

О.Я. Пономарева,

Б.А. Вяткин

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ИНТЕГРАЛЬНОЙ ИНДИВИДУАЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ САМОУПРАВЛЕНИЯ

В современных социально-экономических условиях развития общества повышается интерес к осознанию перспектив развития самого человека. Это обуславливает необходимость и желательность выбора стратегии гуманизации всей системы образования, связанной с личностно ориентированным подходом к обучающемуся как субъекту во всех сферах его деятельности – в познании, общении, труде [2, 13, 8].

Как показывает анализ литературы, реформирование образования и воспитания в вузах страны за последнее десятилетие связывается с рядом позитивных аспектов. К их числу можно отнести создание различных экспериментальных моделей обучения [3], таких как формирование самостоятельной учебной деятельности студентов с ориентацией на проблемное обучение [18], целевая интенсивная учебная подготовка [17], введение самоуправления как формы повышения ответственности и активности студентов для достижения успеха в учебной деятельности, а также участия структур студенческого самоуправления в организации учебно-воспитательного процесса [7], модель позиционного обучения [13].

Не смотря на разнообразие подходов к обновлению технологий образования, все они затрагивают три стороны единого процесса – изменение содержания образования, роли личности обучаемого и обучающего. При этом, по мнению В.М. Зуева, Б.Б. Коссова, А.А. Крылова, важным является условие наиболее полного удовлетворения потребностей всех субъектов системы высшего образования, особенно студентов и преподавателей [13]. Вместе с тем в имеющихся исследованиях либо ограничивается сфера действия, в которой могла бы адекватно изучаться личность (как правило, изучается только учебная деятельность), либо личность рассматривается изолированно от условий ее проявления (теория качеств или черт, которые

пытаются сформировать в процессе обучения), либо анализируются лишь базовые свойства личности, необходимые в становлении специалиста, либо осуществляется поиск одной единственной детерминанты развития. Исключение составляют системно-стилевой подход к психодиагностике личности в целом, дающий возможность прогноза жизненного пути и профессионального развития студентов (К.А. Абульханова-Славская, Б.Б. Коссов, В.И. Петров и др.), и изучение возрастного аспекта целостной структуры интегральной индивидуальности студентов в рамках концепции В.С. Мерлина (В.В. Белоус, А.Т. Найманов, Ф.М. Шидакова). Но они не затрагивают выделенные выше три стороны процесса во взаимодействии, касаясь лишь одной из них – деятельности или личности обучаемого и обучающего.

Представляется, что только сочетание собственных индивидуальных особенностей студента при мобилизации резервов психической активности и конкретизации требований всех видов деятельности создает среду обучения, расширяющую возможности компетентного выбора студентом жизненного пути и направленную на саморазвитие его личности. В этом случае изучению подлежат «не те или иные психические свойства, виды активности, а сам человек – деятельный, общающийся» (А.В. Брушлинский). Иначе говоря, стремление к оптимальному сочетанию этих условий определяет необходимость изучения индивидуальности как субъекта деятельности, «своими действиями создающего свою индивидуальность» (В.С. Мерлин). Благоприятной психологической предпосылкой для этого, как известно, является то, что именно в студенческом возрасте личность сама становится субъектом самовоспитания (В.С. Мерлин, Б.Г. Ананьев).

В изменяющихся условиях моно- и многоуровневой системы высшего профессионального образования самым настоятельным образом возникает потребность поиска и научного обоснования новой модели технологии образования и инновационных средств ее психолого-педагогического обеспечения, отвечающих основной цели гуманизации высшей школы – развитию творческой индивидуальности студента и квалифицированной профессиональной подготовке.

На наш взгляд, подход к развитию индивидуальности человека в плане ее интегрального исследования [9] дает возможность получить ответ на важный вопрос: в чем заключается психологический механизм раскрытия индивидуальности студента в процессе обучения?

Во-первых, индивидуальность в концепции В.С. Мерлина рассматривается с позиции системного подхода, что предполагает исследование многоуровневой системы различных индивидуальных свойств человека (от природных, наследуемых, до социальных) как целого, особенности которого определяют характер связи между ними. Поэтому в становлении интегральной индивидуальности особое значение имеет развитие связей и между индивидуальными свойствами одного уровня (например, темперамента), и между свойствами разных уровней (например, нервной системы и личности). Разноуровневые и многоуровневые связи в своей динамике имеют разные тенденции. Одноуровневые связи характеризуются возникновением различных вариаций однозначных связей в плане все большей дифференциации автономных и однозначно связанных между собой симптомокомплексов. Это важно учитывать, например, при формировании профессионально-значимых свойств личности учителя. Разноуровневые же связи имеют тенденцию к увеличению много-многозначности, их развитие опосредовано промежуточными звеньями. Оно более гибко, пластично, изменчиво. Разноуровневые связи относительно легко разрушаются и возникают вновь под влиянием опосредующих звеньев (Б.А. Вяткин) [5]. А если это так, следует изучать то, что поддается изменению (а значит, совершенствованию интеграции свойств индивидуальности студента за пять лет обучения).

Во-вторых, выделение организации деятельности или жизнедеятельности в качестве основного звена, опосредующего свойства различных уровней индивидуальности, позволяет рассматривать совокупность различных видов деятельности, в которые включен студент в процессе обучения (а не только учебную), как важный фактор его развития.

