

УДК 159.923.2

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО И ЛИЧНОСТНОГО РАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ

© А. В. Капцов



Капцов
Александр Васильевич

кандидат технических наук,
доцент

зав. кафедрой
психологии управления
Самарской гуманитарной
академии

Рассмотрены некоторые проблемы профессионального и личностного развития студентов во время их обучения в вузе. Предложена модель студента и ряд эмпирических закономерностей, полученных при исследовании влияния образовательной среды на личность студента.

Ключевые слова: развитие личности студента, мотивация, ценности, интеллект, образовательная среда, активность, учебно-профессиональная деятельность.

В настоящее время в соответствии с ориентирами развития российского образования, обозначенными в Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г., должно произойти смещение акцента с парадигмы традиционного обучения на образовательные парадигмы, которые должны быть ориентированы:

во-первых, на конструирование способов получения новых знаний, т. е. тех знаний, которых нет в субъективном опыте обучающегося, но которые необходимы ему для решения поставленной перед ним задачи;

во-вторых, на формирование способностей не только познавательных, но и коммуникативных, с одной стороны, а с другой — на развитие в ходе обучения не только интеллектуальной, но и других сфер сознания обучающегося: эмоциональной, личностной, духовно-нравственной и, конечно же, телесной (соматопсихической), выражающей состояние здоровья обучающегося;

в-третьих, на развитие потребности в непрерывном образовании и самообразовании, основу которых составляют экономные образовательные технологии;

в-четвертых, на развитие рефлексивной сферы сознания и мышления обучающихся, без развития которой невозможно профессиональное, личностное и социальное самоопределение обучающегося в условиях изменяющегося общества и сосуществования в нем различных социальных общностей людей [39, с. 61].

Иначе говоря, больший уклон в образовании должен быть сделан на развитие личности, а не накопление знаний, умений, навыков. Потому что исследования психологов и педагогов показывают, что наличие знаний само по себе не определяет успешность обучения и соответственно качество подготовки [46].

По мнению Н. В. Кузьминой, продуктом образовательной системы являются в первую очередь психические новообразования в личности, деятельности, индивидуальности всех или подавляющего большинства выпускников [16].

Главной целью модернизации образования является повышение качества подготовки специалистов, а одной из центральных идей — компетентностный подход. Однако в динамичных социально-профессиональных условиях все более становится востребованной не обученность (компетентность) как таковая, а способность специалиста реализовать ее в конкретной практической деятельности (компетенция). Ряд авторов считают, что компетентность выступает в качестве результата когнитивного научения, в то время как компетенция — это процесс и результат деятельностного обучения: компетентность в действии [19].

Многочисленные исследования студента, как субъекта образовательного процесса, показывают, что он стал другим [2, 3, 10, 11, 29, 30, 42, 44, 51], причем мы в силу сложности явления слабо себе представляем причины этих изменений, обозначая их понятием «изменившаяся социально-экономическая обстановка», но изменения в студенте констатируем, пытаемся прогнозировать их дальнейшую динамику и на этой информационной основе скорректировать образовательный процесс. Какие же наиболее характерные изменения в психологическом портрете студента, не способствующие повышению качества обучения, прослеживаются в последнее время? Это отсутствие четкой системы ценностей, наличие социальной «беспомощности» и понижение уровня физического и психофизического уровней здоровья [35]. Все перечисленное приводит к так называемому потребительскому типу поведения, при котором деятельность направлена на удовлетворение личных потребностей биологического и социального уровня при минимальных затратах собственных усилий. Как показывают исследования, социальная «беспомощность» может формироваться с раннего детства при определенных взаимоотношениях взрослых и детей. Доминирующие типы воспитания сводят к минимуму всю поисковую активность ребенка, при этом резко повышается уровень моральной ответственности ребенка перед родителями за попытки реализации себя во внешнем мире. Сегодня дети и подростки имеют несколько дополнительных видов занятий помимо школы, что связано с желанием родителей дать своим детям максимально высокий уровень образования. Однако это накладывает на подрастающее поколение дополнительный груз ответственности и боязнь ошибиться. Часто состояние беспомощности устраивает родителей, т. к. в этом случае дети послушны, безынициативны, зависимы в первую очередь от них же, всегда рядом. На какое-то время данный тип поведения снижает уровень тревожности, а молодые люди привыкают, что за них все сделают. Эмпирические исследования [18] обнаруживают проявление феномена «отложенной взрослости», когда в сознании больших групп современной молодежи сформировалось представление о наличии смыслового барьера между юностью и взрослостью, при этом наступление взрослости «отложено» до возраста 27,7 лет, а в когорте 17-летних и до 29,3 лет в когорте 22-летних. Построение собственно образа «молодости» строится на противоречии: с одной стороны, «молодой человек не может и не должен...», а с другой — в психологическом плане освобожден от ответственности за поступки.

Аналогичные результаты были получены нами при исследовании изменений в психологическом портрете студента первого курса инженерных специальностей г. Самары

за последние пять лет [44]. Установлено ($n = 2635$ чел., дисперсионный анализ), что имеется статистически значимая тенденция к увеличению склонности проявлять себя свободно, расторможено, своенравно, ориентируясь на социальное одобрение референтной группы и не проявляя инициативы в принятии решений, что свидетельствует о тенденции повышения экстравертированности. Одновременно наблюдается снижение черствости в отношениях и стрессоустойчивости молодых людей.

