

С. Д. СМИРНОВ

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

## ОТ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ К ЛИЧНОСТИ

*Рекомендовано*

*Советом по психологии Учебно-методического объединения  
по классическому университетскому образованию  
в качестве учебного пособия для студентов  
высших учебных заведений,  
обучающихся по направлению «Психология»*

6-е издание, исправленное



Москва  
Издательский центр «Академия»  
2014

УДК 37.015.3(075.8)

ББК 88.4я73

С 50

Рецензенты:

доктор психологических наук, академик РАО, профессор *Е. А. Климов*;  
доктор педагогических наук, академик РАО, профессор *Г. Н. Волков*

**Смирнов С. Д.**

С 50 Педагогика и психология высшего образования: От деятельности к личности : учеб. пособие для студ. учреждений высш. образования / С. Д. Смирнов. — 6-е изд., испр. — М. : Издательский центр «Академия», 2014. — 400 с.

ISBN 978-5-4468-0416-0

Учебное пособие создано в соответствии с Федеральными государственными образовательными стандартами по всем направлениям подготовки (квалификации «бакалавр», «магистр»).

В учебном пособии освещены основные разделы курса «Педагогика и психология высшего образования», который читается во многих вузах. Дается краткий очерк истории и современного состояния высшей школы в России, анализируются тенденции развития высшего образования за рубежом. В систематической форме излагаются психолого-педагогические проблемы обучения в высшей школе. Наиболее развернуто представлены такие разделы, как психология деятельности, психология личности, психодиагностика в высшей школе, развитие творческого мышления в обучении, активные методы обучения, технические средства обучения, специфика профессиональной деятельности преподавателя вуза.

Для студентов учреждений высшего образования. Может быть полезно аспирантам, преподавателям высших учебных заведений, слушателям факультетов повышения квалификации, педагогам.

УДК 37.015.3(075.8)

ББК 88.4я73

*Оригинал-макет данного издания является собственностью  
Издательского центра «Академия», его воспроизведение любым способом  
без согласия правообладателя запрещается*

© Смирнов С. Д., 2010

© Образовательно-издательский центр «Академия», 2010

© Оформление. Издательский центр «Академия», 2010

ISBN 978-5-4468-0416-0

## ПРЕДИСЛОВИЕ

В психологии издавна закрепились такие понятия, как «психология искусства», «психология труда», «психология спорта», «психология мышления» и т. п. Они используются для краткого обозначения совокупности психологических проблем, закономерностей, феноменов, характерных для художественной, трудовой, спортивной или мыслительной деятельности человека. В таком контексте понятны и правомерны выражения «психология высшей школы», «психология высшего образования», в самом первом приближении указывающие область психологических проблем, возникающих в сферах человеческой деятельности, обеспечивающих функционирование системы высшего образования (прежде всего деятельностью учения и преподавания).

Более строгие определения предметов психологии высшей школы, представляющей собой раздел педагогической психологии, и педагогики высшей школы будут даны ниже. Но уже в предисловии необходимо сказать несколько слов о правомерности объединения в одной дисциплине предметов двух разных наук — педагогики и психологии. Предварительно полезно напомнить известную классификацию наук, предложенную философом Б. М. Кедровым [1981. — С. 76]<sup>1</sup>. Согласно ей психология занимает центральное место в системе наук и расположена в середине условного треугольника, углы которого отведены философии, общественным наукам и естествознанию. Между полюсами философии и естествознания расположены математические науки, между естествознанием и общественными науками — технические науки и медицина, а между общественными науками и философией — педагогика. Наряду с техникой и медициной она является не фундаментальной, а прикладной наукой. В ее задачи входит использование фундаментальных знаний, добытых психологией, биологией, общественными науками применительно к решению проблем обучения и воспитания.

Вряд ли кто-то возьмется оспаривать утверждение, что в ряду дисциплин, на которые опирается педагогика, психология занимает особое, центральное место. Цели и содержание образования, методы и средства обучения, организационные формы учебной деятельности, индивидуализация и дифференциация обучения, воспитание творческой личности, специфика преподавательского труда — ка-

---

<sup>1</sup> В квадратных скобках дается источник используемой или дополнительной информации, согласно списку литературы, с указанием года издания.

