

ПСИХОЛОГИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ В СОЮЗНОМ ГОСУДАРСТВЕ



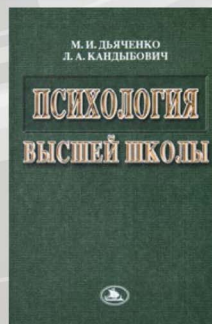
1978



1981



1993



2003



2006



УДК 378.015.3(075.8)

ББК 88.6я73

Д93

Авторы:

*Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.,
Александрова Р. А., Бакланова Е. А., Баранов Е. Г., Веракса А. Н., Гайдамашко И. В.,
Гигин В. Ф., Зуева Е. Н., Калачева И. И., Кандыбович С. Л., Клышевич Н. Ю.,
Король А. Д., Ксенда О. Г., Поляков А. М., Попок Р. М., Разина Т. В., Самарина Э. В.,
Солодухо А. С., Фабрикант М. С., Фофанова Г. А.*

Рецензенты:

доктор психологических наук, профессор *Аниупов А. Я.* ,
доктор психологических наук, профессор, академик РАО *Донцов А. И.*,
доктор психологических наук, профессор *Коломинский Я. Л.*

Фотографии из архива авторов

Д93

Психология высшей школы в Союзном государстве : учебно-методическое пособие для вузов / М. И. Дьяченко, Л. А. Кандыбович [и др.] ; под ред. С. Л. Кандыбовича, Т. В. Разиной. – 6-е изд., перераб. и доп. – Минск : Харвест, 2019. – 672 с. : ил.

ISBN 978-985-18-4763-7.

Учебно-методическое пособие направлено на формирование компетенций, позволяющих осуществлять педагогическую деятельность в вузе в соответствии с профессиональным стандартом «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования».

Учебно-методическое пособие раскрывает современные подходы к методологическим проблемам высшего образования, психологическому анализу деятельности и личности основных субъектов образовательного процесса – преподавателя и студента, освещает социально-психологические особенности деятельности коллектива кафедры и администрации вуза. Для помощи в самостоятельной работе обучающихся к каждой главе прилагается комплекс практических заданий, позволяющих не только закрепить, но и более глубоко осмыслить изучаемый материал.

Данное пособие адресовано широкому кругу читателей: студентам, аспирантам, преподавателям, руководителям высшей школы.

УДК 378.015.3(075.8)

ББК 88.6я73

ISBN 978-985-18-4763-7

© Оформление. ООО «Харвест», 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.	9
Введение.	12
I. Общие вопросы психологии высшей школы.	16
1. Методологические основы психологии высшей школы.	16
1.1. Предмет и задачи психологии в высшей школе.	16
1.2. Методология психологии в высшей школе.	18
1.2.1. Методологические подходы в психологии высшей школы. Культурно-исторический подход Л. С. Выготского.	19
1.2.2. Деятельностный подход, как методологическая основа психологии высшей школы.	30
1.2.3. Системный и метасистемный подходы как имплицитная основа и методологическая перспектива психологии высшей школы.	51
1.2.4. Образовательные парадигмы в высшей школе.	69
1.3. Методы психологии высшей школы.	78
1.3.1. Основные методики исследования метакогнитивных компонентов учебно-профессиональной и педагогической деятельности.	90
2. Образование как социокультурное явление, как система, как процесс и как результат.	92
2.1. Образование как система.	96
2.2. Закономерности образовательного процесса.	103
2.3. Тенденции развития и современные проблемы образовательных систем.	105
2.4. Болонский процесс и стандартизация образования в Российской Федерации и Республике Беларусь.	110
2.5. Профессионализм как результат образовательного процесса.	117
3. Специалист с высшим образованием в социально-психологическом контексте.	128
3.1. Общая психологическая характеристика профессии.	128
3.2. Требования к специалисту с высшим образованием.	134
3.3. Особенности развития личности студента.	138
4. Профориентация и профессиональный отбор в вузы.	144
4.1. Профессиональная ориентация.	144
4.2. Профессиональный отбор в вузы.	154
5. Психологическая характеристика учебно-воспитательного процесса в вузах.	159
5.1. Связь обучения и воспитания.	159
5.2. Психологические особенности воспитания студентов.	160
5.3. Психологические особенности обучения студентов.	169

5.4. Психологический смысл единства воспитания и обучения студентов	174
6. Психологическая служба в вузах	180
6.1. Место и статус психологической службы в вузе	180
6.2. Законодательная регламентация деятельности психологической службы в системе высшего образования	189
6.3. Основные направления деятельности психологической службы в вузе и ее функции	196
6.4. Организационно-методические основания работы психолога в вузе	204
6.5. Работа психолога со студентами	206
6.6. Работа психолога с профессорско-преподавательским составом, администрацией и другими подразделениями вуза	214
Литература, рекомендованная для самостоятельного изучения	217
Задания для самостоятельной работы	218
II. Психологический анализ деятельности студентов и формирование их личности	224
7. Личностные особенности студентов в контексте обучения в вузе	224
7.1. Психологические особенности студентов, обусловленные возрастом	225
7.2. Свойства личности студента как предпосылка эффективности его деятельности	229
7.3. Условия успешного формирования личности студента в вузе	244
7.4. Содержание, структура и процесс формирования мировоззрения студента	252
7.5. Когнитивное развитие студентов в процессе обучения и типы способностей	261
7.6. Эмоциональные процессы и психические состояния студентов	277
7.7. Роль высших чувств в становлении личности и пути их целенаправленного формирования у студентов	285
7.8. Волевые качества личности студента	291
7.9. Дисциплина, дисциплинированность и самодисциплина	295
8. Мотивационно-потребностная сфера студентов вуза	299
8.1. Общие вопросы мотивации деятельности	299
8.2. Потребности студентов и их специфика в учебном процессе	302
8.3. Мотивы поступления в вуз, выбора вуза и профессии	306
8.4. Учебно-профессиональная мотивация студентов в период обучения	308
8.5. Профессиональная направленность и ее формирование в процессе обучения в вузе	314
8.6. Профессиональная готовность	323
8.7. Профессиональная Я-концепция	330
9. Основные виды деятельности студентов	336
9.1. Общая характеристика деятельности студентов	336
9.2. Учебная деятельность: сущность, структура, содержание	340
9.3. Учебно-профессиональная деятельность	345