На основе обширного экспериментального материала, собранного в пермской психологической школе В.С. Мерлина – Б.А. Вяткина за период с 1978 по 1995 гг., установлено, что ведущее опосредующее звено раз-

ноуровневых свойств – индивидуальный стиль деятельности, общения – влияет на развитие интегральной индивидуальности благодаря его системообразующей функции, изменяющей структуру разноуровневых индивидуальных свойств в плане их гармонизации (Б.А. Вяткин, А.Г. Исмагилова, А.А. Коротаев и Т.С. Тамбовцева, П.В. Токарев, Ю.Я. Горбунов, И.Е. Праведникова, Л.Г. Сивак, Л.Я. Дорфман, М.Р. Шукин, О.Я. Андрос и др.).

Оптимальное развитие целостной индивидуальности, вероятно, возможно при условии формирования и согласования индивидуальных стилей во всех видах деятельности и общения (следует отметить, что такого рода исследований пока практически нет.)

В соответствии с требованиями развития индивидуальности человека, представители школы В.С. Мерлина – Б.А. Вяткина при создании одной из моделей изменения образования в условиях гуманизации предполагают обязательность учета условий формирования индивидуального стиля. Как показывают имеющиеся экспериментальные исследования, в качестве таковых могут выступать: положительное отношение к деятельности, особенно на первоначальных этапах овладения ею; влияние различных внутренних детерминант (индивидуальных свойств) и их взаимодействие в стиле; потребность человека в самосовершенствовании, побуждающая его к активному сознательному поиску наиболее рациональных способов и приемов деятельности; общие социально-психологические предпосылки и творческий характер самой деятельности, предполагающий снятие жесткой ее регламентации и возможность выбора способов ее выполнения самим человеком.

В связи с последним условием формирования индивидуального стиля деятельности эвристическое значение для гуманизации образования имеет понятие зоны неопределенности деятельности (ЗНД), введенное В.С. Мерлиным в рамках своей теории. ЗНД возникает тогда, когда одна и та же конечная цель деятельности может быть достигнута при помощи различных операций, действий и промежуточных целей. Расширение диапазона ЗНД обеспечивает благоприятные условия для свободного выбора системы промежуточных целей, действий и операций, наиболее соответствующей индивидуальным особенностям человека, а значит, сопутствующей успеху в деятельности [9].

По В.С. Мерлину, ЗНД обуславливается факторами двоякого рода: объективными и субъективными. Объективные условия ЗНД заключаются в том, что одни и те же объективные требования деятельности могут выполняться при помощи различных промежуточных целей, действий и операций. Необходимо, чтобы обучающийся глубоко и осознанно представлял возможные цели и способы деятельности и достаточно свободно владел их арсеналом. Субъективные условия характеризуются тем, что субъект, сообразуясь с объективными требованиями, может выбирать цели, действия, операции, соответствующие его индивидуальным особенностям. Для этого он должен пристально изучать свои индивидуальные особенности на протяжении всего процесса обучения.

В.С. Мерлин утверждал, что наличие ЗНД, понимаемой как возможность нескольких различных программ деятельности, предполагает и необходимость зоны определенности деятельности. Последняя рассматривается как общая для всех участников обучения программа, обусловленная объективными общими требованиями, раскрывающая общую задачу и обеспечивающая достижение конечной цели. При этом выделяются индивидуальные и коллективные зоны неопределенности деятельности и зоны определенности деятельности. Также им выявлены социально-психологические предпосылки усвоения индивидуальных стилей, зависящие от ЗНД. В качестве одного из таких условий рассматриваются социальные санкции и социальные оценки как коллектива, так и руководителя. С одной стороны, чем выше шкала социальных оценок, тем шире ЗНД коллектива, с другой – чем шире шкала социальных оценок коллектива, тем более коллектив стимулирует инициативу, самостоятельный выбор собственной стратегии промежуточных целей и формирование индивидуальной системы операций. Ее широта обеспечивается преимущественным применением положительных оценок, коллегиальностью стиля руководства, которая, в свою очередь, определяется уровнем развития коллектива, степенью его сплоченности, единством ценностных ориентаций [9].

Можно сказать, что учет всех условий формирования стилей имеет практическое значение для наиболее полного раскрытия индивидуальности, а создание экспериментальной модели обучения должно быть направлено

на расширение ЗНД, предоставляющей самостоятельный выбор своего стиля в различных видах деятельности каждому студенту в процессе обучения.

Обновление технологии воспитательно-образовательного процесса в условиях гуманизации и демократизации в середине 80-х г. привлекло внимание к проблеме самоуправления студентов, в процессе которого студенты чувствуют себя полноправными субъектами обучения, свободными в творческой реализации принятых ими целей собственного развития и получения вузовского образования [4, 6, 7, 10, 11, 12, 14, 15, 16].

Самоуправление (СУ), с одной стороны, выступает, как социальный заказ общества; с другой – регламентирует деятельность студента в ведущих сферах – учебной, научной, общественной и досуговой – деятельности; с третьей – СУ, являясь особо привлекательной формой участия студентов в управлении высшим учебным заведением и впервые получив правовой статус в вузе [11], инициирует активность, самостоятельный характер ведущей учебной деятельности. Но в качестве средства психологического обеспечения образования и развития индивидуальности студента СУ не интерпретируется.