кой бы педагогической проблемы мы ни коснулись, тут же всплывает ее психологический контекст, обнаруживается синкретическая слитность педагогического и психологического знаний.

Поэтому если педагогика хочет опираться на науку, а не ограничиваться самоочевидными истинами, подсказываемыми здравым смыслом, она почти неизбежно превращается в «психопедагогику» [Стоунс Э. — 1984]. Разумеется, здесь необходимо чувство меры, которое должно предотвратить растворение знания педагогического в знании психологическом, пусть даже и имеющем важное прикладное значение для теории и практики обучения и воспитания.

\* \* \*

Педагогика и психология высшей школы как самостоятельная дисциплина сложилась в системе институтов и факультетов повышения квалификации преподавателей вузов, хотя отдельные исследования по данной проблематике проводились еще в XIX в. Одна из первых программ для слушателей ФПК и аспирантов по курсу «Основы педагогики и психологии высшей школы» была подготовлена под руководством А. В. Петровского в 1981 г. на кафедре педагогики, психологии и методики преподавания в высшей школе в Московском университете. В 1986 г. под редакцией А. В. Петровского вышло в свет учебное пособие «Основы педагогики и психологии высшей школы». Еще раньше были изданы учебные пособия М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбовича «Психология высшей школы» (Минск, 1978); «Основы вузовской педагогики» под ред. Н. В. Кузьминой (Л., 1972); С. И. Архангельского «Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы» (М., 1980). Содержательные публикации по отдельным разделам педагогики и психологии высшей школы были изданы в Ленинграде, Казани, Воронеже, Иркутске, Ярославле, Ростове на Дону и других центрах психолого-педагогической науки в стране (см. список литературы).

В конце 80-х годов курс «Основы педагогики и психологии высшего образования» был введен в качестве электива для аспирантов и соискателей всех специальностей. Соответствующая программа была утверждена Госкомитетом по народному образованию в 1988 г.

\* \* \*

Объем данного учебного пособия не позволяет охватить все разделы типовой программы курса «Педагогика и психология высшего образования». При отборе материала для пособия автор руководствовался не принципом полноты охвата проблематики данной дисциплины, а стремлением отразить наиболее актуальные вопросы педагогики и психологии высшего образования, описать основные тен-

денции ее развития на современном этапе. Еще одним важным критерием при отборе материала было стремление избежать общих мест, повторения тривиальных истин, рассуждений, опирающихся не на науку, а на элементарный здравый смысл, которыми так богаты учебники и учебные пособия по педагогике. Но именно здравый смысл подсказывает, что самоочевидные положения, которые может формулировать практически любой грамотный человек и которые выдаются за достижения педагогической мысли, лишь дискредитируют эту науку в глазах студента или другого читателя, не лишённого способности мыслить самостоятельно.

Автор искренне стремился избежать столь характерных для педагогики тривиальных выводов. В результате пришлось вообще отказаться от обсуждения некоторых проблем или целых разделов, при изложении которых основное место занимают, как правило, именно самоочевидные истины. Соответственно, читатель найдет гораздо более развернутое (чем это принято в учебных пособиях по педагогике и педагогической психологии) изложение тех фундаментальных положений психологической науки, которые играют ключевую роль в педагогических приложениях. По мнению автора, к ним относятся психология деятельности, психология личности, психология творчества (именно в творчестве синтез деятельностного и личностного начал — при доминирующем значении второго — выражен наиболее полно) и психодиагностика, приложение которой к решению педагогических проблем требует теоретической грамотности и специальной методической подготовки.

Существует еще одна веская (а может быть, и самая главная) причина, по которой в настоящем пособии широко представлены перечисленные выше разделы общепсихологического знания. Курс по педагогике и психологии высшей школы читается в основном для слушателей факультетов повышения квалификации преподавателей вузов и аспирантов, которые вообще не изучали психологию или изучали так давно и в такой форме, что сохранившиеся знания совершенно недостаточны для понимания психолого-педагогических проблем высшего образования без актуализации основных элементов общепсихологического знания.