9.4. Способы и приемы чтения научной и специальной литературы, а также запоминания информации в условиях цифровизации высшего образования	348
9.5. Самостоятельная работа студентов	360
9.6. Научная деятельность студентов	370
9.7. Общественная деятельность студентов	376
10. Деятельность студенческого коллектива и ее психологические особенности	383
10.1. Социально-психологическая характеристика студенческого коллектива	383
10.2. Формирование и развитие студенческого коллектива	395
10.3. Социально-психологические внутриколлективные явления	400
10.4. Виртуальные сообщества как альтернатива традиционному студенческому коллективу	408
Литература, рекомендованная для самостоятельного изучения	415
Задания для самостоятельной работы	416
III. Психологический анализ деятельности преподавателя вуза	421
11. Общая характеристика деятельности преподавателя вуза	421
11.1. Содержание и структура	421
11.2. Психологические предпосылки повышения эффективности	431
12. Виды деятельности преподавателя вуза и их психологические особенности	441
12.1. Характеристика педагогической деятельности: сущность, функции, структура, содержание	442
12.2. Педагогическое проектирование как один из основных видов деятельности преподавателя высшей школы.	444
12.3. Технологии совершенствования когнитивного развития студентов	449
12.4. Учебная задача как способ инициации учебной деятельности	461
12.5. Эмоционально-личностное воздействие преподавателя высшей школы.	465
12.6. Лекция	468
12.7. Практические занятия. Семинар	475
12.8. Индивидуальная консультация (собеседование).	480
12.9. Экзамен.	482
12.10. Исследовательская деятельность в процессе преподавания	485
12.11. Научная работа в высшей школе	489
13. Основные направления воспитательной деятельности преподавателей в вузах	496
13.1. Общая характеристика воспитательной деятельности.	496
13.2. Патриотическое воспитание как основа духовно-нравственного воспитания вузовской молодежи	500
13.3. Особенности воспитательной работы в вузе в сфере семейно-брачных отношений и студенческой семьи	504
13.4. Воспитательная работа в области межнационального взаимодействия	506

13.5. Проблемы светского и религиозного воспитания молодежи в вузе	511
13.6. Специфика воспитательной и идеологической работы со студенческой молодежью в Республике Беларусь	513
13.7. Поддержка талантливой и одаренной молодежи в Республике Беларусь	520
14. Психолого-педагогические основы научной организации труда (НОТ) в вузах	522
14.1. Общие принципы НОТ в вузе	522
14.2. Роль психофизиологических факторов в НОТ	524
14.3. Основы личной НОТ преподавателя вуза	526
14.4. Планирование умственного труда	527
15. Взаимоотношения преподавателей и студентов	529
15.1. Педагогическое общение и его особенности в вузе	529
15.2. Функции взаимодействия преподавателей со студентами	532
15.3. Способы коммуникативных воздействий преподавателя и типология его взаимоотношений с обучаемыми	533
15.4. Оптимальное педагогическое общение: приемы и средства	536
15.5. Дистанционное общение и дистанционное обучение в высшей школе	538
15.6. Конфликтные ситуации	546
15.7. Анализ основных причин конфликтов	548
16. Личностно-профессиональные характеристики преподавателя высшей школы	553
16.1. Профессиональные педагогические компетенции и способности	553
16.2. Мотивация преподавателя высшей школы	558
16.3. Профессиональное педагогическое самосознание	564
16.4. Авторитет преподавателя высшей школы	566
16.5. Педагогический артистизм преподавателя	568
17. Деятельность коллектива кафедры и ее психология	571
17.1. Социально-психологические особенности коллектива кафедры	571
17.2. Коллектив кафедры: становление и развитие	575
17.3. Руководство коллективом кафедры	579
18. Управленческая деятельность в вузах	585
18.1. Основные задачи руководства вузом	585
18.2. Условия и предпосылки успешного управления учебно-воспитательным процессом в вузе	588
18.3. Требования к личности руководителя	590
Литература, рекомендованная для самостоятельного изучения	595
Задания для самостоятельной работы	596
Заключение	603
Литература	605
Приложения	645

I. ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ПСИХОЛОГИИ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

1. Методологические основы психологии высшей школы

1.1. Предмет и задачи психологии в высшей школе

Психология высшей школы – перспективная отрасль психологической науки, синтезирующая в определенном отношении достижения ее различных отраслей. По своему основному содержанию она является педагогической психологией применительно к вузу, опирается и на общую психологию, и на различные отрасли психологической науки.

Объектом психологии высшей школы являются субъекты образования (обучающиеся и преподаватели), а также их взаимодействие.

Предмет – психологические механизмы и закономерности интеллектуального и личностного развития человека, а также социально-психологические процессы, закономерности и явления в больших и малых группах в условиях образовательного процесса высшей школы.

