7
63.	Выбрал профессию учителя по примеру друзей	3,3
64.	Не удался выбор более желаемой профессии	2,5

Данные о мотивировках выбора профессии учителя, приведенные в таблице 4, позволяют утверждать, что оцененные при выборе профессии мотивы являются довольно благоприятной исходной основой адаптации к профессии. Но оценка, данная мотиву 58 ( $\bar{x} = 2,0$ ), говорит о том, что среди отвечавших немало тех, которые при выборе профессии учителя не исходили из профессионального желания. Различия в мотивировке выбора профессии у мужчин и женщин (в 58, 59, 60, 62, 64 мотиве, где  $\bar{x}$  мужчин и женщин соответственно 2,6 и 1,9; 2,1 и 1,7; 2,3 и 1,5; 2,1 и 1,7; 2,0 и 2,6) позволяют утверждать, что основы выбора профессии женщин, с точки зрения будущей педагогической деятельности, гораздо благоприятнее, чем у мужчин.

Сравнение мотивировок выбора профессии учителя по кур-

<sup>I</sup> Учителей биологии и химии в республике подготавливают только в ТГУ.

сам показывает, что львиную долю статистически существенных различий вновь представляет подгруппа непоступивших, на мотивировки которых повлияло стремление попасть в вуз. В разрезе курсов различия получены мотивами 58, 61, 62, и эти различия указывают на ухудшение основ выбора профессии учителя за время учебы. Статистически существенные различия между отделениями показывают, что лучшие исходные основы выбора профессии учителя из всех исследованных имеют снова математики, худшие — биологи и физики.

Мотивировки выбора профессии также были подвергнуты факторному анализу. В результате факторного анализа мотивировок студентов (I, IV, V курсы вместе) выделилось 3 фактора, которые в совокупности описывают 72 % варьированности корреляционной матрицы.

$F_1$  (39,8 %) — Сознательный выбор профессии

60. При выборе профессии исходил из любви к детям (0,82)

62. Выбрал профессию учителя из уважения к работе педагога (0,82)

58. При выборе профессии желал стать учителем (0,81)

$F_2$  (18,2 %) — Случайный выбор профессии

63. Выбрал профессию учителя по примеру друзей (0,86)

64. Не удался выбор более приятной профессии (0,68)

$F_3$  (14,3 %) — При выборе профессии ориентация на специальность

61. При выборе профессии исходил из интереса к предмету (0,99)

Факторный анализ разных курсов по последовательности факторов точно и с некоторой варьированностью содержания совпадали с предыдущей интерпретацией. В факторном анализе мотивировок непоступивших факторы  $F_1$  и  $F_2$  поменялись местами: на первое место выдвинулся фактор случайного выбора профессии. Факторный анализ показал, что блок мотивов выбора профессии учителя дает возможность глубже анализировать мотивировки отдельного отвечающего: является ли выбор про-

фессии случайным (мотивы 63, 64) или сознательным. В случае сознательного выбора получаем информацию об исходных основаниях выбора профессии: любовь к детям, уважение к труду учителя, наличие профессионального желания, интерес к предмету как исходная основа выбора профессии. Исходные основы выбора профессии в научной литературе ЭССР теоретически разработаны и связаны с профессиональной адаптацией и устойчивостью [1, 2, 3, 4, 10].

#### 2.4. Удовлетворенность педагогической подготовкой и профессией учителя

Данные об удовлетворенности педагогической подготовкой в вузе и выбранной профессией учителя могут представить студенты последнего курса, т.к. ими за время учебы проделана вся теоретическая и практическая профессиональная подготовка. Педагогическая практика дает им первый опыт работы учителя, который создает у них удовлетворенность или неудовлетворенность профессией учителя и полученной подготовкой. Для получения первичных данных о рассматриваемых проблемах в анкете "Специальность, профессия" предусматривался последний блок утверждений (65 - 84). На них ответило 137 (89,5 %) из 154 опрошенных студентов У курса. Среди отвечавших было 22 (16,0 %) мужчины и 115 (83,9 %) женщин. Те, которые не отвечали на блок, были убеждены, что они не станут работать учителями (~ 10 % пятикурсников еще не выбрали профессии).