Как же их обучать в сложившихся условиях? На современном этапе выделяют три основных парадигмы в обучении и развитии учащихся [39, с. 74]:

а) дидактическая — углубление и расширение предметного обучения (основная парадигма высшей школы);

б) дидактико-психологическая — сочетание предметного обучения с психологическими уроками развития и поддержки со стороны психологической службы (в вузах данная парадигма используется скорее как исключение, например, в г. Самаре — это в Самарской гуманитарной академии и частично в Самарском государственном архитектурно-строительном университете);

в) психолого-дидактическая (психодидактическая) — приоритетное использование психологии развития и методов развивающего образования в качестве основания для построения образовательной технологии (в вузах используется фрагментарно в рамках отдельных учебных дисциплин).

В последнем случае целью учебного процесса становится не просто достижение определенного уровня знаний, умений и навыков, а создание условий для проявления и развития способностей и личности учащихся. Иными словами, прежде чем говорить о дидактическом проектировании учебно-воспитательного процесса, необходимо осуществить его психологическое проектирование.

Это проектирование может осуществляться двумя путями. Во-первых, используя теории развивающего обучения («по Занкову», «по Эльконину-Давыдову» и др.) за счет создания дидактической системы, включающей программы, методы и формы обучения. Однако все они разработаны для школьного обучения, тем не менее, в вузах всегда находились преподаватели-энтузиасты, которые в рамках своих учебных дисциплин реализовывали основные положения этих теорий. Но этот опыт пока разрознен и не обобщен в единую теорию развивающего обучения студента. Во-вторых, создание образовательной среды, которая позволит раскрыться еще не проявившимся интересам и способностям, развиться уже проявившимся способностям и личности обучающегося, всех сфер психики (физической, эмоциональной, познавательной, личностной, духовно-нравственной) в соответствии с индивидуальными способностями. Именно последний путь наиболее широко используется в высшей школе лучшими преподавателями [31, 63]. Психология образовательной среды разрабатывалась как учеными прошлого (Л. С. Выгодским, А. Н. Леонтьевым), так и современными учеными (В. В. Рубцовым, В. А. Ясвиным, Е. А. Климовым, В. И. Пановым, И. А. Баевой, Т. Г. Ивошиной и др.), являясь одним из направлений экологической психологии [39]. В. А. Ясвиным в 1997 году, опираясь на выделенные Я. Корчаком типы «воспитывающей среды» и подкрепив их «школьными типами» личности ребенка по П. Ф. Лесгафту, было предложено рассматривать в качестве базовых четыре типа образовательной среды:

— «догматическая образовательная среда», способствующая развитию пассивности и зависимости ребенка;

— «карьерная образовательная среда», способствующая развитию активности, но и зависимости ребенка;

— «бездмятежная образовательная среда», способствующая свободному развитию, но и обуславливающая формирование пассивности ребенка;

— «творческая образовательная среда», способствующая свободному развитию активного ребенка.

Для диагностики типа образовательной среды школы или вуза В. А. Ясвиным был разработан опросник и методика векторного моделирования среды. Поскольку среда учебного учреждения является не единственным фактором, воздействующим на личность, то нами был разработан модифицированный вариант опросника, содержащий дополнительно оценку типа семейной среды и среды друзей (при сохранении двухфакторной модели) [44, с. 135—136]. Следует обратить внимание на высокую объяснительную валидность диагностики типа образовательной среды с помощью опросника-самоотчета, т. к., согласно К. Левину, поведение субъекта определяет не ситуация, которая может быть описана «объективно» или согласованному мнению нескольких наблюдателей, а ситуация как она дана субъекту в его переживании, как она существует для него [23]. В результате эмпирических исследований (424 студента с 1 по 5 курс трех ведущих вузов г. Самары) нами установлено, что студенты инженерных специальностей независимо от направленности государственного вуза и курса обучения воспринимают образовательную среду в среднем как «догматическую». Будущие экономисты в своем большинстве образовательную среду на факультетах тех же технических университетов воспринимают как «карьерную» (чем старше курс, тем более «карьерным» воспринимается образовательная среда). Более пестрая картина получается в негосударственном вузе: будущие психологи первого курса оценивают образовательную среду как «карьерную», а студенты специальности юриспруденция — как «догматическую». В то же время семья в большинстве случаев воспринимается как «карьерная среда», а друзья — «творческая среда» [28].

Почему же образовательная среда воспринимается студентами в большинстве случаев как «догматическая»? Не потому ли, что между студентом и преподавателем, студентом и студентом складываются такие отношения? Да, действительно, каждой качественно определенной системе образования свойственен определенный тип взаимодействия [49, с. 15]. Например, необходимым условием развития обучающихся и тем самым необходимой предпосылкой развивающего обучения, как было показано Л. С. Выгодским и его последователями, является сотрудничество [39], а предметом педагогической деятельности — создание социальной среды коммуникативного взаимодействия.