Учитывая это, а также потребности практики вузов, к числу **основных задач психологии высшей школы** следует отнести:

- проведение психологического анализа учебно-профессиональной деятельности студентов, педагогической деятельности преподавателей, кафедр, управленческой деятельности руководящего состава вузов и выявление на этой основе психологических предпосылок повышения эффективности учебно-воспитательного процесса.
- выявление психологических закономерностей формирования личности и профессиональных качеств будущего специалиста с учетом профиля вуза и факультета, возрастных, индивидуальных и других особенностей студентов, их возможностей самопознания и самосовершенствования;
- изучение студенческого коллектива, его влияния на учебную, общественную и научную работу каждого члена этого коллектива, психологических условий оптимального самоуправления;
- разработку проблемы психологической подготовки студентов к профессиональной деятельности по окончании вуза;
- изучение психологии личности и деятельности преподавателя вуза, психологических основ его педагогического мастерства и творчества;
- психологический анализ взаимодействия и общения преподавателей и студентов;
- исследование проблемы профориентации и профотбора в высшие учебные заведения;
- анализ адаптации поступивших в вузы к учебно-воспитательному процессу, а выпускников вузов – к условиям трудовой деятельности;
- исследование психологических особенностей преподавания общественных, естественных, технических и других наук в вузе;

- изучение психологических условий самообразования и самовоспитания студентов и преподавателей;

Наиболее значимой проблемой психологии высшей школы является психологический анализ деятельности студентов и преподавателей. Влияние педагога является главным фактором развития личностных и профессиональных качеств студента, поэтому изучение психологических механизмов, особенностей и содержания взаимодействия субъектов образовательного процесса также является одной из центральных проблем психологии высшей школы. Именно поэтому изучение функционирования и проявлений психики студентов, психологии их коллективов во всех видах деятельности, на различных курсах и с учетом профиля вуза необходимо для успешного управления процессом формирования личности специалиста с высшим образованием, решения вопросов планирования учебного процесса, его компьютеризации, применения технических средств обучения, современных информационных технологий (ТСО) [143; 221; 262; 285; 350; 399; 449].

Структура психологии высшей школы включает четыре основных раздела:

- психология учебной деятельности и ее субъекта – обучающегося (ученик, студент);
- психология педагогической деятельности и ее субъекта (педагога);
- психология учебно-педагогического сотрудничества и общения;
- психологические аспекты управления в образовательной деятельности.

Психология высшей школы соотносит задачи и процесс формирования личности студента с характером педагогической деятельности, содержанием образования, работой руководства вуза по планированию и организации учебного процесса, решению вопросов научной организации труда студентов и преподавателей. Она способствует улучшению методики преподавания различных дисциплин, повышению успеваемости, эффективности воспитания и обучения студентов, применению технических средств обучения, а также новых информационных технологий и цифровизации.

Овладение основами вузовской психологии положительно сказывается на педагогическом мастерстве преподавателя, позволяет ему рационально организовывать свой труд, работу над собой, помогает находить средства стимулирования познавательной активности студентов и практической индивидуализации учебного процесса, отыскивать новые методы их обучения и воспитания. Вместе с тем она может обогатить содержание преподавания ряда предметов. Курсы философии, истории, этики, эстетики и других наук находят в психологии убедительную аргументацию не только для углубления ряда важных положений, но и для конкретного рассмотрения связей человека с миром. Интересные перспективы открывают исследования в области гуманитарной психологии [45, с. 9].

Помогая решать вопросы профессиональной ориентации и отбора, конкретного определения целей воспитания и обучения студентов, разработ-

ки модели современного специалиста с высшим образованием, выявляя психологические условия эффективности функционирования всех звеньев вузовского организма, психология высшей школы способствует обоснованию системы подготовки кадров через вузы. Изучение психологии высшей школы является необходимым элементом профессиональной подготовки преподавателя, а использование полученных знаний и навыков является необходимым компонентом профессиональной компетентности преподавателя. Особую актуальность это приобретает сегодня в ситуации практически непрерывного реформирования системы образования в России и в первую очередь высшего образования.

Как система психологических знаний, концепций, принципов, отражающих закономерности вузовского образования, психология высшей школы строится на основе достижений общей, педагогической и социальной психологии, психологии труда, физиологии высшей нервной деятельности, биологии, эргономики и других научных дисциплин.

Для дальнейшего успешного развития психологии высшей школы необходимы использование продуктивной методологии и методики исследований, отработка всей системы понятий и определений, создание целостной психологической теории высшего образования.

1.2. Методология психологии в высшей школе

Методология – система принципов и способов организации, построения теоретической и практической деятельности в конкретной области человеческой деятельности, в данном случае в сфере образования.

Успех решения задач, стоящих перед психологией высшей школы, зависит от методологии и методики проводимых и организуемых психологических исследований.

Методология в широком смысле слова – путь познания, получения и объяснения необходимых фактов и раскрытия закономерностей исследуемых явлений. Различают: а) философскую методологию, которая представляет собой систему наиболее общих принципов и методов научного познания; б) общенаучную методологию – учение о структуре, логической организации, выводах и средствах познавательной деятельности в области теории и практики; в) частную, или специальную, методологию – совокупность принципов и методов познания в конкретной науке. В свою очередь, методология психологии исследует структуру, средства и методы ее познания, способы обоснования и развития психологических знаний. В современной методологии психологии решаются следующие проблемы: анализ психологических теорий и концепций; понятие о закономерностях в психологии; процедуры проверки, подтверждения и опровержения тех или иных теорий, законов, гипотез; методы научно-психологических исследований; реконструкция развития научных знаний в области психологии.

Как общетеоретическое учение о сущности психики, путях и методах ее исследования, методология психологии строится на основе многих наук.

