



ПЕДАГОГИКА В ТЕХНИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

С.Д. Смирнов

Психология и педагогика для преподавателей высшей школы

Допущено Учебно-методическим объединением вузов
по университетскому политехническому образованию
в качестве учебного пособия для магистрантов,
аспирантов и слушателей системы подготовки
и повышения квалификации преподавателей

Москва
Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана
2007

УДК 37.015.323:612.821(075.8)

ББК 88.3

C50

Рецензенты:

кафедра «Педагогическая психология» Московского городского
психолого-педагогического университета

(зав. кафедрой д-р психол. наук, проф. В.А. Гуружапов);

д-р психол. наук, проф., действительный член РАО Е.А. Климов

Смирнов С.Д.

C50

Психология и педагогика для преподавателей высшей
школы: Учеб. пособие. — М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Бау-
мана, 2007. — 440 с.: ил. (Педагогика в техническом уни-
верситете.)

ISBN 978-5-7038-3055-0

Освещены основные разделы дисциплин психолого-педаго-
гического цикла, знание которых является важнейшим условием
формирования профессиональной компетентности современного
преподавателя высшей школы. Дан краткий очерк истории и со-
временного состояния высшей школы России и проанализирова-
ны основные тенденции развития высшего образования за рубе-
жом. В систематической форме изложены психолого-педаго-
гические проблемы обучения и воспитания в высшей школе.

Основные разделы книги входят в цикл лекций, которые ав-
тор читает в МГТУ им. Н.Э. Баумана.

Для студентов магистратуры и аспирантов, готовящихся к
педагогической деятельности, работников системы повышения
квалификации и преподавателей вузов.

УДК 37.015.323:612.821(075.8)

ББК 88.3

ISBN 978-5-7038-3055-0

© Смирнов С.Д., 2007

© МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2007

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие.....	5
Введение.....	11
В.1. О предмете педагогики.....	11
В.2. Предмет педагогики и структура учебного пособия.....	13
В.3. О предмете педагогической психологии.....	16
ГЛАВА 1. КРАТКАЯ ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИИ.....	17
1.1. Зарождение и основные тенденции развития высшего образования в России (XVII — начало XX в.)	17
1.2. Система высшего образования в советский период	26
1.3. Современные тенденции развития высшего образования за рубежом и перспективы российской высшей школы.....	33
ГЛАВА 2. ПСИХОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	65
2.1. Общие понятия о деятельности	65
2.2. Деятельность и познавательные процессы. Познание как деятельность	75
2.3. Теория планомерного формирования умственных действий и понятий как пример последовательного воплощения деятельностного подхода к обучению.....	85
ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	99
3.1. Что такое личность	99
3.2. Строение личности	115
3.3. Психологические особенности студенческого возраста и проблема воспитания в высшей школе	144
ГЛАВА 4. РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ	155
4.1. Вводные замечания.....	155
4.2. Критерии творческого мышления. Творчество и интеллект	157
4.3. Методы стимуляции творческой деятельности и понятие творческой личности	160
4.4. Развитие творческого мышления в процессе обучения и воспитания.....	164

ГЛАВА 5. ЦЕЛИ, СОДЕРЖАНИЕ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ.....	169
5.1. Цели и содержание обучения.....	169
5.2. Организационные формы обучения в вузе	191
5.3. Классификация методов обучения и воспитания.....	195
5.4. Активные методы обучения.....	196
5.5. Технические средства и компьютерные системы обучения.....	210
ГЛАВА 6. ПСИХОДИАГНОСТИКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ	253
6.1. Психодиагностика как раздел дифференциальной психологии.....	253
6.2. Малоформализованные и высокоформализованные психодиагностические методики.....	256
6.3. Психодиагностика как психологическое тестирование	260
6.4. Из истории использования психодиагностики для решения проблем высшей школы.....	264
6.5. Психодиагностика как специальный психологический метод	270
6.6. Корреляционный подход как основа психодиагностических измерений.....	275
6.7. Классификации психодиагностических методов.....	277
6.8. Психодиагностика в контексте обследования групп студентов и преподавателей высшей школы	318
6.9. Влияние условий тестирования на выполнение тестов способностей, интеллектуальных и личностных тестов	329
6.10. Компьютеризация психодиагностических методик	331
ГЛАВА 7. АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА И ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА	335
7.1. Вводные замечания.....	335
7.2. Функции и компетентности преподавателя высшей школы.....	338
7.3. Установки преподавателя и стили педагогического общения	382
7.4. Психологическая служба вуза	393
ГЛАВА 8. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ	396
Заключение.....	419
Список литературы.....	423