Несмотря на трактовку учебного взаимодействия в последние годы как двустороннее субъектно-субъектное [20], на практике оно не всегда успешно реализуется, и тому есть множество причин. С одной стороны, численность студентов в учебной группе превышает 25 человек и зачастую намного, особенно в первом семестре. Преподавателям вузов не хватает компетенции в области психологии и педагогики высшей школы. Последний фактор имеет серьезные основания, т. к., по разным источникам, в вузах работает от 40 до 70% преподавателей, никогда не изучавших психолого-педагогические дисциплины, а повышают квалификации они периодически исключительно в рамках своей специальности. С другой стороны, современные студенты в среднем имеют низкий уровень мотивации к учебной деятельности [61], что, по мнению А. А. Вербицкого, вполне закономерно, т. к. является одним из противоречий образования между обращенностью содержания деятельности студента в прошлое, представленное в виде учебной информации, и ориентацией субъекта учения на будущее содержание перспекти-

вы применения знаний, неизвестно каких и неизвестно где, в результате чего учение не имеет для студента личностного смысла [7]. И чем более динамичнее происходят в стране изменения, тем большее влияние этого противоречия. Справедливости ради следует отметить, что ситуация неопределенности в будущем, что является следствием бурных социально-экономических перемен, снижает познавательную мотивацию только у одной части молодежи. У другой ситуация сопровождается ростом тревожности и естественным стремлением ее избежать через повышение познавательной активности [23], что позволило выделить в образовании рекреативную функцию как специфическую форму адаптации к будущему [10, с. 33—36].

Эффективность образовательной системы будет высокой, если система выполняет свои функции не стихийно, а целенаправленно, а для этого необходим комплексный психолого-педагогический мониторинг параметров образовательной системы [65]. Следовательно, существующий мониторинг знаний, умений, навыков по учебным дисциплинам на протяжении всего срока обучения желательно дополнить психологической составляющей [6, 10, 15, 44], поэтому в некоторых вузах создаются психологические службы [10, 44, 49 и др].

Появление психологов в вузе — несомненно, прогрессивная тенденция, однако только психологи изменить ситуацию с уровнем подготовки специалистов не могут. Наша страна уже пережила период в своем развитии, когда на производстве появились психологи, социологи и все ждали, что теперь повысится производительность труда, качество выпускаемой продукции и решатся все проблемы. А когда этого не произошло, в штатных расписаниях предприятий ставки психологов и социологов были сокращены. Надо отдавать себе отчет в том, что возможности психолога в образовательном учреждении не безграничны [41] и значительных изменений в качестве подготовки специалистов можно добиться только напряженным трудом всех участников образовательного процесса в содружестве с психологией.

Одной из задач психологической службы вуза является получение достоверной информации о динамике личностного и профессионального развития студентов и доведении ее до органов управления вуза (деканат, ректорат). Успешное решение этой задачи зависит от возможности решения ряда проблем в отдельных отраслях психологии. И начинать надо с ответа на вопрос: что измерять? Как от полученной в результате измерения информации перейти к критериям развития отдельной личности и всей образовательной системы? Желательно, чтобы решения этих двух вопросов осуществлялись в связке, комплексно или системно.

В педагогике есть пример того, как неадекватно выбранная характеристика обученности учащихся в виде результатов тестирования с помощью тестов достижения и управление образовательной системой по этой информации привело к кризису на современном этапе системы образования Великобритании [45]. Следовательно, одним из условий развития образования является более тесное соединение психологии и педагогики [50].

Таким образом, цель психодиагностики в образовании — дать информацию об индивидуально-психических особенностях обучающихся, которая была бы полезна им самим и тем, кто с ними работает [41, с. 80]. Эта цель с учетом специфики психологической службы образования может быть конкретизирована в виде двух задач:

- 1) контроль динамики психического развития обучающихся;
- 2) сравнительный анализ развивающего эффекта различных систем обучения и воспитания.

Для успешного решения первой задачи необходимо разработать адекватную модель личности студента (обучающегося), из которой будет следовать перечень характеристик

для диагностики. Анализ работ, посвященных методологическим проблемам построения модели личности в общем [48, с. 456—464] и студента в частности, показал, что при всем разнообразии включаемых в состав модели характеристик, тем не менее, можно выделить следующие основные сферы личности:

1. Мотивационная сфера [6, 13, 20, 41, 53, 65, 66], выполняющая три функции [52, с. 98]: структурирующую, т. е. влияющую на процессы целеобразования [54], а исходя из системного анализа [8, с. 26], понятие цель (целесообразность, целенаправленность) является основной характеристикой развития самоорганизующихся систем; побуждающую, т. е. направляющую на опредмеченную некоторую потребность [33]; смыслообразующую, т. е. оценивающую действия субъектом [33]. Эта сфера личности достаточно сложная и может быть описана как совокупностью отдельных мотивов, ценностей, потребностей, установок и т. д., так и образованиями (направленность личности [21, с. 174], мотивационно-смысловые отношения [4, с. 349] и др.).

2. Эмоционально-волевая [6, 13, 20, 65, 66]. Характеристиками этой сферы могут быть качества: решительность, настойчивость, упорство, саморегуляция [38], так и эмоциональный компонент, отражающийся в форме непосредственного переживания (радости, печали, удовлетворения, страха и т. п.). Эмоциональный компонент, сопровождая практически любые проявления активности субъекта, служит одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей [43].

3. Энергетическая сфера [6, 53, 55, 65, 66], характеризующаяся такими свойствами личности, как работоспособность [5], утомляемость [6], мобилизованность [58, с. 64], активность как противопоставление пассивности и индифферентности [64], энергичность, инициативность [40].

4. Сфера межличностного взаимодействия [6, 49, 55, 65], характеризующаяся качествами личности: дружелюбие, альтруизм, доброжелательность, конформность и др.