Методология психологии высшей школы – учение о путях, подходах, принципах, логике построения психологической теории высшего образования. Методология играет свою роль в качестве ориентира, как в исследовании психологических проблем, так и в организации образовательного процесса, определяет принципы поиска и выбора психологически обоснованного способа решения педагогических задач.

Базовые методологические структуры призваны упорядочить деятельность (теоретическую, практическую) в целостную систему с четко определенными характеристиками, логической структурой и процессом ее осуществления. Одной из таких структур являются методологические подходы.

1.2.1. Методологические подходы в психологии высшей школы.

Культурно-исторический подход Л. С. Выготского

Основой многих теоретических и прикладных достижений отечественной психологии является культурно-историческая теория, созданная Л. С. Выготским. За 100-летний период ее существования теория не только не утратила своей актуальности, но и приобрела статус широко известной и эвристичной методологии, детерминирующей психологические исследования во всем мире.

Несмотря на то, что для Европейской когнитивной психологии непрекаемым авторитетом остается Ж. Пиаже, за рубежом продолжают обращаться именно к социокультурной теории Выготского [526]. Общие положения теории Выготского и ее частные следствия продолжают использовать в качестве теоретико-методологической основы многие психологи за рубежом, в частности при исследовании когнитивного развития детей дошкольного возраста [493], речи детей с расстройствами аутистического спектра [588], идея об интернализации посредством устной речи находит воплощение в практике развития математической компетентности [541, 542], учение о зоне ближайшего развития Выготского за рубежом используется при создании концепции профессионального развития учителя [558] и рассматривается как крайне перспективное для организации инновационного обучения и воспитания [531]. Можно упомянуть концепцию «Ва» японских исследователей [540], которые предлагают модель, позволяющую любой организации, в том числе и научной, постоянно генерировать новые знания. На основе идей Л. С. Выготского об интериоризации и экстериоризации, эти авторы детально проанализировали процесс порождения нового знания и оптимальные условия для этого. Творческое наследие Выготского за рубежом продолжает изучаться и переосмысливаться в соответствии с сегодняшним днем [519].

Таким образом, как у нас в стране, так и во всем мире авторитет Выготского и значимость его теории всецело признаны, в том числе в области психологии развития и педагогической психологии. Если изначально теория Выготского касалась развития ребенка, то очень скоро стало очевидно,

что общие законы, открытые в ее рамках, и принципы могут быть применены не только в сфере детской психологии, но и в психологии развития в целом, а также в психологии личности, педагогической психологии, общей психологии, психологии труда и имеют универсальный методологический характер.

Несомненно одной из заслуг Л. С. Выготского является разработка и внедрение нового экспериментально-генетического метода исследования психических явлений, который и позволил установить многие важные эмпирические закономерности, что легли впоследствии в основу теоретических обобщений. С появлением метода понятийного и категориального аппарата возрастная психология стала самостоятельной наукой. Понятия возраста, развития, стабильных и критических периодов, зоны ближайшего и актуального развития определяют предмет и специфику возрастной психологии и психологии развития. Несмотря на то, что сам Л. С. Выготский не успел продолжить свои исследования развития психики в более старших возрастах, сейчас всем очевидно, что установленные закономерности развития психики ребенка универсальны и наблюдаются на протяжении всей жизни человека. Меняется характер критических и стабильных периодов, их содержание, но диалектические законы и механизмы развития универсальны для всех периодов онтогенеза. Соответственно и для юношеского возраста, на который приходится, как правило, годы студенчества, годы обучения в высшей школе, характерны и свойственны все те закономерности психического развития, которые были установлены Л. С. Выготским. И в юношеском возрасте развитие подчинено законам развития высших психических функций, имеет критические и стабильные периоды, осуществляется в процессе интериоризации культурно-исторического опыта и предполагает возможность экстериоризации опыта личного.

Одним из важнейших методологических достижений Л. С. Выготского является введение исторического принципа в психологию. Сегодня применение исторического принципа к изучению психических явлений предполагает два уровня. Во-первых, это изучение личной истории объекта исследования, динамики его развития. Особенности психики студента, которые мы имеем, есть результат его личной истории, тех внешних факторов и условий, в которых он оказался и которые на него влияли, сменяя друг друга.

Во-вторых, это изучение истории развития объекта в контексте более широких, глобальных исторических процессов, поскольку они, особенно на переломных исторических этапах, также накладывают свой отпечаток на развитие личности и в том числе на развитие личности студента. С точки зрения Выготского, именно культурные изменения, трансформации в историческом аспекте оказывают наибольшее влияние на развитие личности, потому что ребенок, а потом подросток, юноша, взрослый присваивает этот культурный опыт, интериоризирует его и посредством чего развивается. Если говорить о современной ситуации, то на настоящий момент мы существуем в эпоху цифровизации, когда кардинально меняются средства,

способы, характер, продукты труда, что трансформирует человеческую культуру. Соответственно, присваивая этот культурный опыт, кардинально меняется и психика молодых людей.

Таким образом, исторический принцип, в рамках культурно-исторической психологии Выготского определяет необходимость исследовать психику молодого человека, студента, в динамике, как траекторию движения точки под воздействием двух векторов силы, которые не всегда действуют в одном направлении.

Одной из центральных идей Л. С. Выготского была концепция высших психических функций (ВПФ). Среда выступает в отношении развития ВПФ в качестве источника развития. ВПФ возникают первоначально как форма коллективного поведения ребенка, как форма сотрудничества с другими людьми, и лишь впоследствии они становятся индивидуальными функциями самого ребенка.