Таблица 5  
Удовлетворенность выбранной профессией и подготовкой

№ пп.	Содержание утверждения	$\bar{x}$
65.	Основной успех профессии учителя зависит от знания предмета	1,8
66.	Основной успех в работе учителя зависит от умения решать проблемы воспитания	1,2
67.	Изучением педагогических проблем в вузе можно остаться довольным	2,1
68.	Изучением проблем психологии в вузе можно остаться довольным	2,6

Таблица 5 (продолжение)

№ пп.	Содержание утверждения	$\bar{x}$
69.	Практика в пионерском лагере вызывает интерес к профессии учителя	2,1
70.	Школьная практика должна начаться гораздо раньше	1,9
71.	Педагогическая практика снабжает основными приемами обучения	1,5
72.	Помощь методиков при проведении уроков во время практики считаю достаточной	1,5
73.	Во время практики я был предоставлен самому себе	3,1
74.	Педагогическая практика снабжает основными приемами воспитательной работы	2,0
75.	Во время педагогической практики я хорошо ладил с детьми	1,0
76.	Педагогическая практика подтвердила, что я выбрал правильную профессию	2,1
77.	При возможности сразу же переменить профессию	1,8
78.	Если бы я при выборе профессии знал то, что знаю сейчас, я сделал бы тот же выбор	1,7
79.	Помимо учителя-предметника пожелал бы работать и классным руководителем	2,1
80.	Дети оказались гораздо злонамереннее, чем я предполагал	2,6
81.	В работе учителя встретилось много трудностей, о которых я даже не догадывался	1,6
82.	Я хорошо справляюсь по своей специальности	1,4
83.	У меня достаточно знаний, чтобы работать классным руководителем	2,4
84.	У меня не возникло воспитательных трудностей с детьми	2,0

Из таблицы 5 явствует, что многие отвечавшие не довольны изучением проблем педагогики и психологии в университете (утверждения 67, 68), сомневаются и в пользе практики в пионерском лагере (69). Школьной практикой они довольны больше (71, 72, 73, 75), хотя находят, что она должна начинаться гораздо раньше (70), и сомневаются, дает ли она приемы воспитательной работы (74). Следует учесть, что среди оценивавших педагогическую подготовку находились и те, которые осуждали профессию учителя (отвечающие, сделавшие вынужденный выбор). Думается, что они не всегда принимали предлагавшуюся

им подготовку (педагогическая подготовка = обучение + само-подготовка). Они считают свою подготовку слабой, но не дают себе отчета в том, что в некоторой мере и сами виноваты в этом.

Удовлетворенность выбранной профессией показывает оценки утверждений 76, 77 и 78. Средние достоинства двух первых говорят о том, что среди студентов довольно много недовольных, что в принципе можно было ожидать на основании предыдущих данных. В некоторой мере можно догадаться о причинах неудовлетворенности по оценкам утверждений 80 и 81 - отсюда можно заключить, что нередко причины неудовлетворенности заключаются не в учениках, а в каких-то других сторонах профессии учителя, которые оставались до сих пор незамеченными. Оценка утверждению 79 показывает, что многие боятся классного руководства, ощущают недостаток необходимых знаний (83).

Факторный анализ рассматриваемых утверждений не удался: к одному фактору свелись признаки, для которых трудно было подобрать общее название. Исключение составили фактор удовлетворенности профессией (утверждения 76, 77, 78) и факторы удовлетворенности теоретической (67, 68) и практической (72, 73) подготовкой. Одной из причин неудачи можно считать разбросанность небольшого контингента между 8 специальностями.

### 3. Заключение

Вышеприведенный анализ данных позволяет выделить следующие положения.

1. Установки, связанные с профессией учителя, у исследованных студентов ТГУ довольно негативные и за время учебы в вузе даже ухудшаются (последнее утверждение необходимо проверить лонгитудинальным исследованием).

Вузы, выпускающие учителей с высшим образованием, не являются в нашей системе образования изолированным звеном. Обучающиеся в них студенты поступают из общеобразовательных школ и после окончания вуза возвращаются туда учителями. С точки зрения выбора профессии, профессия учителя является одной из особенных: почти ни одну другую профессию молодежь

не знает столь основательно как эту. На протяжении одиннадцати (десяти) школьных лет они изо дня в день видят и испытывают на себе работу десятков учителей. С точки зрения ученика, у каждого абитуриента на основе своего реального школьного опыта сформировалось довольно прочное отношение к профессии учителя. На основе данного исследования у студентов ТГУ можно выделить в основном тройное отношение к профессии учителя:

положительное отношение – деятельность учителя считается призванием (~ 20 % исследованных);

совершенно отрицательное и враждебное отношение (~ 10 % исследованных, если иметь в виду только утверждающих, что дети действуют им на нервы, и тех, которые ни за что не соглашались выбрать профессию учителя);

индифферентное отношение, согласие с профессией учителя, поскольку выбор более желаемой профессии не удался (~ 70 %). Приведенные данные соответствуют результатам, полученным другими исследователями относительно студентов университетов [11] и педагогических институтов [12, 13].