5. Когнитивная сфера [29, 40, 53, 65, 66]. Единства мнений для оценки когнитивной сферы студентов у исследователей нет, поэтому можно встретить работы, в которых исследуются особенности от психических познавательных процессов до когнитивных стилей [59] и даже стили познавательного отношения к миру [14, 44]. Однако при всем разнообразии исследуемых характеристик большинство склоняется к оценке уровня интеллекта и его структуры [40, 41, 44, 65 и др.].

Рассмотрим некоторые проблемы развития отдельных сфер личности студента.

Когнитивная сфера. Развитие когнитивных способностей традиционно является важнейшей целью педагогического процесса [12, 17, 32, 47]. Однако наши исследования показали [10], что ориентация педагогического процесса на некоторого «среднего» студента в большинстве случаев приводит к регрессу уровня интеллекта у «сильной» и к прогрессу у «слабой» части студенчества. Исследование факторов, влияющих на эту закономерность, позволило выделить наиболее сильнодействующие: степень индивидуализации обучения и уровень нагруженности каждого студента в процессе учебной деятельности [25]. Поэтому нами было высказано предположение, что принцип развивающего обучения Л. В. Занкова, сформулированный для младшего школьного возраста, по всей видимости, может быть распространен и на старший юношеский возраст (18—23 года).

На протяжении десяти лет нами исследовалось влияние студенческой среды (когнитивного уровня в студенческой группе) на уровень индивидуального развития интеллекта [9, 44]. Установлено, что динамика развития уровня интеллекта студентов зависит от

изначальной неравномерности этой характеристики в учебной группе, причем существует некоторый оптимальный уровень неравномерности, при котором динамика развития наибольшая [27]. Неравномерность распределения уровня интеллекта в группе можно обеспечить при формировании списочного состава групп, которое осуществляется в деканатах при участии психолога. Совместная учебная деятельность студентов снижает уровень неравномерности.

Так, эмпирически установлено, что в группах с достаточно высокой гомогенностью уровня интеллекта (размах, т. е. разность между максимальным уровнем интеллекта и минимальным, составляет около 5 - 10 единиц IQ) динамика уровня интеллекта через год совместного обучения была минимальной, хотя субъективные отзывы преподавателей об учебном процессе в этих группах были в основном положительные («ровная группа», «звезд с неба не хватают, но работают» и т. п.). Корреляции успешности обучения в экзаменационные сессии с составляющими интеллекта по Амтхауэру в основном статистически незначимые. Зато значимые уровни корреляции успешности обучения можно наблюдать с некоторыми личностными, мотивационными, ценностными характеристиками студентов. Следует отметить, что после второго курса уровень неравномерности интеллекта возрастает за счет того, что часть студентов имеют положительную динамику (рост) уровня интеллекта, а часть — отрицательную. Аналогичная зависимость наблюдается после трех лет обучения. После четвертого курса опять появляется тенденция к уменьшению неравномерности. Полученные закономерности согласуются с синергетическим подходом, согласно которого неравновесные системы имеют большую динамику развития, а равновесные — тяготеют к застою.

При высоком уровне неравномерности распределения интеллекта студентов в группе (в качестве экспериментальных групп выбирались специализации на факультетах, имеющих набор в одну группу) динамика уровня интеллекта была выше, однако появлялось два нежелательных для педагогического процесса явления. Во-первых, небольшая группа студентов, расположенных в нижней части рейтинга по уровню интеллекта, хронически имела академическую задолженность, хотя динамика развития составляющих интеллекта была положительной. Во-вторых, часть студентов, расположенных в верхней половине рейтинга по уровню интеллекта, в подавляющем большинстве имела отрицательную динамику развития интеллекта, во всяком случае, обучаясь первые два года. В дальнейшем отдельные студенты меняют эту тенденцию на противоположную. Установлено, что за первые два года совместного обучения уровень неравномерности интеллектуальных характеристик уменьшается.

Другой проблемой когнитивного развития является развитие отдельных составляющих структуры интеллекта. Исследования структуры интеллекта по Р. Амтхауэру студентов-медиков с 18-19 лет [1] показали, что уровень вербального интеллекта превышает уровень невербального и с возрастом снижается, причем, в первую очередь, снижается невербальная составляющая (к 30 годам), а вербальная составляющая имеет аналогичное снижение в возрастной группе 30-40 лет. Наши лонгитюдные исследования структуры интеллекта студентов инженерных специальностей показали, что невербальная составляющая интеллекта превышает уровень гуманитарной составляющей и на протяжении двух-трех лет обучения в вузе нарастает и только потом начинает снижаться [44]. Однако в профессиональной деятельности, скорее всего, главную роль играют не отдельные составляющие структуры интеллекта, относящиеся к когнитивному уровню, а составляющие метакогнитивного уровня [56]. М. А. Холодная предполагает, что если традиционные интеллектуальные способности — это индикаторы сформированности психических процессов, отвечающих за правильность (точность) и скорость процесса

обработки информации, то когнитивные стили — это индикаторы сформированности психических механизмов, отвечающих за управление процессом переработки информации. Сами же когнитивные стили при такой интерпретации их психологического статуса могут рассматриваться как метакогнитивные способности, проявление которых — в виде особенностей стилевого поведения — обуславливается особенностями организации ментального опыта субъекта [59, с. 226].