При этом роль среды, как узкой социальной, так и широкой культурно-исторической, по мнению Выготского, существенно меняется с возрастом (с одной стороны) и обуславливается особенностями личности, активности, переживаний самого ребенка (с другой стороны). В связи с этим очевидно, что роль среды в юношеском возрасте в плане развития психики в процессе обучения, с одной стороны, будет не столь глобальной, как в детском возрасте. С другой стороны, цели и задачи юношеского возраста – приобретение социального опыта, дружеских и товарищеских отношений, ярких чувственно-эмоциональных переживаний – обуславливают необходимость и потребность погружения в самые различные социальные и культурные среды. При этом именно личностная позиция, активность, предпочтения студентов определяют в конечном итоге, что это будут за сообщества.

Формой развития ребенка, согласно Л. С. Выготскому, является присвоение культурно-исторического опыта поведения. В юношеском возрасте ситуация принципиально не меняется. Собственно обучение в вузе – это специально, искусственно созданная ситуация присвоения студентами культурно-исторического опыта в той или иной профессиональной области. При этом в вузе осуществляется присвоение не только узкопрофессионального опыта и знаний. В вузе происходит присвоение способов и форм научного мышления, профессионального мышления, различных моделей социальных отношений (профессиональных, межличностных и т. д.), профессиональных и гражданских ценностей. Таким образом, от того, как будет построен в вузе образовательный процесс, какие модели поведения будет наблюдать студент, в каких отношения он будет участвовать и какую деятельность выполнять, – напрямую зависит его психическое развитие, а не только объем профессиональных знаний и навыков. Многие студенты, особенно младших курсов, часто искренне недоумевают: зачем им, будущим инженерам, нужна, например, такая дисциплина, как культурология. Тем не менее, зачастую только в курсе вузовского обучения молодые люди могут целенаправленно и системно интериоризировать многие культурные инва-

рианты, понятия, качественно развить свое мировосприятие. К сожалению, в образовательной политике и педагогической практике многих вузов Российской Федерации внедряемый сегодня компетентностный подход фактически трактуется и реализуется, как принцип утилитарности образования: учить только тому, что необходимо для выполнения конкретных должностных обязанностей специалиста. Никто прямо не говорит о том, что принципы фундаментализации и гуманизации высшего образования устарели. О них просто забыли и много лет уже нигде не упоминают. И это понятно. Фундаментальные и гуманитарные знания не имеют непосредственного утилитарного применения в конкретной деятельности, что еще хуже, они не измеряются вопросниками, которые многие преподаватели и менеджеры высшего образования почему-то называют тестами. А закон «Об образовании в Российской Федерации» [415] требует от образовательного учреждения развивать личность обучающегося, а личность – это отнюдь не набор компетенций. Именно вуз должен развить личность гражданина. Это значит, что обучающийся должен осознать себя, как часть социальной, политической, экономической, правовой системы общества и государства, его культуры и традиций. Для этого в высшем образовании исторически сложилась система соответствующих гуманитарных и социально-экономических дисциплин («Социология», «Политология», «Экономика», «Правоведение» и «Культурология»). Студент должен понять методологию и механизмы своего мышления, формирования и функционирования личности («Философия» и «Психология и педагогика»). Кроме того, он должен получить опыт рефлексивных рассуждений по поводу уже прошедших событий, т. е. событий с известным исходом («История»). Именно так интериоризируются ценности общества индивидом [25].

В системе высшего образования Республики Беларусь также вызывает озабоченность тот факт, что сокращение сроков обучения достигается за счет уменьшения количества часов, которые отводятся на изучение цикла социально-гуманитарных дисциплин. Такая ситуация не может не иметь негативных последствий, связанных, прежде всего, с проблемами гуманитаризации высшего образования и недостаточной социогуманитарной грамотности будущих специалистов. В целом решение всех вышеперечисленных проблем требует самого пристального внимания со стороны государства. В условиях формирования информационного общества появляется новая образовательная реальность [326]. Школа и учитель теряют свои традиционные функции – служить основным источником базовых знаний. Более 80 % информации современные дети получают не в классно-урочной системе, а на основе приобщения к экранной культуре. При этом возникают издержки компьютерного образования в виде клипового мышления. Возрастает роль учителя как посредника, его главной задачей становится «научить учиться». За качество образования становятся ответственными ученик и его родители, поскольку они выбирают школу, учителей, предметы. Реальными становятся новые формы освоения знаний: обучение по индиви-

дуальным программам, обучение в экстернате, дистанционное обучение. Образовательная парадигма приобретает новое содержание, приоритетом становится самоценность человека, принимается идея непрерывности образования («Образование через всю жизнь»). Цели образования ориентируются на самого человека, на его личностное самоопределение и самоактуализацию. Реализация такой парадигмы приводит к решению сверхзадачи педагогики – интегрировать обучение и воспитание в единый процесс культуротворчества. Приоритетами образования становятся: организация образовательной среды, в которой каждый ребенок получил бы возможность гармонично развиваться; формирование коммуникативных навыков и гражданских качеств; обеспечение опыта рефлексии и самовоспитания. Направления развития будущего показывают возрастание роли неформального, дополнительного и дистанционного образования, необходимость сокращения сроков обучения, образования через всю жизнь, развитие модульного и мобильного обучения, снижения стоимости образования, сертификация образования с целью управления его качеством, развитие наставничества.

Каждая форма культурного развития, культурного поведения, считал Л. С. Выготский, уже продукт исторического развития человечества. Специфика развития ребенка не подчиняется действию биологических законов, а подчиняется действию общественно-исторических законов. Превращение природного материала в историческую форму есть всегда процесс сложного изменения самого типа развития, а отнюдь не простого органического созревания. Процессы внедрения информационных технологий, цифровизации, которые происходят сейчас во всех сферах жизни общества и производства, – это новая форма современного культурного развития, соответственно, присваивая этот новый культурный опыт, молодые люди будут демонстрировать измененный, новый тип развития, который качественно отличен от развития представителей старших поколений.