2. На отделениях ТГУ, подготавливающих педагогов, необходимо начать серьезнее заниматься профориентацией вообще и ориентацией студентов на профессию учителя в особенности. Ориентация на профессию учителя требует дифференцирования: студенты с положительной установкой нуждаются в подходе, сохраняющем и углубляющем эту положительную установку, а на некоторых отделениях даже в защите среди негативно настроенных к профессии учителя; в отношении остальных следует выяснить сформировавшиеся установки и посмотреть, как и вообще возможно ли их изменить. Нужно исходить из того, что поступающий в университет – взрослый человек, имеющий почти сформировавшиеся установки. Предстоит не формирование отношения к профессии учителя, а что-то более сложное: и з м е н е н и е п р е д ы д у щ и х у с т а н о в о к .

3. Средство измерения, использованное в исследовании, приемлемо и для сбора первичных данных, необходимых в качестве исходной основы для профориентационной работы на уровне курсов, а если нужно, то и на уровне индивида (в ТПеДи средство измерения внедрено в повседневную практику: напри-

мер, на полученные таким способом данные о конкретных курсах и учебных группах опираются преподаватели, читающие курс лекций "Введение в специальность").

Сочетание анкеты с другими средствами измерения дало бы возможность сделать более эффективной учебно-воспитательный процесс посредством учета субъективных факторов [14] (отношение студентов к специальности, установки в профессии учителя и т.д.), воздействующих на этот процесс.

4. На многих рассмотренных факультетах необходима бифуркация: отдельная подготовка в области педагогики и научной деятельности.

5. Улучшение профессиональных установок студентов наряду с прочим исходит из предпосылки

- очень тесного сотрудничества между исследователями, кураторами курсов и преподавателями;

- внедрения в жизнь системы психологического, социально-психологического и педагогического образования, а также повышения квалификации кураторов курсов и преподавателей по специальности.

Проблема профессиональных установок к профессии учителя требует серьезного внимания не только с точки зрения общеобразовательной и высшей школы, но и целого общества. Из студента с отрицательными профессиональными установками может получиться учитель с отрицательными профессиональными установками (часто и вообще слабый учитель), который воспитывает такие же установки у своих учеников.

#### Литература

1. Педаяс М.-И. Профессиональная адаптация учителя. - В кн.: Организация учебного процесса, 5. Тарту, 1976, с.5-44
2. Виркус Р.П. Роль вузов республики в подготовке учительских кадров. - В кн.: Учитель и его профессия. /Материалы конференции. Таллин, 1977, с. 8-22.
3. Pedajas, M.-I. Kutsekohanemine kui psühholoogiline fenomen: Pl. tead. töö etapiaruanne. Tln., 1978. - 85 lk. - Käsikiri. TPedI ped. ja psühhol. kat.

4. Якобсоо Л.Р., Падаяс М.-И.Я., Уринг Р.Ф. Опыт исследования выбора специальности и профессии будущих учителей. - В кн.: Проблемы высшей школы, 3. Тарту, 1979, с.52-67.
5. Pedajas, M.-I., Uring, R. Õpetajakutsega seotud kutsehoiakute dünaamika kõrgkoolis õppimise ajal: Pl.tead. töö aruanne. Trt., 1980. 44 lk. - Käsikiri. TRÜ KKKUL.
6. Pedajas, M.-I. Õpetaja teaduslikust uurimisest ENSV-s. - Nõukogude Kool, 1979, nr.4, lk. 25-29.
7. Scheffe S-meetod keakmistele võrdlemiseks. - Rmt.: Arvutuskeekuse statistilise andmetöötluse kasutusjuhend. Programme kõigile 14. Trt., 1978, lk. 16-24.
8. Lauristin, M., Vihalemm, P. Sotsiaalpsühholoogias kasutatavate mõistete lühisõnastik. - Rmt.: Sotsiaalpsühholoogia. Tln., 1978, lk. 302-317.
9. Зябен В., Рутас В. О некоторых аспектах установления социально-профессиональной ориентации студентов в высшей школе. - В кн.: Проблемы высшей школы, I. Тарту, 1977, с. 4-II.
10. Альберт А. Связь профессиональной адаптации учителя с особенностями структуры учебного процесса. - В кн.: Организация учебного процесса, 5. Тарту, 1976, с.45-58.
11. Вяткина Н.С. Психолого-педагогические проблемы профориентации студентов в университете. - В кн.: Психологические аспекты профориентационной работы среди молодежи. Тезисы докладов Республиканского симпозиума 16-17 сентября 1981 г. /Под ред. М.Г. Довлетшина. Ташкент, 1981, с. 100-101.
12. Ровкина Л.С. О профессионально-педагогической направленности личности студентов педагогического института. - В кн.: Психологические аспекты профориентационной работы среди молодежи. Тезисы докладов Республиканского симпозиума 16-17 сентября 1981 г. / Под ред. М.Г. Довлетшина. Ташкент, 1981, с. 117-118.
13. Абдукаримов Х.А. Формирование осознанной мотивировки в выборе профессии учителя. - В кн.: Психологические аспекты профориентационной работы среди молодежи. Тезисы

докладов Республиканского симпозиума 16-17 сентября 1981 г./Под ред. М.Г. Довлетшина. Ташкент, 1981 г. с. 125-126.