Поскольку именно через когнитивные стили обнаруживают себя индивидуальные интеллектуальные возможности в условиях реального взаимодействия со своим окружением, то нами исследовалась динамика когнитивных стилей по А. Харрисону и Р. Брэмсу в процессе обучения в вузе [44]. Установлено, что за четыре года обучения у студентов на инженерных специальностях происходит перераспределение стилей мышления. Так, на первом курсе преобладающим (20% от общего количества студентов) является аналитический стиль мышления. В процессе обучения предпочтение у студентов этому стилю уменьшается, а увеличивается доля студентов с реалистическим стилем мышления, характеризующимся конкретностью и нацеленностью на достижение определенного результата. Около 30% студентов как первого курса, так и старших курсов предпочитают комбинированные стили мышления, т. е. сочетание нескольких ярко выраженных стилей, что считается характеристикой хорошо развитого мышления. Исследования стилей мышления аспирантов первого года обучения показали, что 53% имеют комбинированные стили мышления. В то же время синтетический стиль мышления, характеризующийся способностью совмещать идеи и элементы принципиально несовместимые, наблюдается только у 3–4% студентов любого курса (11% аспирантов), что говорит о имеющихся проблемах в подготовке инженеров. Аналогичные результаты были получены в исследовании [34].

Таким образом, исследования развития когнитивной сферы студентов позволили нам сделать вывод о том, что индивидуализация образовательного процесса должна осуществляться за счет учета индивидуальных особенностей каждого студента, обучающегося в гетерогенных условиях, а не за счет отбора студентов по уровням развития тех или иных психологических характеристик и обучения затем в гомогенных учебных группах, что нашло подтверждение в стилевом подходе М. А. Холодной в общеобразовательных учреждениях [59, с. 344].

Сфера межличностного взаимодействия. Различные авторы для решения образовательных проблем выделяют разнообразные виды взаимодействия: соперничество, понимание, содействие, сотрудничество, сотворчество [49, с. 16]. Следовательно, для создания максимально благоприятных условий для саморазвития необходимо обеспечить многоаспектное полиморфное взаимодействие. Первостепенной задачей решения проблем межличностного взаимодействия является ускорение процесса адаптации студентов первого курса к условиям вуза, чему может способствовать система психологического обеспечения учебного процесса, в рамках которой проводятся специальные занятия, тренинги [44].

Разработанная нами модель успешности обучения (с использованием метода структурных уравнений) показала [44, с. 206—207], что академическая успеваемость студентов в экзаменационной сессии связана с уровнем латентного фактора, названного «коммуникативные способности» (имеет корреляцию с факторами А, F, Q2 по 16PF Кеттелла). Причем для студентов, обучающихся на госбюджетной основе, влияние латентного фактора значительно больше, чем для студентов, обучающихся на контрактной основе. Изменения среднего уровня коммуникативных способностей в процессе обучения растет (особенно за счет увеличения фактора F по 16PF).

Исследования межличностных отношений в учебных группах, проведенные с использованием социометрических и референтометрических методик, показали, что с началом занятий на первом курсе студенты в учебных группах желают сотрудничать со студентами своей группы («вместе ведь учиться целых пять лет»), при этом выборы при социометрическом исследовании базируются на поверхностном, чаще эмоциональном уровне. Как следствие — высокий уровень односторонних выборов или отвержений. По мере развития группы, т. е. проживания фазы знакомства, затем выдвижения лидеров и т. д., студенты начинают лучше понимать окружающих их сокурсников, что непременно сказывается на индексах взаимных выборов и индифферентных отношений, которые к концу учебного года достигают соответственно уровней 0,05...0,2 и 0,1...0,4 от возможного количества выборов в группе. опережающий рост, да и высокий абсолютный уровень индифферентных отношений среди первокурсников не нашел должного внимания в исследованиях психологов, а закономерность оказалась достаточно устойчивой. Коэффициенты корреляции между изменениями социометрических индексов для учебных групп двух вузов, в которых параллельно проводились исследования, оказались в пределах 0,7...0,9 [24].

Референтометрические исследования учебных групп студентов инженерных специальностей показали, что в тройку личностных качеств студента, с которым хотелось бы сотрудничать в образовательном процессе вошли: сообразительный, добрый, веселый [44].

В исследованиях [37] установлено, что межличностные отношения зависят от типа саморегуляции и личностных качеств обучающихся: так, уверенные в себе и с автономным типом саморегуляции стремятся к доминированию в отношениях, а субъекты с зависимым типом саморегуляции характеризуются уступчивостью, пассивностью, послушностью.

Остается проблема отчисления студентов первого курса из вуза за академическую неуспеваемость. Экспериментально нами установлено, что среди отчисленных за неуспеваемость, а также ушедших в академический отпуск по болезни 87% первокурсников относятся к категории «отверженные», т. е. имеющие отрицательный социометрический статус и вполне удовлетворительные когнитивные способности. Это говорит о роли сферы межличностных взаимодействий в организации учебного процесса.

Эмоционально-волевая сфера. Актуальность развития саморегуляции со временем не уменьшается. Анкетный опрос студентов, выявляющий качества личности «хорошего» и «плохого» студента, показал [44, с. 197—199], что 91% студентов считают, что в портрете «хорошего» студента должен быть высокий уровень самоорганизации, а 85% студентов в портрете «плохого» студента назвали отсутствие самоорганизации.