Понимание того, что обучение – это освоение культуры, а не навыков и знаний, в условиях цифровизации предполагает построение особой методологии цифрового обучения. Все громче заявляет о себе педагогика партиципации, которая позволяет сочетать новые медиа и социальное взаимодействие: «Однажды на выходных декабря 2009 г. школа в Йоркшире, Великобритания, сгорела. Все было уничтожено: школьные записи, работы, контактные номера студентов, книги и компьютеры. Однако уже в понедельник 1500 человек были на новой странице школы в фейсбуке, а директор школы разместил пресс-релиз на YouTube. Очень быстро он набрал 3000 просмотров... Все документы были загружены в Google docs... Шестой класс был снова «в школе» через один день... Такова сила современных медиа, которые педагогика партиципации может использовать креативным образом» [562, с. 89].

Таким образом, с точки зрения культурно-исторической теории Выготского, происходящие изменения мышления, восприятия и сознания – есть естественные и закономерные процессы. Этот факт нужно принять как

историческую объективную, научную данность. Отличия между поколениями существовали всегда, и сейчас в свете цифровизации они приобрели огромные масштабы. Другое дело, что этими изменениями можно и нужно управлять, контролировать их и направлять в нужное русло, о возможности чего недвусмысленно говорит теория Л. С. Выготского.

По Л. С. Выготскому, движущая сила психического развития – обучение. Обучение есть внутренне необходимый момент в процессе развития у ребенка не природных, а исторических особенностей человека. Обучение не тождественно развитию. Оно создает зону ближайшего развития, т. е. вызывает у ребенка интерес к познанию, к жизни, пробуждает и приводит в движение внутренние процессы развития. Вначале процессы развития возможны для ребенка только в сфере взаимоотношений с окружающими – родителями, другими взрослыми – и сотрудничества с товарищами. Затем, пронизывая весь внутренний ход развития, они становятся достоянием самого ребенка.

Несмотря на то, что в студенчестве мы имеем дело уже далеко не с детьми, а, казалось бы, со взрослыми людьми, у которых высшие психические функции уже сформированы, процессы их личностного и когнитивного развития будут протекать сходным образом. Опытные преподаватели вузов хорошо знают, как невероятно тяжел на первых этапах обучения в вузе процесс вхождения в науку и в профессию, как тяжело формируется категориальный и понятийный аппарат в сознании студентов, как не сразу появляется научное мышление, профессиональное мышление. Студенты наблюдают за научным мышлением преподавателей (на лекциях), пытаются воспроизвести этот процесс сначала совместно в группе (на семинарах) и наконец продемонстрировать свои собственные способности (рефераты, курсовые работы).

Важными понятиями в концепции Выготского являются зона ближайшего развития и зона актуального развития. Зона ближайшего развития – это расстояние между уровнем актуального развития ребенка и уровнем возможного развития. Эта зона определяет функции, не созревшие еще, но находящиеся в процессе созревания; уровень актуального развития характеризует успехи развития, итоги развития на вчерашний день. Когда психический процесс формируется в совместной деятельности, он находится в зоне ближайшего развития; после формирования он становится формой актуального развития субъекта. Феномен зоны ближайшего развития свидетельствует о ведущей роли обучения в умственном развитии детей. «Обучение только тогда хорошо, – писал Л. С. Выготский, – когда оно идет впереди развития».

Для обучения в вузе идея зоны ближайшего развития также имеет огромную актуальность. В условиях, когда темпы технологического роста таковы, что для того, чтобы остаться профессионалом своего дела, требуется постоянное обучение, способность к обучению и саморазвитию, хороший студент (а впоследствии – профессионал) должен обладать не только высокой

степенью актуального развития, но и иметь значительную зону ближайшего развития – т. е. быть постоянно готов к восприятию нового и его освоению в деятельности. Обучение в вузе также должно вестись с опорой на перспективные возможности учащихся, а не на их текущий уровень подготовки. К сожалению, в современной практике высшей школы постоянно встречаются упрощения, сокращения учебных курсов. Предельно мало времени отводится на самостоятельную работу.

Условия развития позднее более подробно были описаны А. Н. Леонтьевым. Это морфофизиологические особенности мозга и общение. Эти условия должны быть приведены в действие деятельностью субъекта. Деятельность возникает в ответ на потребность. Потребности также не являются врожденными, они формируются, причем первая потребность – потребность в общении со взрослым, как убедительно доказала в своих работах М. А. Лисина.

В современном мире, в условиях цифровизации условия развития с самого рождения детей принципиально иные, чем были 10–15 лет назад. Если морфофизиологическое строение мозга новорожденного аналогично тому, что было ранее, то условия общения существенно изменились в силу постоянного использования в быту различных гаджетов. Родители намного меньше общаются с детьми и заменяют это общение гаджетами с самого рождения. В итоге потребность в общении формируется принципиально по-иному, как – это вопрос для будущих исследователей. Но уже сейчас очевидно, что деятельность современных детей и молодежи в значительно большей степени направлена на виртуальный, цифровой мир, чем на мир реальный, предметный, естественно существенно изменились и формы общения. И эти закономерности крайне важно учитывать при организации учебного процесса в вузе.