Вместе с тем представляется, что СУ можно исследовать с этих позиций по ряду условий. *Во-первых*, студенческий возраст является сензитивным периодом для сознательного самосовершенствования. *Во-вторых*, СУ можно рассматривать и в качестве синонима активности личности, понимаемой как потребность и способность человека к саморазвитию (А.А. Бодалев), как высший уровень саморегуляции, связанный с самостоятельностью, активностью, самоорганизацией, ведущими к самореализации (В.Я. Ляудис, Н.М. Полуэктова, И.В. Яковлева), и в качестве фактора, инициирующего проявление всех видов активности – познавательной, социальной, волевой, интеллектуальной и эмоциональной (Б.И. Коротяев, В.А. Ляудис, А.С. Макаренко, В.М. Поляруж, Н.Ю. Посталюк, Н.М. Тимофеева и др.).

В-третьих, СУ рассматривается как условие формирования отдельных качеств личности будущего специалиста – самостоятельности, ответственности, активности, самоорганизованности, личностной независимости (О.М. Анисимова, В.П. Трусков, А.К. Карпова, В.М. Поляруж), представляющих симптомокомплекс свойств личностного и социально-

психологического уровня интегральной индивидуальности и играющих преимущественную роль по мере совершенствования стиля.

В-четвертых, психологической основой учебной деятельности в условиях СУ является формирование личностного отношения к ней, что в целом снимает жесткую регламентацию требований деятельности, допускает творческий характер, стандартность, т.е. предполагает принцип свободного выбора, связанный с участием студентов в регламентации учебной и других видов деятельности, введением разнообразных форм самостоятельной работы, переходом с ролевого на межличностное взаимодействие с педагогом, терпимостью к «инакомыслию» студентов со стороны преподавателей и многими другими возможностями (Б.И. Коротяев, Н.Ю. Посталюк). Личностные установки, связанные с предметной ситуацией, составляют содержание деятельности. Студенты осознают ее как проблему, имплицитно содержащую свободу выбора типа деятельности, а также собственных промежуточных целей и способов получения результата, что способствует яркому проявлению индивидуальности. Таким образом, в условиях СУ создается зона неопределенности деятельности, обеспеченная объективными и субъективными факторами.

В-пятых, особая роль в профессиональном становлении студента в условиях СУ уделяется коллективу студенческой группы, что особенно важно на первой ступени профессионального образования (В.М. Аллахвердов, В.П. Трусов, А.В. Петровский). Как отмечает А.К. Карпова, в условиях малой группы, строящей свою деятельность на принципах СУ, в поведении каждого реализуются нормы и правила поведения коллектива и создаются оптимальные возможности для воспитания и самообразования. С одной стороны, коллективная деятельность, основанная на принципах СУ, предполагает общую программу действий, общие требования для каждого члена коллектива, обязательные для исполнения, четкое распределение обязанностей, с учетом возможностей членов группы для большей эффективности достижения общего результата (что обеспечивает зону определенности); с другой стороны, в условиях СУ коллективная деятельность требует учета эмоционального восприятия личности другого (М.Л. Нюшенкова), создает возможности для общения более высокого

уровня (Китайгородская, Р.С. Немов), позволяет оценивать свои способности и учитывать индивидуальные особенности, снимает боязнь сделать ошибку. Она способствует формированию такого симптомокомплекса личностных характеристик, как общительность, коллективизм, решительность и эмпатия (А.К. Карпова), создает условия «гимнастического зала» для будущей самостоятельной работы по руководству ученическим коллективом (А.С. Макаренко). Таким образом, коллективная деятельность обеспечивает широкую шкалу социальных оценок и санкций в постоянно изменяющихся условиях самодеятельности.

Анализ исследований по проблеме СУ в вузе показывает, что введение СУ может способствовать расширению ЗНД. Это создает благоприятные условия для проявления активности студентов, самостоятельного выбора ими разнообразных комплексов целей, действий и операций, наиболее полно отвечающих их индивидуальным особенностям.

Цель нашей работы – показать, что расширение диапазона требований деятельности (ЗНД) является психологическим механизмом, одним из условий формирования индивидуального стиля и предпосылкой развития интегральной индивидуальности студентов.

Исследование имело лонгитюдный характер и продолжалось пять лет; в нем приняли участие студенты (в основном девушки) филологического факультета Пермского государственного педагогического университета, обучавшиеся в периоде с 1986 по 1991 г., всего 104 человека (три экспериментальные и три контрольные студенческие академические группы).

В эмпирической части решение задач осуществлялось в три этапа.

Первый этап – 1-й курс. Была разработана совместно со студентами «Программа индивидуально-творческого развития студентов в условиях самоуправления» на 1986 – 1991 гг. обучения, включающая информационный блок для всех участников – студентов, преподавателей, администрации, органов общественного управления – об организации процесса обучения, общественных, досуговых видов деятельности на принципах СУ.

Программа предполагала определение альтернатив для прав и обязанностей, свободу выбора средств и способов исполнения деятельности во всех сферах с учетом индивидуальных особенностей личности обучаемого.