Сравнительное исследование динамики развития волевых качеств личности студентов классической формы обучения и дистанционной показали [10], что последняя имеет преимущества. При классической форме обучения отмечается в среднем увеличение уровня волевых качеств только к концу первого курса, а затем наблюдается стойкая тенденция к уменьшению, что является одним из резервов повышения качества подготовки специалистов.

Для российской ментальности характерен низкий уровень ценности положительных эмоций, в том числе в учебной деятельности [36]. Эмоциональное развитие учащихся чаще рассматривается с точки зрения проблемы тревожности, тогда как данные исследований учащихся с 1-го по 11-й класс показывают, что во всех возрастных группах склонность к проявлению радости явно преобладает над склонностью к проявлению гнева, страха и печали [22]. Учебная деятельность действительно имеет много факторов риска, актуализирующих страхи, дезорганизирующих учебную деятельность. Вопрос о

разведении психической регуляции эмоций и личностной их регуляции остается нераскрытым. Более того, допускается, что страх и тревожность — непереносимые условия функционирования учебной деятельности, а чувство тревоги неизбежно сопровождает учащегося в любом учебном учреждении. Лонгитюдные исследования уровня дезадаптации и связанной с ней тревожностью показали [44], что академическая успеваемость по результатам экзаменационной сессии наблюдается максимальной при оптимальном уровне тревожности. В случае высокого уровня тревожности или ее отсутствия успеваемость ухудшается. Это говорит о том, что в вузах, как, впрочем, и в школах, у нас отсутствуют позитивные модели эмоционального воспитания.

Разработанный О. А. Чаденковой тест для диагностики мотивации учебной деятельности [60] позволил нам определить не только составляющие мотивации, но и факторы, регулирующие уровень мотивов. При психологическом мониторинге студентов установлено, что на первом курсе наиболее сильным фактором регуляции мотивов являются эмоции, а затем социальные факторы. На втором курсе они меняются местами, тем не менее, значимость эмоций остается большой.

Мотивационная сфера. На протяжении последних лет исследователями отмечается устойчивое снижение удовлетворенности выпускников вузов получением высшего профессионального образования и правильностью выбора специальности [57]. Выявлены наиболее типичные внутренние кризисы студентов: первый курс — кризис ожиданий, третий курс — кризис самоопределения, четвертый-пятый курс — кризис трудоустройства. При выходе из вуза — кризис профессиональной адаптации.

Исследование структуры мотивации учебной деятельности студентов нескольких вузов показало [61], что средний уровень мотивов учебной деятельности студентов первого курса имеет тенденцию к уменьшению год от года, причем в структуре преобладает зачастую мотив переживания и ценностная регуляция, что говорит о том, что большое значение для студентов играет оценочная деятельность и получение удовлетворения от сделанного, но никак не факт достижения успеха или познание чего-либо нового.

Исследование взаимосвязи мотивов и регулятивной сферы показало [62], что реально приводят студентов к системным, самостоятельным действиям по повышению своего профессионального уровня только волевые и познавательные мотивы. Мотивы достижения, переживания и общения помогают учащимся добиваться успеха на отдельных этапах учебной деятельности, не формируя при этом целостную систему действий для достижения поставленной цели, а на некоторых этапах оказывают и мешающее воздействие.

Смыслообразующую функцию мотивации выполняют жизненные ценности, которые входят в структуру мотива [21, 44] и играют роль «внутреннего фильтра», объясняя при этом более 65 % дисперсии. Исследования [26] показали, что наибольший вклад в познавательный мотив учебной деятельности вносят ценности профессиональной сферы, что указывает на необходимость непрекращающейся профориентационной работы со студентами на протяжении всего срока обучения. В то же время установлено, что с курсом обучения изменяется структура мотивов учебной деятельности, что является вполне закономерным, т. к. формируется индивидуальный стиль учебной, а затем и профессиональной деятельности. Это накладывает отпечаток на методы педагогического взаимодействия, требуя вариативности как от курса к курсу, так и от одного субъекта к другому.