С позиции культурно-исторической психологии, если речь идет о новой реальности развития ребенка, то понимание ее должно начинаться с нового метода, которым должна оперировать теория. Как пишет Toomela, A., «Л. С. Выготский предположил, что важнее ответить приблизительно верно на правильный вопрос, чем ответить точно на неверно поставленный вопрос. Например, мы можем задать вопрос: какие статистические методы подходят в большей степени для интерпретации данных? Этот вопрос задается в современной психологии, и как результат изобретаются более сложные процедуры анализа данных... Первый вопрос должен быть о том, подходят ли статистические методы в принципе для интерпретации данных» [579, с. 9.]. С позиции культурно-исторической психологии основным методом, который необходимо, с одной стороны, применять в обучении, а с другой, в ходе него осваивать, является метод анализа по единицам, предложенный Л. С. Выготским. Данный метод позволяет увидеть структуру любого содержания. Характеризуя этот метод, Н. Е. Веракса пишет: «Один метод Л. С. Выготский называет методом разложения, а второй – методом анализа по единицам. Подчеркивая неудачность метода разложения в анали-

зе психических явлений, он указывает, что в этом случае исследуемый феномен теряет свою специфику и превращается в нечто другое. Тем самым нарушается тождество между изучаемым явлением и его особенностями, которые подвергаются анализу. В качестве примера Л. С. Выготский приводит способ анализа такого химического соединения, как вода. Он говорит, что мы можем разложить воду на элементы (атомы) водорода и кислорода и говорить, что молекула воды состоит из кислорода и водорода. При этом Л. С. Выготский обращает внимание на то, что кислород – это газ, поддерживающий горение, а водород – это газ, который горит в кислороде. И тогда совершенно непонятно, почему вода способствует тушению пожара, т. е. были выбраны такие элементы, которые не отражают свойств целого. В качестве единицы анализа нужно было выбрать молекулу воды, т. е. то мельчайшее соединение, которое обладает всеми свойствами целого и на котором эти свойства можно исследовать» [62, с. 68]. С позиции Л. С. Выготского для анализа любого содержания его необходимо разделить на единое целое (единицы), а не составные элементы. Так, например, анализируя проблему соотношения мышления и речи, в качестве единицы Л. С. Выготский выделяет значение слова, как такого целого, которое содержит в себе как свойства мышления, так и свойства речи. В дальнейшем оперирование единицами, поиск фундаментальных отношений между единицами содержания привели к появлению структурно-диалектического метода, который активно применяется в построении учебных дисциплин, осваивается для анализа различных феноменов и др. [59].

Одним из центральных моментов концепции Л. С. Выготского является его гипотеза о системном и смысловом строении сознания и его развитии в онтогенезе. Позже она была развита его учениками и последователями. По мнению Л. С. Выготского, процесс психического развития состоит в перестройке системной структуры сознания, которая обусловлена уровнем развития обобщений. Вход в сознание возможен только через речь, и переход от одной структуры сознания к другой осуществляется благодаря развитию значения слова, иначе говоря – обобщению. Развитием обобщения и изменением смысловой структуры сознания можно непосредственно управлять. Формируя обобщение, переводя его на более высокий уровень, обучение перестраивает всю систему сознания. Впоследствии психологами Харьковской школы (А. Н. Леонтьев, А. В. Запорожец, П. И. Зинченко, П. Я. Гальперин, Л. И. Божович и др.) было доказано, что в основе развития обобщений лежит не общение языкового типа, а непосредственная практическая деятельность субъекта.

Есть существенное различие между понятием «обучение» и понятием «деятельность», в том числе – «учебная деятельность». Понятие «обучение» подразумевает наличие субъекта – учителя, который оказывает некие воздействия на объект – учащегося. Понятие «деятельность» переводит учащегося из статуса объекта в статус субъекта, подчеркивает связь этого субъекта с предметами окружающей его действительности. Для того чтобы новое

знание и тем более навык были получены, усвоены субъектом, необходимо, чтобы они были опосредованы его собственной деятельностью. Именно поэтому большое сомнение вызывают ставшие сейчас популярными презентации, заменившие в вузах лекции. При записи лекции субъект обучения – студент – осуществляет деятельность по извлечению смысла из сказанного лектором, его переформулированию и сохранению в наиболее удобном для студента виде (преподаватели знают, что записи конспектов лекций несут на себе глубокую печать индивидуальности). Современные лекции-презентации зачастую предполагают лишь прослушивание их студентами на занятии и последующее скачивание на электронные носители. Это не предполагает глубокой мыследеятельностной работы, деятельности по восприятию и осмыслению материала. Безусловно, новые технологии необходимо внедрять в вузовское обучение, однако они должны строиться на законах развития психики, с учетом ее закономерностей и особенностей, и культурно-историческая теория и теория деятельности, выросшие на ее основе, являются важнейшими методологическими базисами для разработки новых методов обучения.

В многочисленных исследованиях А. В. Запорожца, А. Н. Леонтьева, Д. Б. Эльконина была доказана зависимость психических процессов от характера и строения внешней предметной деятельности. Поскольку внешняя предметная деятельность претерпела существенные изменения в эпоху информатизации и цифровизации, неизбежно будут наблюдаться и изменения в психических процессах у детей и молодежи. Эти изменения уже сейчас хорошо известны психологам и педагогам, но, к сожалению, пока мало изучены. Как отмечают отечественные и зарубежные психологи: «Компьютерные артефакты перестают быть внешними средствами, расширяющими возможности человека, происходит их объединение, конвергенция, своеобразное вращивание в сознание, возникновение своего рода искусственного разума. Развитие разума происходит отчасти искусственным путем, поскольку работа органов чувств дополняется работой синтетических вычислительных средств» [413]. В связи с этим некоторые авторы считают, что на современном трансгуманистическом этапе развития компьютерных технологий культурно-исторический подход и теория опосредования человеческой деятельности Л. С. Выготского требуют существенного пересмотра.