Основная тенденция последних лет заключается в последовательной деидеологизации содержания и гуманизации целей высшего образования. На первый план вместо задачи подготовки специалистов в соответствии с потребностями народного хозяйства выдвигается задача удовлетворения духовных запросов людей на образовательные услуги определенного уровня и качества. В итоге происходит постепенное смещение центра психолого-педагогических исследований и приложений от деятельностно-центрированной к личностно-центрированной проблематике. Соответственно, проблемы деятельности и деятельностные концепции уступают центральное место проблемам и концепциям личности. Эта тенденция служит свое-

образным ответом на давний спор среди отечественных психологов и философов: можно ли все человеческое в человеке объяснить исходя из представлений о его деятельностной сущности или, напротив, личностное начало не может быть полностью выведено из деятельностного (или, что то же самое, сведено к нему).

В последнее время все более начинает возобладать вторая точка зрения. Но из признания несводимости личностного начала в человеке к деятельностному вовсе не следует вывод о том, что принцип деятельности является неверным, устаревшим или совершенно непригодным для изучения и понимания личности. Речь идет совсем о другом. Каждый из подходов имеет свои преимущества и свои ограничения, оказывается более эвристичным и эффективным для решения одного типа задач и, соответственно, менее эффективным для решения задач другого типа. Понятийный аппарат, разработанный в теории деятельности, хорошо схватывает и описывает те процессы, в которых проявляется зависимость психики (в том числе и личностных характеристик) от деятельности.

Сюда относится и весь комплекс проблем, описываемых на «языке деятельности» как «распредмечивание» человеком предметного мира, культурных норм и ценностей, «присвоения» всего, что создано в ходе исторического развития общества. Теория деятельности получила широкое распространение в педагогике и педагогической психологии именно потому, что позволяет эффективно решать многие задачи обучения. Деятельностные теории учения по праву доминируют в современной дидактике.

Но когда встает вопрос об источниках и механизмах творчества, вклада отдельного человека в культуру, то при их описании и объяснении аппарат теории деятельности обнаруживает свою принципиальную ограниченность. Уникальность и неповторимость личности, ведущая роль бессознательного в творческих актах не могут быть раскрыты с помощью понятий, выведенных из деятельности.

Разумеется, в любом творческом акте присутствует сильно выраженная деятельностная составляющая и деятельностный подход к изучению творчества правомерен и часто весьма плодотворен. Но толкование творческого акта только как деятельности оставляет за бортом самое существенное — источники творчества, лежащие в области бессознательного.

В психологической теории деятельности А. Н. Леонтьева на первый план выдвигается предметность деятельности, состоящая в способности субъекта воспроизводить в деятельности логику предмета, подчинять ей деятельность. Примат предметной детерминации деятельности над ее детерминацией со стороны субъекта кладется в основание любой материалистической интерпретации деятельности [Юдин Э. Г. — 1978. — С. 291], а именно в такой интерпретации понятие деятельности использовалось в отечественной психологии, и именно в ее контексте создавался весь понятийный аппарат теории

деятельности. Но само определение творчества как создания чего-то принципиально нового, как индивидуального вклада в культуру предполагает преимущественную детерминацию этого процесса со стороны субъекта. Отсюда снова нетрудно сделать вывод об изначальной направленности психологического понятия деятельности на описание и изучение репродуктивных, а не подлинно продуктивных процессов.

Сделанные выводы не должны восприниматься слишком однозначно и прямолинейно. Дело осложняется тем, что в любом конкретном акте есть и продуктивные (творческие) и репродуктивные составляющие и только их разное соотношение (разный удельный вес) позволяет говорить о преимущественно творческом или преимущественно репродуктивном акте. Во втором случае деятельностный анализ является наиболее эффективным, а в первом случае с его помощью можно получить только очень ограниченный результат. Из сказанного не следует, что личностно ориентированный подход обязательно окажется эвристичным при анализе собственно продуктивных актов. Результат будет зависеть от выбора конкретного варианта личностного подхода и от мастерства исследователя. Но при этом можно рассчитывать на отсутствие внутренних ограничений, которые коренились бы в исходных принципах взятой на вооружение теории.

Тенденция к выдвиганию на первый план личностно-центрированных подходов по сравнению с деятельностно-центрированными характерна не только для педагогики и психологии высшего образования, но и для всей системы психолого-педагогического знания. Причины такого явления многообразны и многоплановы. Одна из них состоит в необходимости гуманизации образования в целом, в замене авторитарной парадигмы обучения на личностно ориентированную [Митина Л. М. — 1994. — С. 5]. Последствия авторитаризма должны преодолевать и другие социальные институты, а также вся система общественных отношений в нашей стране.