Каждый студент получил консультацию по самоформированию стиля учения и общения в соответствии с его индивидуальными характеристиками. Факультет в целом проводил эксперимент по изменению учебных планов, ориентируясь на создание соответствующих условий и выделение большего количества часов для самостоятельной работы студентов при обеспечении качественного руководства ею со стороны преподавателей, на введение форм сотрудничества со студентом в учебном и воспитательном процессе, для чего были определены в качестве кураторов учебных групп эксперимента наиболее творческие и неординарные преподаватели.

Второй этап – 2–4-й курсы – предусматривал внесение корректив в программу с учетом необходимых и важных факторов: активности самих студентов; расширения требований учебной, а также введения новых видов деятельности – научной и педагогической; изменения общих социальных санкций, представленных в виде социальных санкций органов общественного СУ групп и факультета, педагогического коллектива, администрации факультета и института. Осуществлялись психологические поддержка и сопровождение студентов по ходу формирующего эксперимента, состоящего в реализации программы, а также уточнение модели эксперимента методом индивидуальной и групповой рефлексии с однородной фиксацией средств поиска нового творческого решения или выхода из затруднительной ситуации.

Эксперимент предусматривал два направления: создание условий для самоформирования стилей и создание условий для продуктивной самостоятельности (К.А. Осницкий) в основных видах деятельности. В первом случае формирование индивидуальных стилей соединялось с диагностикой как средством психолого-педагогической коррекции индивидуального стиля (по Б.Б. Коссову) в условиях его самостоятельного выбора. Второе направление обеспечивалось диагностико-формирующими заданиями с целью оценки и самооценки индивидуального опыта сотрудничества со всеми субъектами взаимодействия. Эти задания обеспечивали овладение системой саморегуляции любого вида деятельности и самоорганизации поведения в целом. Студенты знакомились с максимально полным набором способов и приемов выполнения различных видов деятельности и

общения, с опытом личностной, социальной, волевой, познавательной активности; а также с опытом прогнозирования поведения другого через сопоставление с собственными особенностями; учились обосновывать рациональность выбора «своих» способов и приемов из большого арсенала. Студентам предлагались различные варианты их использования в системе контроля и коррекции, например, для формирования индивидуальной самооценки и оценки – самодиагностика различных индивидуальных свойств под руководством опытного психолога; консультация психолога по особенностям формирования индивидуального стиля учебной, научной и профессиональной деятельности и межличностного общения, операциональной структуры стилей с сопоставлением наличного арсенала с возможным или желательным, соответствующим индивидуальным особенностям; активное сотрудничество со студентами в форме тренинга по формированию коммуникативных навыков. Для групповой оценки использовались: метод групповой рефлексии по анализу опыта сотрудничества в группе и опыта управления группой каждым студентом с учетом групповых норм и собственной инициативы студента (смена лидеров группы осуществлялась путем ротации, так что любой член группы за четыре года учебы был лидером ее в определенный период; оценка его работы осуществлялась рейтинговым методом членами группы); диагностика ценностно-ориентационного единства (ЦОЕ, по Шпалинскому) и социально-психологического климата группы (СПСК, по Р.С. Немову), служащая дополнительно методом оценки и прогноза развития коллектива академической группы. Взаимодействие студенческих групп с педагогами в условиях самоуправления подлежало анализу самооценочным методом.

Со стороны студентов – посредством анкеты «Преподаватель глазами студентов», со стороны педагогов – рейтинговой оценки различных параметров группы. Для оценки взаимодействия группы с администрацией и органами самоуправления была использована такая форма, как «Договор учебной группы с деканатом», (студенты предварительно собранием группы выдвигали для обсуждения с деканом права и обязанности группы с учетом своих интересов), а также результаты анкет «Анализ деятельности факультета», «Анализ мешающих факторов» (по Н.В. Кузьминой) и «Ана-

лиз уровня развития самоуправления на факультете и в институте». Диагностика всех показателей проводилась методом поперечных срезов один раз в семестр (или чаще, по мере необходимости, например, когда начал действовать факультетский орган СУ – «Общественный деканат») в течение всех лет обучения. В качестве особого требования выдвигалась подготовленность педагогического коллектива к педагогике сотрудничества и соуправления, а именно готовность к партнерству, профессиональному и нравственному самостроительству, терпимость к «инакомыслию» и владение техникой самопрезентации. Использовались индивидуальные и фронтальные виды воздействия профессорско-преподавательского состава, органов самоуправления и администрации факультета на студентов и взаимодействия с ними с учетом ближних и дальних целей, с расширением диапазона требований деятельности, связанным с усложнением заданий, форм творческой работы, изменением содержания образования и др.

Третий этап – 5-й курс – включал повторную диагностику индивидуальных свойств (нервной системы, темперамента, личности, социально-психологических особенностей), стилей учения, общения, педагогического общения и самоорганизации и итоговую консультацию с прогнозом саморазвития и профессионального становления выпускника филологического факультета на основе полного банка данных о нем.

Данные обрабатывались различными методами математической статистики (вычисление средних данных, стандартного отклонения, коэффициента вариации, корреляционный анализ или линейная корреляция, факторный анализ по методу главных компонент). Анализ данных о развитии интегральной индивидуальности студентов в условиях широкой и узкой ЗНД проводился по двум направлениям: формированию индивидуальных стилей в различных условиях требований деятельности и влиянию индивидуальных стилей на развитие интегральной индивидуальности студентов.