14. Руттас В.И. Факторы развития учебного процесса высшей школы. - В кн.: Проблемы высшей школы, 3. Тарту, 1979, с.38-52.

On the students' profession attitudes toward  
the teacher's profession

R. Uring  
Tartu State University

Summary

It is of paramount importance to find out the students' profession attitudes in the higher educational establishments that train teachers as it is necessary to get objective starting data for directing and guiding the development of these attitudes.

In 1976-1980 profession attitudes of the students who are being trained at pedagogical faculties towards the teacher's profession were investigated. The article gives a survey of the method of investigation (the questionnaire), the contingency under the study ( $N = 561$ ) and the results. The analysis of the results is based on figures (expressed in percentages), the comparison of the means by S-test, correlation analysis and factor analysis of the method of main components. It was found out that the attitudes connected with the teacher's profession are not positive and they tend to become even less positive during the studies (the last statement should be checked by the longitudinal investigation).

It follows that in the faculties training future teachers it is necessary to take seriously up the problem of profession orientation in general and the orientation towards the teacher's profession in particular.

## СО Д Е Р Ж А Н И Е

Р.Г. Григорян    Актуальные вопросы развития высшей школы в свете решений XXVI съезда КПСС .....	3
R. G r i g o r j a n    Aktuelle Fragen der Hochschul- bildung    den Beschlüssen des XXVI. Parteitages ent- sprechend. Zusammenfassung.....	II
Т.И. Киллак    О предмете мировоззрения .....	12
T. K i l l a k    On the subject of weltanschauung. Summary .....	30
В.В. Парве    Концепция о познании - один из уз- ловых моментов научной картины мира .....	31
V. P a r v e    The conception of cognition - an es- sential point in the scientific image of the world. Summary .....	40
В.В. Зибен    Вклад курсов общей физики и диалек- тического материализма в формирование научного миро- воззрения студентов (психолого-педагогический аспект) 4I	41
V. S i e b e n    Contribution of general physics and dialectical materialism to the formation of students' scientific weltanschauung. Summary .....	57
В.И. Руттас    Принципы дидактической организа- ции знаний .....	58
V. R u t t a s    On the principles of didactic orga- nization of knowledge. Summary .....	67
Т.Э. Ханссон    Дипломная работа как форма про- блемного обучения (исходные положения, анализ пред- метно-логического аспекта).....	68
T. H a n s s o n    Diploma thesis as a form of prob- lem teaching (starting position, analysis of objecto- -logical aspect). Summary .....	86

Х.Я. К а л д е р, Х.Я. Х е й н л а	Соответствие практической подготовки выпускников трудовой дея- тельности .....	87
H. K a l d e r, H. H e i n l a	The conformity of the practical training of graduates with their future vocation. Summary .....	98
А.Э. К я а м б р е	Развитие мотивации студента в ходе созревания личности .....	99
A. K ä ä m b r e	Evolution of students' motiva- tion during their personality maturation. Summary.	II4
М.Ю. Г р я з и н	Социально-психологическая харак- теристика учебно-воспитательного процесса в учебной группе .....	II5
M. G r ä z i n	Social psychological characteristics of the teaching and educational process in a study group. Summary .....	I28
Р.Ф. У р и н г	Установки студентов к профессии учителя .....	I29
R. U r i n g	On the students' profession attitudes toward the teacher's profession. Summary .....	I52

**МЕТОДЫ ОПРЕДЕЛЕНИЯ ЭФФЕКТИВНОСТИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА.**

Проблемы высшей школы **У**.

На русском языке.

Резюме на немецком и английском языках.

Тартуский государственный университет.

ЭССР, г.Тарту, ул.Юликооли, 18.

Ответственный редактор Х.Калдер.

Корректоры Н.Чикалова, Я.Соонвалд, Э.Вайк.

Подписано к печати 18.02.1982.

МВ 03058.

Формат 60x84/16.

Бумага писчая.

Машинопись. Ротапринт.

Условно-печатных листов 9,07.

Учетно-издательских листов 8,12.

Печатных листов 9,75.

Тираж 500.

Заказ № 155.

Цена I руб. 20 коп.

Типография ТГУ, ЭССР, 202400, г.Тарту, ул.Пялсона, 14.

1 руб. 20 коп.