\* \* \*

Рассмотрение многих проблем педагогики и психологии высшего образования сквозь призму деятельностного и личностного подходов (а иногда и в их оппозиции друг к другу) потребовало развернутого описания самих этих подходов и раскрытия основных понятий, на которых они строятся. Этому посвящены вторая и третья главы.

Более пространное по сравнению с другими разделами изложение проблем психодиагностики связано с тем, что реализация личностно-центрированного подхода в обучении и воспитании невозможна без учета индивидуальных (в том числе личностных) особенностей как учащихся, так и преподавателя. Кроме того, расширен-

ное применение средств формализованного контроля (включая тестовый) является еще одной и очень важной тенденцией современной высшей школы. Другой причиной, по которой психодиагностике отведено так много места, является нетривиальность психодиагностического знания (что соответствует второму из сформулированных выше критериев отбора материала для данного пособия), наличие строго формализованных диагностических процедур, научное обоснование которых не только не может быть заменено житейским здравым смыслом, но и часто противоречит ему. Опасность непрофессионального использования психодиагностических методик настолько велика и реальна, что нельзя пренебречь ни одной возможностью, чтобы уменьшить ее.

Перечисленные выше объективные критерии и основания для включения того или иного материала в учебное пособие не являются исчерпывающими. Поэтому заранее можно согласиться с замечаниями по поводу непредставленности в пособии многих важных проблем педагогики и психологии высшего образования. Объективно некоторые из них, возможно, даже более значимы, чем те, которые нашли себе место в данном пособии. Но пособие не учебник и не претендует на полный охват проблем; оно призвано *пособить* в изучении отдельных тем. Пособия к другим темам можно найти в весьма широком списке литературы.

\* \* \*

Второе издание учебного пособия, вышедшее в 2005 г., было существенно дополнено и частично переработано. Введена дополнительная глава 8 «Психологические факторы успешного обучения студентов в вузе», включающая в себя в том числе некоторые результаты последних исследований автора пособия. Добавлены подразделы «Болонская декларация и Болонский процесс», «Проблема непрерывного образования», «Теоретический анализ понятий “научение”, “обучение”, “образование”». Существенно переработан и дополнен раздел «Технические средства и компьютерные системы обучения», что было необходимо сделать, чтобы учесть новейшие достижения в этой области. Больше внимания уделено роли Интернета в обучении и проблемам дистанционного образования. Глава «Психодиагностика в высшей школе» дополнена результатами новых исследований психологических особенностей студентов и преподавателей. Полнее рассмотрены проблемы педагогического общения и конструктивного поведения педагога в конфликтных ситуациях.

Настоящее издание включает в себя новый закон «Об образовании в Российской Федерации», вступивший в силу с 1 сентября 2013 г.; обновлены некоторые статистические данные о системе высшего образования в России и отдельные литературные источники.

## ВВЕДЕНИЕ

### Основные задачи курса «Педагогика и психология высшего образования»

Учебный курс, пособием к которому призвана послужить настоящая книга, нацелен на решение задач, связанных с развитием гуманитарного мышления студентов, формированием у них психолого-педагогических знаний и умений, необходимых как для профессиональной преподавательской деятельности, так и для повышения общей компетентности в межличностных отношениях. При правильной постановке лекционной части курса, адекватной организации семинарских и практических занятий, выборе яркого иллюстративного материала и глубокой личностной включенности преподавателей в учебный процесс изучение данного курса должно содействовать развитию гуманистического мировоззрения у студентов, служить стимулом для их личностного роста и саморазвития.

Не все сформулированные в этом параграфе цели и задачи достаточно подкреплены содержанием предлагаемого учебного пособия, прежде всего в силу ограниченного объема последнего; тем не менее ниже приводится перечень основных целей и задач курса, достижение которых можно рассматривать в качестве программы-максимум.