Сводные данные сформированных к 5-му курсу индивидуальных стилей в различных условиях ЗНД представлены в табл. 1. Анализ этих данных показывает, что сформированные стили учения, межличностного общения, педагогического общения и самоорганизации в условиях широкой ЗНД, создающей условия для самостоятельного выбора промежуточных целей, способов и приемов выполнения деятельности, детерминированы преимущественно свойствами всех изучаемых уровней интегральной индивидуальности.

Таблица 1

Влияние расширения зоны неопределенности деятельности на формирование стилей

Контрольная группа (узкая ЗИД)		Экспериментальная группа (широкая ЗИД)	
Индивидуальный стиль	Детерминирующие свойства	Индивидуальный стиль	Детерминирующие свойства
1	2	3	4
Учебная деятельность			
1. Отсутствие регулярности в учебе	Личности (10)	1. Регулярная оптимальная мобилизация	Нервной системы (3), Личности (10), СПС (5)
2. Регулярная максимальная мобилизация	Личности (4)	2. Интодическая, максимальная мобилизация	Нервной системы (3) Личности (5)
Межличностное общение			
1. Мягкий, сотрудничающий, эмоциональный	Нервной системы (2) Личности (6)	1. Мягкий, партнерский, эмоциональный	Нервной системы (1), Личности (7), СПС (5)
2. Жесткий, властный, аффективный	Личности (4) СПС (3)	2. Гибкий, эмоциональный	Нервной системы (2), Личности (7)
Экспериментальная группа (широкая ЗИД)			
3. Жесткий, инстабиционный, аффективный	Личности (4) СПС (4)	3. Мягкий, партнерский, эмоциональный	Нервной системы (2), Личности (2), СПС (3)
4. Гибкий, сухой	Нервной системы (1) Личности (2)	4. Жесткий, аффективный	Нервной системы (1), Личности (5)
Педагогическое общение			
1. Жестко-проципный, доминантный, аффективный	Нервной системы (1) Личности (8)	1. Жесткий, доминантный, аффективный	Нервной системы (2), Личности (5), СПС (5)

Окончание табл. 1

1	2	3	4
2. Мягкий, попустительский, эмоциональный	СПС (1)	2. Гибкий, сотрудничающий, эмоциональный 3. Жесткий, доминантный, опеченный	Нервной системы (1) Личности (2) Свойства личности (3) СПС (5)
Самоорганизация			
1. Активная дифференцированная самоорганизация	Личности (3), СПС (2)	1. Прогнозирование своих возможностей	Нервной системы (3) Личности (10) СПС (5)
Контрольная группа (узкая ЗИДК)			
2. Исследователю тотальная мобилизация	Нервной системы (1) Личности (8) СПС (2)	2. Адекватное реагирование на ситуацию	Нервной системы (5) Личности (6)
3. Стиль стихийной самоорганизации свободного времени	Нервной системы (1) СПС (1)	3. Развернутое планирование	Нервной системы (1) Личности (4) Личности (2)
		4. Следование социальным стереотипам	

Примечание. В колонке «Индивидуальный стиль» дается название выделенного стиля, данное исходя из операциональной структуры показателей в соответствующий факторный комплекс показателей, в колонке «Детерминирующие свойства» в скобках указывается общее количество показателей индивидуальных разноразмерных свойств: СПС – социально-психологические свойства.

Высокий уровень развития различных стилей, как видно из табл. 1, а также анализ изменения характера взаимосвязи разноуровневых свойств по мере формирования стилей от 1-го курса к 5-му курсу доказывает, что в условиях самоуправления выбран наиболее удобный и эффективный стиль деятельности. Этот стиль – по мере его упрочнения – выступает как фактор формирования интегральной индивидуальности (ИИ) студента, что свидетельствует о возможности студентов экспериментальной группы строить свою индивидуальность своими действиями с учетом объективных условий и индивидуальных особенностей самих студентов.

Этот вывод подтверждают характеристики *особенностей развития ИИ* студентов от 1-го к 5-му курсу, изучение которых в условиях различных ЗНД было проведено путем факторизации показателей индивидуальных свойств (всего 36 свойств) на 1-м и 5-м курсах в обеих выборках – экспериментальной и контрольной группах (данные представлены в табл.2). Выделенные факторы интерпретированы нами как типы индивидуальности студентов, характеризуемые симптомокомплексом разноуровневых свойств.

Как показывает анализ данных (см. табл. 2), на 1-м курсе выявились три значимых факторных комплекса. Межтиповое сопоставления (К.А. Абульханова-Славская) на начальном этапе обучения обнаружило *общие особенности в структуре типов индивидуальности студентов обеих выборок*, связанные с представленностью в структуре типов свойств трех изучаемых уровней интегральной индивидуальности студентов (в 5 из 6 выделенных типов), неравнозначных в социально-психологическом плане; с доминирующим влиянием нейродинамической детерминанты во взаимодействии разноуровневых свойств, а также с личностной, связанной с проявлением симптомокомплекса направленностью, общительностью и психологической устойчивостью. В качестве оптимального типа развития *на 1-м курсе, на начальном этапе* обучения, в обеих группах выделен самый мощный фактор I; в экспериментальной группе в соответствии со структурой показателей, вошедших в фактор I, он получил название «удовлетворенный профессией, активный, общительный, оптимистичный тип ИИ студентов», а в контрольной – «удовлетворенный профессией,

ориентированный на взаимодействие, общительный, интернальный, оптимистичный тип ИИ студентов». Содержательный анализ фактора показывает, что оба типа можно охарактеризовать как тип студентов с сильной, неуравновешенной, подвижной нервной системой, обеспечивающей проявление общей активности и работоспособности на этапе адаптации к условиям вузовского обучения, которые отличаются интенсивностью в общении, высокой психологической устойчивостью, педагогической направленностью, открытостью и высоким уровнем общей интернальности в области неудачи.