Рассматривая личностные особенности, объединенные в типологии, студентов, в заключении следует отметить, что студент с любой типологией может показывать успешные результаты в учебной деятельности, если выработает индивидуальный стиль, адаптированный к условиям обучения, используя при этом преимущества своих индивидуально-типологических особенностей.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аверин, В. А.* Развитие интеллекта в ранней и средней взрослости // *Ананьевские чтения : тезисы науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения - 2001» / под общ. ред. А. А. Крылова и В. А. Якунина.* СПб. : СПбГУ, 2001. С. 199—200.
2. *Акопов, Г. В.* Социальная психология образования. М. : Флинта, 2000. 296 с.
3. *Акопов Г. В., Горбачева А. В.* Социальная психология студента как субъекта образовательного процесса. М. : Машиностроение-1, 2003. 280 с.
4. *Асмолов, А. Г.* Психология личности: Принципы общепсихологического анализа. М. : Смысл, 2001. 416 с.
5. *Васельцова, И. А.* Контекстный подход к формированию психофизического потенциала профессионального развития студента // *Социальные процессы и молодежь: взгляд в будущее. Материалы VI Международной научно-практической конференции.* Самара : СФ МГПУ, 2004. С. 41—43.
6. *Васильева, Ю. Е.* Система мониторинга профессионально-личностного становления студентов педагогического вуза // *Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы Первой международной науч.-практ. конф.* М. : Смысл, 2004. С. 80—81.
7. *Вербицкий, А. А.* Противоречия образования и культуры // *Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы Первой международной науч.-практ. конф.* М. : Смысл, 2004. С. 17.
8. *Волкова В. Н., Денисов А. А.* Основы теории систем и системного анализа. СПб. : Изд-во СПбГПУ, 2003. 520 с.
9. *Волов В. Т., Сонов В. Ф., Капцов А. В.* Социально-психолого-педагогические детерминанты успешности обучения при дистанционной форме образования. Казань : Центр инновационных технологий, 2000. 76 с.
10. *Волов В. Т., Сонов В. Ф., Капцов А. В.* Психологический мониторинг в дистанционном образовании. Самара : СГПУ. 2001. 231 с.
11. *Габдреев, Р. В.* Методология, теория, психологические резервы инженерной подготовки. М. : Наука. 2001. 167 с.
12. *Глотова Г. А., Чаликова О. С.* Взаимосвязь психометрического интеллекта и школьной успеваемости в подростковом возрасте // *Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы Первой международной науч.-практ. конф.* М. : Смысл, 2004. С. 219—220.
13. *Гузина, Т. И.* Развитие концепции ученика: сущность, закономерности, технология // *Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы Первой международной науч.-практ. конф.* М. : Смысл, 2004. С. 221—222.
14. *Долматов, А. В.* Основы развивающего образования: теория, методы, технологии креативной педагогики. СПб. : ВУС, 1998. 196 с.
15. *Дубовицкая, Т. Д.* Психологический мониторинг в условиях гуманизации образования // *Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы Первой международной науч.-практ. конф.* М. : Смысл, 2004. С. 83—84.
16. *Дубровина, Л. И.* Стратегическое направление продуктивного образования // *Известия Самарского научного центра РАН: Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии. Самарский регион. 2003».* Самара : СНЦ РАН, 2003. С. 5—12.
17. *Дьяченко, М. И.* Психология высшей школы. Мн. : Тесей, 2003. 352 с.
18. *Жарков, Г. В.* Феномен «отложенной взрослости» как психологическая проблема // *Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы Первой международной науч.-практ. конф.* М. : Смысл, 2004. С. 133.
19. *Зеер, Э. Ф.* Саморегулируемое учение как образовательная технология формирования компетенции у обучаемых // *Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы Первой международной науч.-практ. конф.* М. : Смысл, 2004. С. 29—30.
20. *Зимняя, И. А.* Педагогическая психология. М. : Логос, 1999. 384 с.
21. *Ильин, Е. П.* Мотивация и мотивы. СПб. : Питер, 2000. 512 с.

22. Ильин Е. П., Пономарева М. С. Возрастно-половая динамика базовых эмоций // Ананьевские чтения: Тезисы науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения - 2001» / под общ. ред. А. А. Крылова и В. А. Якунина. СПб. : СПбГУ, 2001. С. 292—293.

23. Исханов, Р. Ф. Адаптация как неэнтропический феномен сознания // Известия Самарского научного центра РАН: Специальный выпуск «Актуальные проблемы психологии. Самарский регион. 2003». Самара : СНЦ РАН, 2003. С. 56—64.

24. Капцов, А. В. Оценка динамики межличностных отношений в студенческой группе // Проблемы многоуровневого технического образования. Тезисы докл. VII Всероссийской науч.-метод. конф. Ч. 2. Н. Новгород : ННГАСУ, 1998. С. 43—44.

25. Капцов, А. В. Интеллектуальное развитие студентов в вузе // Прикладная психология. 2002. № 3. С. 78—83.

26. Капцов, А. В. Моделирование структуры мотива // Мотивация в психологии управления : сб. матер. Третьей межвузовской науч.-практ. конф. Самара : СаГА, 2004. С. 45—49.

27. Капцов, А. В. Оптимизация уровня интеллекта в студенческой группе // Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы Первой международной науч.-практ. конф. М. : Смысл, 2004. С. 237—238.

28. Капцов А. В., Кожурова О. А. Образовательная среда и развитие личности студента // Воспитание в процессе обучения. Материалы междунар. науч.-практ. конф. : в 2 ч. Ч. 1. Материалы научных исследований отечественных и зарубежных ученых. Мн. : БГПУ, 2005. С. 108—110.

29. Комплексное исследование проблем обучения и коммунистического воспитания специалистов с высшим образованием. Л. : ЛГУ, 1980.

30. Комплексные социальные исследования / под ред. А. С. Пашкова. Л. : ЛГУ, 1976.

31. Курльченко, Н. Н. Проблема построения предмета в процессе изучения психологии средствами групповой динамики и организации личностного пространства студента // Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы Первой международной науч.-практ. конф. М. : Смысл, 2004. С. 234—235.

32. Ларионова, Л. И. Психологический портрет одаренных старшеклассников // Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы Первой международной науч.-практ. конф. М. : Смысл, 2004. С. 38—39.

33. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М. : Политиздат, 1977.

34. Лубовский В. И., Терентьева В. И. Новые принципы систематизации когнитивных стилей - на основе тетралатеральной модели психики // Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы Первой международной науч.-практ. конф. М. : Смысл, 2004. С. 41—42.

35. Малютина, Н. В. Причины феномена потребительского поведения молодежи // Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы Первой международной науч.-практ. конф. М. : Смысл, 2004. С. 152—153.