*1. Содействовать формированию психолого-педагогического мышления, что в частности предполагает:*

а) усвоение идеи уникальности и неповторимости каждого человека, его психологического склада и, как следствие, идеи недопустимости для педагога чисто рецептурных действий;

б) отношение к личности как высшей ценности, исключающее манипулирование человеком и использование его как средства достижения других целей;

в) формирование представлений об активном, творческом характере человеческой психики. Следствием этого является признание невозможности прямого вмешательства в психику или непосредственного изменения ее атрибутов и составляющих. Любые навыки, знания и умения, черты личности, интересы и идеалы могут быть сформированы или изменены в результате деятельности, инициированной самим учащимся. Внешние воздействия могут лишь стимулировать или тормозить эти процессы, но никак не подменять их. Всякое внешнее, прямое вмешательство в психику в обход собствен-

ной активности личности может оказаться губительным для психики или даже жизни человека;

г) признание отношений человека с другими людьми в качестве главной движущей силы и одновременно источника новообразований индивидуальной психики;

д) принятие идеи единства органической и духовной жизни человека с утверждением примата духовного начала, его ведущей роли в развитии человека.

2. *Познакомить с современными трактовками предмета педагогической науки, предмета педагогики и психологии высшего образования. Изложить основные тенденции развития высшей школы на современном этапе.*

3. *Дать представления об истории и современном состоянии высшего образования в России; ознакомить с основными подходами к определению конечных и промежуточных целей высшего образования, методов их достижения (методов обучения и воспитания); предложить способы обеспечения педагогического контроля (в том числе с помощью тестов) за эффективностью учебно-воспитательной работы и достижением поставленных педагогических целей.*

4. *Сформировать установку на постоянный поиск приложений философских, социально-экономических, психологических и других знаний к решению проблем обучения и воспитания.*

5. *Способствовать глубокому усвоению норм профессиональной этики педагога, пониманию его ответственности перед студентами, стремлению к установлению с ними отношений партнерства и сотрудничества.*

6. *Дать информацию об особенностях профессионального труда преподавателя вуза.*

### **Контрольные вопросы и задание**

1. При каких условиях курс педагогики и психологии высшей школы стимулирует личностный рост и саморазвитие тех, кто его изучает?

2. Какие из перечисленных выше целей и задач курса представляются вам малореалистичными и трудновыполнимыми и почему?

3. Перечислите этические нормы и требования, которым должен, по вашему мнению, удовлетворять педагог, чтобы считаться профессионалом.

### **О предмете педагогики**

Слово «педагогика» переводится с греческого как «детовожделение» и первоначально обозначало воспитательную работу с детьми, проводимую специально подготовленными для этого лицами — педагогами. Сразу необходимо обратить внимание читателя на то, что термин «воспитание» используется в научной педагогической литературе и в настоящем пособии в двух смыслах — узком и широком — в зависимости от контекста. Под **воспитанием** в узком смысле традиционно понима-

ется система воздействий на личность с целью развития, формирования ее в заданном воспитателем направлении, что проявляется в изменении мировоззрения, системы ценностей, установок, действительных отношений человека к миру и т. п. Такое представление о воспитании является упрощенным и в настоящее время подвергается интенсивному переосмыслению, что мы подробно обсудим ниже. Широкое толкование термина «воспитание» помимо перечисленного предполагает обучение, приобретение новых знаний, умений, навыков и способностей.

Широкое понимание воспитания вполне оправданно и используется все чаще. Действительно, любое новое знание или умение, а также процесс их приобретения неизбежно оказывают влияние на личность человека. Отсюда берет свое начало **один из главных принципов педагогики — принцип единства обучения и воспитания** (здесь термин «воспитание» понимается традиционно, в узком смысле).

Как видно из сказанного, этимология термина «педагогика» уже не отражает его современного содержания, включающего в себя «воспитание человека на всех возрастных этапах его развития» [Педагогика. — 1988. — С. 8]. В ходу такие термины, как «предшкольная и дошкольная педагогика», «школьная педагогика» [Харламов И. Ф. — 1990. — С. 37], «педагогика профессионально-технического образования», «педагогика среднего специального образования», «педагогика высшей школы» [Краткий... — 1984. — С. 179]. И даже «педагогика образования взрослых».

*Традиционно предметом педагогики считается «воспитание как подготовка растущего человека к жизни»* [Харламов И. Ф. — 1990. — С. 22] или *«воспитание человека как особая функция общества»* [Педагогика. — 1988. — С. 8]. Но воспитание в той или иной форме присутствовало в любом обществе и на всех стадиях его развития, даже когда педагогики как науки еще не было. Процесс воспитания (в широком смысле) становится предметом педагогики, когда осуществляется рефлексия его целей и методов их достижения.