Сравнительный анализ показал, что при определенной вариативности типов индивидуальности, о чем свидетельствуют структуры факторных комплексов II и III в обеих выборках, особенности развития ИИ студентов практически не различаются в начале обучения.

На 5-м курсе, *на завершающем этапе обучения*, как показывают данные табл. 2, выделилось также три значимых фактора.

Обратимся к содержательному анализу выделенных факторных комплексов в *экспериментальной группе*.

В соответствии с показателями, вошедшими в мощный фактор I, он был назван как «удовлетворенный профессией, общительный, совестливый, оптимистичный, интернальный тип ИИ студентов». Это тип студентов с сильной, подвижной нервной системой, удовлетворенных выбранной профессией, ответственных, естественных в поведении, активных, умеющих строить общение и сотрудничать, систематически занимающихся. Его отличает реалистичность, умение оценить ситуацию, развитый самоконтроль, уверенность в себе и удовлетворенность своими действиями, высокий уровень интернальности.

По данным, характеризующим фактор II, он был назван как «активный, импульсивный, ненормативный, нерегулярный в занятиях тип ИИ студентов». Этот тип студентов с подвижной, неуравновешенной нервной системой, активных в достижении целей, энергичных, общительных и предприимчивых, нерегулярных в занятиях, характеризующихся импульсивностью и отсутствием социальной конформности. Их отличают независимость, поиск новизны в любом деле, склонность к риску, умение быстро

оценить ситуацию и ориентироваться в ней, живая речь и вместе с тем ненормативность, «вольность», желание вмешаться в любое дело и доминировать во взаимоотношениях с окружающими.

Исходя из содержания показателей индивидуальных свойств, вошедших в фактор III, мы определили его как «ориентированный на профессию литератора, эстетически впечатлительный, ранимый и импульсивный, интернальный в межличностных отношениях тип ИИ студентов». Анализ показывает, что это тип студентов с высоким уровнем профессиональной направленности на свою профессию, впечатлительных, тяготеющих к художественному типу, для которого характерны чувствительное конкретно-образное мышление, непосредственное восприятие действительности и, как следствие, ранимость и зависимость от внешних впечатлений. Его отличают самоуважение и высокий уровень интернальности в области межличностных отношений, но вместе с тем – психическая неуравновешенность и обособленность.

В контрольной группе наметилась другая тенденция в развитии ИИ студентов.

Согласно показателям индивидуальных свойств, вошедших в фактор I, он был назван как «ориентированный на взаимодействие, активный, общительный тип ИИ студентов». Это тип студентов с неуравновешенностью процессов торможения, ориентированных на взаимодействие, стремящихся к общественному признанию, лидерству, активного в достижении целей. Его отличает независимость, открытость, готовность к сотрудничеству, общительность, внимательное отношение к людям.

В соответствии с показателями индивидуальных характеристик, вошедших в фактор II, он был назван как «ориентированный на учебу, совестливый, психически устойчивый, интернальный, регулярный в учебных занятиях тип ИИ студентов». Это тип студентов, ориентированных на задачу, руководствующихся чувством долга, регулярных в занятиях. Его отличает стремление к выполнению социальных требований, уважение к моральным нормам, удовлетворенность собой и своими успехами, самоконтроль и высокий уровень интернальности.

Таблица 2

Факторное отображение интегральной индивидуальности студентов

Показатели	Контрольная группа (узкая ЗНД)									Экспериментальная группа (широкая ЗНД)								
	1-й курс			5-й курс			Факторы			1-й курс			5-й курс					
	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III	I	II	III			
I	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13						
Сила возбуждения	0,617	—	-0,366	—	—	—	0,671	—	—	0,564	—	—						
Сила торможения	—	—	-0,404	—	—	—	—	0,463	—	0,366	—	—						
Подвижность	0,535	—	-0,484	—	—	—	0,667	—	—	0,489	0,457	—						
Уравновешенность	0,415	—	—	0,400	—	—	0,384	—	-0,506	—	0,410	—						
Тревожность	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—						
Экстраверсия	—	0,385	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—						
Ригидность	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—						
Направленность НС	—	0,415	—	—	—	—	—	—	—	-0,534	—	—						
Направленность НВД	0,490	0,367	—	0,498	—	—	—	—	0,432	-0,196	—	—						
Направленность НЗ	—	-0,617	—	—	0,384	0,411	—	—	—	—	-0,456	—						
Проф. направленность «человек – человек»	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—						
Проф. направленность «человек – художественный образ»	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—			0,436			
Педагогическая направленность	0,362	—	—	—	—	—	0,390	—	-0,387	0,433	—	—						
Невротизм	-0,494	—	0,472	—	-0,470	0,570	—	-0,458	—	—	—	—			0,636			
Психотизм	-0,452	—	—	—	-0,648	—	—	-0,413	-0,370	-0,592	—	—			0,407			
Депрессия	-0,695	0,447	—	—	-0,778	—	-0,525	—	—	-0,504	—	—			0,426			
Совестливость	—	-0,565	—	—	0,484	0,615	—	0,567	—	0,413	-0,475	—			—			