36. Мясникова, И. Г. Психологическая технология эмоционального развития школьников // Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы Первой международной науч.-практ. конф. М. : Смысл, 2004. С. 266—267.

37. Олейник, Н. С. Влияние типа саморегуляции деятельности на поведение человека в малых группах // Ананьевские чтения. Тезисы науч.-практ. конф. «Ананьевские чтения - 2001» / под общ. ред. А. А. Крылова и В. А. Якунина. СПб. : СПбГУ, 2001. С. 369—371.

38. Осницкий, А. К. Психология самостоятельности. Методы исследования и диагностики. М. ; Нальчик : Издательский центр «Эль-Фа», 1996. 126 с.

39. Панов, В. И. Экологическая психология: Опыт построения методологии. М. : Наука, 2004. 197 с.

40. Поваренков, Ю. П. Психологическое содержание профессионального становления человека. М. : Изд-во УРАО, 2002. 160 с.

41. Прикладная психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. М. : ТЦ «Сфера», 1997. 528 с.

42. Психологические и психофизические особенности студентов / под ред. Н. М. Пейсахова. Казань : Изд-во КГУ, 1977. 230 с.
43. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещеряковой. М. : Педагогика-Пресс, 1996. 440 с.
44. Психолого-педагогическое обеспечение многоуровневого высшего образования / под ред. А. В. Капцова и В. И. Кичигина. Самара : СамГАСА, 2003. 316 с.
45. *Равен, Дж.* Педагогическое тестирование: проблемы, заблуждения, перспективы. М. : Когито-Центр, 2001. 142 с.
46. *Рубцов, В. В.* Современные проблемы психологического образования: возрастной подход // Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы Первой международ. науч.-практ. конф. М. : Смысл, 2004. С. 3—6.
47. *Смирнов, С. Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М. : Аспект Пресс, 1995. 271 с.
48. Современная психология : справоч. рук-во / отв. ред. В. Н. Дружинин. М. : ИНФРА-М, 1999. 688 с.
49. Сопровождение личностно-профессионального развития студентов в педагогическом вузе / отв. ред. Л. Н. Бережнова, В. И. Богословский, В. В. Семикин. СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2002. 158 с.
50. *Сосновский, Б. А.* Не новые проблемы психологии модернизируемого образования // Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы Первой международ. науч.-практ. конф. М. : Смысл, 2004. С. 57—58.
51. Студент и образовательное пространство: мотивация и социально-профессиональные ориентации. Самара : Изд-во «Самарский ун-т», 2001. 210 с.
52. *Суворова, Г. А.* Психология деятельности. М. : ПЕРСЭ, 2003. 176 с.
53. Типологическая диагностика и образование / под ред. Е. П. Гусевой. М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 1994. 215 с.
54. *Тихомиров О. К., Богданова Т. Г.* Исследование структурирующей функции мотива // Психологический журнал. 1983. № 6. С. 46—54.
55. *Уваров, Е. А.* «Вершинная» роль и место субъектной активности в структуре индивидуальности студента // Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы Первой международ. науч.-практ. конф. М. : Смысл, 2004. С. 371—372.
56. *Ушаков Д. В., Тихомирова Т. Н.* Метакогнитивный и когнитивный аспекты развивающих систем образования // Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы Первой международ. науч.-практ. конф. М. : Смысл, 2004. С. 187—188.
57. *Фарманова, Е. Н.* К проблеме учебно-профессиональной мотивации в развитии самоуправления и самоорганизации персонала // Мотивация в психологии управления : сб. матер. Третьей междуу. науч.-практ. конф. Самара : СаГА, 2004. С. 78—83.
58. *Хайкин, В. Л.* Активность (характеристики и развитие). М. : Московский психолого-социальный институт, 2000. 448 с.
59. *Холодная, М. А.* Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб. : Питер, 2004. 384 с.
60. *Чаденкова, О. А.* Опросник мотивации учебной деятельности студентов. Руководство по применению. Самара : СаГА, 2004. 36 с.
61. *Чаденкова, О. А.* Психолого-педагогические особенности мотивов учебной деятельности студентов различных вузов : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Самара : СаГА, 2003. 20 с.
62. *Чаденкова, О. А.* Самоуправление личности // Мотивация в психологии управления : сб. матер. Третьей междуу. науч.-практ. конф. Самара : СаГА, 2004. С. 83—88.
63. *Чернышев, А. С.* Роль развивающих социальных сред (социальных оазисов) в преодолении деформации личности современной молодежи // Психология образования: проблемы и перспективы. Материалы Первой международ. науч.-практ. конф. М. : Смысл, 2004. С. 189—190.
64. *Шмелев, А. Г.* Психодиагностика личностных черт. СПб. : Речь, 2002. 480 с.
65. *Якунин, В. А.* Педагогическая психология. СПб. : Палиус, 1998. 639 с.
66. *Dunn R, Dunn K, Price G.E.* Learning Style Inventory. Lawrence. KS : Price Systems, 1989.

PROBLEMS OF THE STUDENTS' PROFESSIONAL AND PERSONAL DEVELOPMENT

A. V. Kaptsov

The paper considers some problems of the students' professional and personal development. It suggests a model of the student and describes a number of patterns revealed in the study of educational environment influence on the student's personality.

Key words: development of a student's personality, motivation, values, intelligence, educational environment, activity, educational and professional activity.