Некоторые специалисты обращают внимание на то, что сам процесс или деятельность обучения и воспитания не может быть предметом педагогики, ибо закономерности, подлежащие раскрытию и использованию в педагогической деятельности, коренятся не в ней самой, а определяются сущностными характеристиками личности, законами, управляющими ее развитием. Защищая эту точку зрения, И. Ф. Харламов [1990. — С. 23] предлагает определить предмет педагогики как исследование тех закономерных связей, которые существуют между развитием человеческой личности и воспитанием, и разработку на этой основе теоретических и методических проблем воспитательной деятельности. Эти соображения справедливы только в том случае, если воспитание понимается как процесс, направленный преимущественно воспитателем на воспитуемого.

В данном пособии мы предлагаем принять в качестве предмета педагогики высшего образования проектирование процессов обучения

*и воспитания в высшей школе и управление ими.* При этом нельзя упускать из виду, что для обеспечения такого управления часто необходимо оказывать воздействие не непосредственно на ученика или учителя, а на всю систему образования или ее отдельные звенья.

*Система педагогического знания подразделяется на теорию воспитания и дидактику. Под последней имеется в виду теория образования и обучения.* **Обучение** можно определить как совместную деятельность учащегося и преподавателя, направленную на достижение учебных целей, овладение знаниями, умениями и навыками, заданными учебными планами и программами. Обучение всегда является двусторонним процессом и состоит из преподавания и учения, описывающих активность каждого из участников педагогического процесса.

Термин «образование» несколько шире по своему значению, чем термин «обучение». **Образование** понимается как процесс и результат усвоения человеком социального опыта, системы знаний, умений и навыков, необходимых для жизни в обществе. Образование может быть организовано как в форме обучения, так и в форме самообразования, т. е. без присутствия преподавателя в прямом смысле этого слова. В термине «образование» в более явной форме присутствует указание на связь приобретенных в ходе обучения знаний и умений с уровнем личностного развития. Образованный человек — это не только знающий человек, но и обладающий высокоценными в обществе качествами личности.

Как любая наука, педагогика характеризуется не только своим собственным предметом, но и специфическим набором методов. При этом необходимо различать, во-первых, методы обучения и воспитания, с помощью которых осуществляется управление педагогическим процессом, воплощаются в жизнь педагогические цели, и, во-вторых, собственно и следовательские методы, т. е. приемы получения самого педагогического знания, позволяющего вырабатывать эти цели и средства их достижения.

К исследовательским методам, направленным на добывание собственно педагогического знания, можно отнести, в частности, следующие: *наблюдение; беседу и интервью (включая стандартизованное интервью); изучение документации и продуктов деятельности учащихся; анкетирование и опросы; тестирование (тесты достижений, личностные и интеллектуальные тесты, тесты креативности и др.); метод экспертных оценок; педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный); количественные методы статистического анализа; контент-анализ; организационно-деятельностные игры.*

### Контрольные вопросы и задания

1. Каково буквальное значение слова «педагогика» (его этимология)?
2. Что означает термин «воспитание» в узком и широком смысле?

3. Дайте определение предмета педагогики как науки.
4. Какой из терминов имеет наиболее широкое значение: «обучение», «образование» или «воспитание»?
5. Перечислите основные исследовательские методы, используемые в педагогической науке.

## **Предмет педагогики высшего образования и структура учебного пособия**

Данное выше определение предмета педагогической науки, конкретизированное с учетом специфики высшего образования, определило последовательность изложения материала в этом пособии. Поскольку главным предметом педагогики высшей школы является проектирование процесса обучения и воспитания студентов, а также и управления им, то нам необходимо выявить те блоки знаний, без которых невозможно управление любым объектом. Такими блоками являются:

- 1 — *описание и оценка исходного (наличного) состояния объекта;*
- 2 — *описание финальных характеристик объекта, т. е. той цели, которую нужно достигнуть с помощью управляющих воздействий;*
- 3 — *методы воздействий, обеспечивающие переход от исходного состояния к финальному;*
- 4 — *способы контроля за достижением поставленных целей, т. е. оценки того, насколько достигнутое состояние отличается от запланированного;*
- 5 — *способы коррекции (внесение поправок) процесса управления в случае частичного или полного недостижения поставленной цели (петля положительной или отрицательной обратной связи).*

Применительно к проблематике высшей школы в *первый блок* входит социально-историческая характеристика современной системы высшего образования в России, методы определения уровня подготовки выпускников вузов, методы входного контроля знаний и умений, методы оценки индивидуальных особенностей студентов (психологических, психофизиологических, соматических и др.), методы определения уровня профессиональной подготовки преподавателей, т. е. все, что связано с описанием системы образования в целом и отдельных ее участников, которые могут стать объектом управляющих воздействий.