Согласно показателям индивидуальных свойств, вошедших в фактор III, он был определен как «ориентированный на учебу, робкий, совестливый, психически неуравновешенный, регулярный в учебных занятиях тип ИИ студентов». Как показывает анализ, это тип студентов, ориентированных на задачу, ответственных, психически неуравновешенных, невротичных, тревожных, необщительных, регулярных в занятиях. Данных тип близок к типу лиц со слабой нервной системой. Его отличает повышенная идентификация с социальными нормами, конформность, зависимость.

Межтиповое сопоставление структур ИИ студентов на завершающем этапе обучения *выявило типы индивидуальности студентов, существенно отличающиеся в экспериментальной и контрольной группах* по представленности разноуровневых свойств в структуре типов и по особенностям доминирующего влияния личностной и социально-психологической детерминант в их взаимодействии.

Так, в условиях широкого диапазона требований деятельности в экспериментальной группе установлена широкая представленность индивидуальных свойств трех или двух изучаемых уровней ИИ студентов, а в контрольной – одного или двух уровней с преимуществом личностной детерминанты. Оптимальный тип развития по согласованности компонентов разноуровневых свойств обнаружен в *экспериментальной группе* (табл. 2, фактор I) – «удовлетворенный профессией, общительный, совестливый, оптимистичный, интернальный тип ИИ студентов».

Во взаимодействии разноуровневых свойств, представленных в структуре типов, различия обнаружены, во-первых, *по видам направленности*. Так, в экспериментальной группе в структуру входит педагогическая направленность как удовлетворенность педагогической деятельностью (фактор I) и профессиональная направленность по типу «человек – художественный образ» (фактор III), а также направленность на задачу (фактор II), а в контрольной группе – направленность на задачу (факторы II и III) и на взаимодействие (фактор I).

Эти факты свидетельствуют о том, что условия широкого диапазона требований деятельности в большей степени определили профессиональное

становление студентов. При этом в экспериментальной группе установлено, что в структуре фактора I удовлетворенность профессией связана с интернальностью в области производственных отношений, а в структуре фактора III профессиональная направленность связана с интернальностью в области межличностных отношений. Эти данные свидетельствуют о разных типах профессиональной рефлексии, об осознании собственных возможностей и развитии способностей к педагогической деятельности, что совпадает с имеющимися фактами (Л.В. Комаровская, 1989). Развитие профессиональной позиции студентов экспериментальной группы подтверждают и данные рейтинговой оценки методистов по итогам педагогической практики.

Направленность на задачу, с противоположным знаком входящая в структуру типа (фактор II), связана с симптомокомплексом личностных, нейродинамических особенностей и характеризует ненормативность, независимость, общую активность, открытость, т.е. такие студенты помимо учебных интересов, связанных с будущей специальностью, могут быть ориентированы на другие цели.

В контрольной группе направленность на задачу (факторы II и III) характеризует противоположные тенденции в развитии, связанные с робостью, отсутствием активности, ответственностью, а также высоким уровнем нормативности, общим уровнем интернальности и в области неудачи. Эти данные свидетельствуют об ориентации студентов на избегание неудач, о социальной конформности и следовании стереотипу «успевающего» студента.

Во-вторых, выявлена *различная роль симптомокомплекса психической неуравновешенности* (невротизм, психотизм, депрессия) во взаимодействии индивидуальных свойств в структуре типов в зависимости от регулирующей функции направленности и интернальности.

Так, в условиях широкого диапазона требований деятельности (экспериментальная группа, фактор III) симптомокомплекс психической неуравновешенности во взаимодействии с профессиональной направленностью и высоким уровнем интернальности в области межличностных отношений проявляется как профессиональная особенность, связанная с особой чувствительностью, впечатлительностью художественным восприятием окру-

жающего мира. В структуре фактора I этот симптомокомплекс в сочетании с интроверсией и робостью (с обратной зависимостью входящих в структуру типа), общительностью и совестливостью, а также педагогической направленностью, высоким уровнем общей интернальности, интернальности в области производственных отношений и достижения способствует проявлению яркой индивидуальности. Студентов этого типа отличает общая активность, естественность в поведении и непринужденность в общении.

В одном случае (контрольная группа, фактор II), в условиях узкой зоны требований деятельности этот симптомокомплекс, связанный с направленностью на задачу, совестливостью, высоким уровнем общей интернальности, а также в области неудачи и достижений, характеризует нормативность, социальную конформность, отсутствие собственной активности. В другом случае (фактор III) симптомокомплекс психической неуравновешенности во взаимодействии с другими личностными особенностями (а именно – робостью, интроверсией, совестливостью, высокой нормативностью и направленностью на задачу) характеризует в целом дезадаптацию и дезорганизацию этого типа студентов.