Существуют мнения, что на сегодняшний день культурно-историческая психология не только в нашей стране, но и в мире переживает существенный кризис. В частности, А. Г. Асмолов в качестве основного содержания данного кризиса выделяет разрыв диалога между классикой и современностью [15]. Сегодня имеет место большое разнообразие подходов и направлений, выросших из культурно-исторической теории Выготского. Представители этих подходов зачастую не только не всегда понимают друг друга, но и не хотят понять, априорно считая правильным лишь свою трактовку и «неправильной» – все остальные. Такая ситуация создает условия для раз-

вития научного фанатизма под флагом идей С. Л. Выготского, что безусловно будет препятствовать конструктивным исследованиям.

А. Г. Асмолов считает, что разрешение кризиса возможно при условии соблюдения трех условий: 1) диалог между представителями культурно-исторической психологии; 2) рефлексия мифов, связанных как с личностью Выготского, так и с его школой; 3) предоставление определенного кредита доверия всем представителям, разделяющим идеи культурно-исторической психологии. Иными словами, необходима *толерантность при восприятии разных линий в психологии*. При этом диалогизм с другими концепциями, как отмечает А. Г. Асмолов, есть одна из линий школы Л. С. Выготского. Данному направлению изначально присуща коммуникативная рациональность. Такая открытость связана с либеральным стилем мировоззрения [15].

Сама сущность высшего образования, его цели и задачи, задействуемые процессы с необходимостью предопределяют использование теории Л. С. Выготского в качестве методологической основы для разработки актуальных вопросов психологии высшей школы. Несмотря на то, что Л. С. Выготский не разрабатывал вопросы психологии высшей школы, он, тем не менее, очень активно исследовал пути и способы оптимизации обучения в средних школах. Эти принципы применимы и в высшей школе в силу универсальности законов развития, установленных Л. С. Выготским. Рассмотрим некоторые из них.

Принцип наглядности в педагогике известен и активно используется в школе еще со времен Я. А. Коменского, и высшая школа не является исключением. В XX в. этот принцип реализовывался в вузе не только за счет схем, таблиц, рисунков, видеофильмов, но и за счет демонстрации и проведения различных опытов преподавателями и студентами. Устройство и работу станка, особенности протекания химической реакции бывает трудно изобразить графически. Именно поэтому студенты работали с реальными объектами. В XXI в. технические возможности создания презентаций возросли настолько, что практически каждый объект или технологический процесс может быть создан в виде его компьютерной модели. Студентам остается только наблюдать презентацию. Это, естественно, существенно снижает компонент собственной активности учащегося в процессе освоения материала. Преподавателю очень трудно при этом контролировать характер и качество усвоения материала. В ситуации чрезмерного увлечения в процессе вузовского преподавания компьютерными имитациями и моделями резко снижается компонент собственной активности студента в познавательной деятельности. Л. С. Выготский же отмечал, что «... в основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика, и все искусство воспитателя должно сводиться к тому, чтобы направлять и регулировать эту деятельность» [71, с. 59]. Интерактивные компьютерные модели процессов, устройств лишь частично решают эту проблему с точки зрения психологии. Таким образом, наряду с презентациями, подготовленными преподавателями, должны существовать не только виртуальные опы-

ты, но и опыты в реальном материальном мире. Также будет весьма полезна самостоятельная разработка студентами презентаций учебного материала. Выполняя такие задания, они глубже усваивают изучаемые процессы, лучше понимают их суть.

Обучение в вузе предполагает не только когнитивное, но и социальное развитие студентов. Юношеский возраст характеризуется активным включением обучающихся в сложные системы социальных отношений. Сейчас в условиях плюрализма социальных ценностей и социальных форм бытия перед преподавателями стоит задача помочь студентам сориентироваться в вопросах социального самоопределения, научиться самостоятельно находить свое место, занимать свою позицию в системе социальных отношений. Эта задача тем более актуальна, поскольку для современных студентов весьма характерными являются социальный и личностный инфантилизм, гражданская пассивность, которые затрудняют процессы социального самоопределения. Л. С. Выготский писал, что «...перед воспитанием стоит цель выработки не определенного количества умений, но известных творческих способностей к быстрой и умелой социальной ориентировке» [71, с. 112]. В вузах это может достигаться самыми разными путями: углубленным изучением гуманитарных и социально-экономических дисциплин, обеспечением возможности для студентов активно включаться в различные общественные организации и движения (волонтерское движение, экологические, научные общества и т. п.); личные примеры преподавателей, их активная социальная и личностная позиция, а также их способность дать обоснованные комментарии по поводу различных событий общественной и политической жизни. Безусловно, все эти меры должны осуществляться в комплексе.

Ключевую роль в процессе вузовского образования, и об этом еще будет сказано ниже, играет его ценностно-смысловая основа. Л. С. Выготский пишет: «Определяющим моментом в воспитательном процессе является сознание того, для чего производится то или иное действие, для чего заучивается материал» [71, с. 136]. В случае с высшей школой, не только отдельные действия, но и весь образовательный процесс должен иметь в сознании студентов личный смысл и четкую ценностно-нормативную основу. Студенты должны не только знать, для чего они учатся, но это знание должно иметь статус их внутренней ценности, находящейся на достаточно высоком иерархическом уровне. Это в свою очередь будет создавать устойчивую мотивационную основу для учебно-профессиональной деятельности. Подобное отношение должно формироваться еще в процессе школьного обучения, и абитуриент должен хорошо представлять, зачем ему необходимо высшее образование. Тем не менее, так бывает далеко не всегда, тем более, что в процессе обучения в вузе многие ценностно-целевые позиции будут подвергнуты ревизии, пересмотру. Формирование ценностно-нормативной и целевой основы обучения у студентов является главным компонентом воспитания в вузе.