Во *второй блок* входит прежде всего описание целей обучения и однозначно задаваемое ими содержание образования. При этом особое внимание должно быть уделено механизмам перехода от конечных целей образования к промежуточным, достигаемым с помощью конкретных дисциплин (предметов) и отдельных видов учебной деятельности. Именно педагогические цели разных уровней определяют вид учебного плана и содержание программ учебных курсов, а также частично организационные формы учебных занятий.

*Третий блок* включает в себя не только методы обучения и воспитания студентов, но и методы подготовки и переподготовки преподавателей.

давателей, совершенствования и перестройки всей системы высшего образования, ее отдельных звеньев. Методы обучения вместе с содержанием определяют выбор организационных форм обучения.

В *четвертый блок* — блок контроля — входят методы оценки приобретенных в ходе обучения знаний, умений, навыков; методы оценки качеств личности, приемы оценки эффективности работы учреждений образования, оценки профессионального мастерства преподавателей, т. е. все виды выходного контроля.

Материал, подлежащий изложению в каждом из блоков, частично повторяется. Так, методы оценки исходных состояний управляемых объектов и методы контроля за достижением запланированных финальных результатов неизбежно имеют много общего. Для исключения повторов структура учебного пособия только частично воспроизводит блочную структуру содержания курса. Некоторые важные составляющие этих блоков не нашли отражения в пособии в силу ограниченности его объема.

Предваряя развернутый содержательный анализ проблемы управления процессом обучения и воспитания в высшей школе, необходимо уже во введении оговорить специфику или даже некоторую условность использования термина *управление* применительно к такой сложной динамической и саморазвивающейся системе, какой является человек и процесс его профессионального становления. Учащийся (студент) является не только полноправным субъектом образовательного процесса наряду с преподавателем, но в определенном смысле его роль следует считать ведущей. Процессы обучения и воспитания могут быть полноценными только в том случае, если они являются взаимными: обучается и воспитывается не только студент, но и преподаватель.

Нильс Бор, приветствуя появление в его лаборатории нового аспиранта, всегда искренне говорил: «Надеюсь у Вас многому научиться». С другой стороны, безусловно верно широко известное утверждение, что нельзя ничему научить, но можно всему научиться. В этом высказывании подчеркивается определяющая роль именно субъекта учения в успехе синтетической деятельности обучения. Равным образом и воспитание может быть успешным только в том случае, если оно перерастает в самовоспитание. Соответственно, и *управление* обучением и воспитанием может быть только косвенным и не директивным, т. е. *должно заключаться прежде всего в создании оптимальных условий для самовоспитания, саморазвития личности*. Воспитуемый отнюдь не должен пассивно принимать предлагаемые ему преподавателем ценности, цели и средства их достижения. Выработка этих целей и выбор средств в идеале должны осуществляться в совместной деятельности и общении студента и преподавателя. Поэтому и управлять следует не деятельностью студента с помощью деятельности преподавателя, а процессом построения их совместной деятельности (иногда ее называют совместно-разделенной), которая должна отвечать определенным заранее заданным характе-

ристикам. Проектирование такой деятельности и управление процессом ее построения применительно к студентам и аспирантам и составляет предмет педагогики высшего образования.

### Контрольные вопросы и задание

1. Раскройте содержание четырех блоков педагогического знания, составляющих в совокупности предмет педагогики высшей школы.
2. В чем специфика управления процессом обучения и воспитания по сравнению с управлением в технических системах?
3. Чему может научиться преподаватель у ученика (в том числе у маленького ребенка, школьника, студента)?

### О предмете психологии высшего образования

Как мы уже отмечали, *психология высшей школы* (высшего образования) является, строго говоря, *разделом педагогической психологии*.