Полученные факты, вероятно, свидетельствуют о неравнозначности ряда переменных, по-разному опосредующих связи разноуровневых свойств интегральной индивидуальности студентов в условиях различного диапазона требований деятельности и в экспериментальной группе способствующих их оптимальной согласованности.

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

1. Моделью создания условий расширения диапазона требований деятельности может являться студенческое самоуправление, рассматриваемое как соуправление студенческого и педагогического коллективов. Самоуправление обеспечивает добровольное включение студентов во все сферы деятельности в процессе обучения в вузе при опоре на межличностное взаимодействие обучающего и обучаемого. Иницируя самодетельность, оно направляет их активность на самопознание и саморазвитие, что является условием психологического обеспечения профессионального становления будущего учителя.

2. Студенческое СУ рассматривается как модель любых других видов деятельности, в которых постоянно возникают непредусмотриваемые ситуации. Это побуждает субъектов самоуправления самостоятельно выбирать наиболее удобный и эффективный стиль в любом виде деятельности и общения. В этих условиях студенты более рационально и осознанно используют арсенал скрытых возможностей биологической, личностной и социально-психологической детерминант, взаимодействие которых позволяет не только более гибко приспособиться к требованиям различных видов деятельности, но и совершенствовать их с учетом индивидуальных особенностей.

3. В условиях узкой зоны неопределенности требований деятельности формирование индивидуальных стилей детерминировано преимущественно личностными особенностями, а приспособление к требованиям деятельности связано с большими энергетическими затратами, осуществляется без учета индивидуального своеобразия и активности самих студентов.

4. В условиях широкой зоны неопределенности требований деятельности, т.е. в условиях свободы выбора промежуточных целей, способов и приемов деятельности, индивидуальные стили по мере их упрочения выступают как фактор формирования ИИ студентов. Расширение диапазона требований деятельности психологически обеспечивает наиболее полное раскрытие и проявление индивидуальности студентов. Выявленные типы индивидуальности на завершающем этапе в экспериментальной группе представляют иерархическую целостность, свидетельствующую об оптимальной согласованности разноуровневых свойств интегральной индивидуальности с учетом возрастных особенностей.

Итак, полученные результаты дают основания утверждать, что формирование индивидуальных стилей во всех видах деятельности и общения в процессе обучения студентов в вузе приводит, в конечном итоге, к развитию нескольких различных типов интегральной индивидуальности студентов. При этом экспериментально установлено, что в условиях самоуправления, создающего благоприятные условия для проявления активности самих студентов, формируются типы индивидуальности студентов с более совершенной, более гармоничной структурой.

Литература

1. Абульханова-Славская К.А. О путях построения типологии личности // Психол. журн. 1983. Т.4. №1.
2. Брушлинский А.В. Проблема субъекта в психологической науке // Психол. журн. 1991. Т.12. №6; Т.13. №6.
3. Веракса Н.Е. Модель позиционного обучения студентов // Вопр. психологии. 1994. №3.
4. Всесоюзный студенческий форум // Комс. правда. 1989. 19 нояб.
5. Вяткин Б.А. Стиль активности как фактор развития интегральной индивидуальности // Интегральное исследование индивидуальности: стиль деятельности и общения/ Отв. ред. Б.А. Вяткин. Пермь, 1992.
6. Граф Г.Г., Ильясов И.И., Ляудис В.Я. Основы самоорганизации учебной деятельности и самостоятельная работа студентов. М., 1981.
7. Коротяев Б.И. Учение – процесс творческий: Книга для учителя. М., 1989.
8. Мелик-Пашаев А.А. Гуманизация образования: проблемы и возможности // Вопр. психологии. 1989. №5.
9. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М., 1986.
10. Методические рекомендации для преподавателей и студентов по основам педагогического мастерства. Полтава, 1987.
11. О первоочередных мерах по расширению участия студентов в управлении высшими учебными заведениями: Постановление М-ва высш. и сред. спец. образования. Секретариата ВУСПС и секретариата ВЛКСМ №435/20-11 от 17.07. 87г. М., 1987.
12. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: педагогический аспект. Казань, 1989.
13. Психологическая служба вуза: принципы, опыт работы/ Отв. ред. Б.Б. Коссов. М., 1993.
14. Психолого-педагогические вопросы организации учебно-воспитательного процесса: Сб. ст. / Под ред. Л.В. Комаровской, В.И. Кабрина. Томск, 1989.
15. Развитие самоуправления в педагогических институтатх в условиях перестройки высшей школы: В 2 ч. Тез. докл. всесоюз. науч.-практ. конф. Владимир, 1988.
16. Социально-педагогические проблемы самоуправления // Тез. к межвуз. науч.-практ. конф. / Редкол. М.И. Петров (отв. ред.), В.С. Корнев, И.К. Шалаев. Барнаул. 1982.
17. Социальные и психологические проблемы целевой интенсивной подготовки специалистов / О.М. Анисимова, М.Д. Дворяшина, В.Н. Келасьев и др.: Под ред. В.П. Трусова. Л., 1989.
18. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. М., 1989.
19. Щукин М.Р. Структура индивидуального стиля деятельности и условия его формирования: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. Новосибирск, 1994.