Педагогическая психология (термин предложен П. Ф. Каптеревым в 1876 г.) существует в двух ипостасях — как базовая наука, изучающая фундаментальные психологические закономерности человека в ходе (об)учения и воспитания; и как прикладная наука, разрабатывающая рекомендации по использованию знания из всех областей психологии (прежде всего педагогической, но также общей, возрастной, социальной, клинической, дифференциальной психологии, психофизиологии, психологии труда и др.) для повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и успешного достижения поставленных педагогических целей (психология образования).

Объект педагогической психологии совпадает с объектом педагогики, но предметом ее являются психологические закономерности и факторы познавательного и личностного развития человека в условиях обучения и воспитания.

Частным предметом педагогической психологии выступают: психологическая структура учебной деятельности; формирование познавательной мотивации учащихся; дифференциально-психологические характеристики учащихся; социально-психологические закономерности формирования учебного и преподавательского коллективов; психологические аспекты педагогического контроля; педагогическое общение; организация психологической службы учебного заведения и др.

***Предметом психологии высшего образования выступают психологические закономерности и условия эффективности процессов обучения и воспитания в высшей школе.*** В этом совокупном предмете можно выделить ряд частных предметов изучения и отдельных проблем: психологическая структура учебной деятельности; формирование познавательных процессов учащихся (профессио-

нального восприятия, мышления, памяти, внимания), профессиональных способностей, черт личности, умений и навыков; возрастные психические и психофизиологические особенности студентов; дифференциально-психологические характеристики учащихся, которые необходимо учитывать в процессе обучения и воспитания, и методы их диагностики; социально-психологические закономерности формирования студенческого и преподавательского коллектива; психологические аспекты педагогического общения и др.

Методический арсенал психологии высшего образования включает в себя практически весь набор методов, процедур и частных методик исследования, обследования или психологического воздействия, которые используются во всех отраслях или разделах психологической науки: *наблюдение, эксперимент, клиническая беседа, интервью, формализованные и малоформализованные диагностические методики, анализ продуктов деятельности, генетико-формирующие методы, моделирование (в том числе с использованием ЭВМ), тренинг, различные методы количественного анализа (корреляционный, факторный, кластерный) и многие другие.*

### **Контрольные вопрос и задание**

1. Разделом какой науки является психология высшего образования?
2. Дайте определение предмета психологии высшего образования.

# Глава 1. КРАТКАЯ ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ

## 1.1. ЗАРОЖДЕНИЕ И ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ (XVII — НАЧАЛО XX в.)<sup>1</sup>

### 1.1.1. Первые высшие учебные заведения в России

В России, в границах ее современной территории, первыми наиболее известными академиями и высшими школами были Славяно-Греко-Латинская Академия (1687) и Школа математических и навигационных наук (1701) в Москве; в Петербурге это Морская Академия (1715), Академический университет при Академии наук (1725 г. — как самостоятельный Петербургский университет был заново учрежден в 1819 г. [История... — 1969]), Горное училище (1733), Морской кадетский корпус (1750). Важную роль в становлении высшего образования в России сыграла Академия наук, созданная в Петербурге по указанию Петра I [Лозинская И. А. — 1978; Павлов Г. Е., Федоров А. С. — 1988; Сухомлинов М. И. — 1874]. Ее первое заседание прошло в самом конце 1725 г. уже после смерти Петра I.

По инициативе и проекту М. В. Ломоносова в 1755 г. был основан Московский университет, что позволило завершить трехступенчатую модель единой системы образования — «гимназия — университет — академия» [Московский... — 1983]. В Указе от 12 января 1755 г. одновременно с учреждением университета впервые был сформулирован ряд важных положений политики в области образования, в частности, отмечалась необходимость *замены иностранных преподавателей «национальными людьми», чтения лекций на русском языке и обеспечения тесной связи теории с практикой в обучении*. Позже этот принцип стал методологическим стержнем прогрессивных взглядов на обучение в отечественной высшей школе. В том же 1755 г. был принят первый университетский Устав, которым определялся статус университета и регламентировалась его внутренняя жизнь. Новые варианты Устава, вышедшие в 1804, 1835 и 1884 гг., отразили

<sup>1</sup> Раздел 1.1 написан совместно с А. А. Крашенинниковым.