ПРЕДИСЛОВИЕ

Учебный курс, пособием к которому призвана послужить настоящая книга, нацелен на решение задач, связанных с развитием гуманитарного мышления аспирантов и преподавателей, 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 далее более частные цели и задачи достаточно подкреплены содержанием настоящего учебного пособия, прежде всего в силу ограниченного объема последнего; тем не менее приведем 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, как правило, скрытых 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 собственной 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. Дать представление об истории и современном состоянии высшего образования в России; ознакомить с основными подходами к определению конечных и промежуточных целей высшего образования, методов их достижения (прежде всего, методов обучения и воспитания); дать средства для обеспечения педагогического контроля (в том числе с помощью тестов) за эффективностью учебно-воспитательной работы и достижением поставленных педагогических целей.

3. Познакомить с основными тенденциями развития высшей школы на современном этапе.

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 и перед обществом в целом, стремлению к установлению с ними отношений партнерства и сотрудничества.

6. Дать информацию об особенностях труда преподавателя вуза, которая важна для профессионального становления педагога.

При отборе материала для пособия автор руководствовался не столько принципом полноты охвата проблематики данной дисциплины, сколько стремлением отразить наиболее актуальные вопросы психологии и педагогики высшего образования, описать основные тенденции 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. Однако именно здравый смысл подсказывает, что самоочевидные положения, которые может сформулировать практически любой грамотный человек, и которые выдаются за достижения педагогической мысли, лишь дискредитируют эту науку в глазах студента

или другого читателя, не лишенного 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. Данный курс 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 своеобразным 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, «присвоение» 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.

Однако 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 служит основанием любой материалистической интерпретации деятельности [278, с. 291], а именно в такой интерпретации понятие деятельности использовалось в отечественной психологии, и именно в ее контексте создавался весь понятийный аппарат теории деятельности. Однако 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 выдвижению на первый план личностно-центрированных подходов по сравнению с деятельностно-центрированными характерна 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 [164, 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, расширенное 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. Однако пособие не учебник и не претендует на полный охват проблем; оно призвано пособить в изучении отдельных тем. Учебные пособия к другим темам можно найти в весьма широком списке литературы.

ВВЕДЕНИЕ

В.1. О предмете педагогики

Слово «педагогика» в переводе с греческого звучит как «детовожделение» и первоначально использовалось для описания воспитательной работы с детьми, специально подготовленными для этого лицами — педагогами. Сразу необходимо обратить внимание читателя на то, что термин «воспитание» используется в литературе и в предлагаемом пособии в двух смыслах — узком и широком — в зависимости от контекста. Под воспитанием в узком смысле традиционно понимается система целенаправленных воздействий на личность, развитие, формирование ее в заданном воспитателем направлении, что проявляется в изменении мировоззрения, системы ценностей, установок, действенных 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; сейчас нам можно ограничиться традиционным толкованием этого термина для разведения его узкого и широкого смыслов. Под последним имеется в виду кроме воспитания в узком смысле также обучение, приобретение новых знаний, умений, навыков и способностей.

Широкое понимание воспитания вполне оправдано 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 уже термин «воспитание» используется в узком смысле).

Как следует из вышесказанного, этимология термина «педагогика» уже не отражает его современного содержания, включающего в себя «воспитание человека на всех возрастных этапах его развития» [186, с. 8]. Используются термины дошкольная и дошкольная педагогика, школьная педагогика [267, с. 37], педагогика профессионально-технического образования, педагогика среднего специального образования и (предмет нашего рассмотрения) педа-

гогика высшей школы [118, с. 179]. Говорят даже о педагогике образования взрослых (андрогогика).

Традиционно предметом педагогики считается «воспитание как подготовка растущего человека к жизни» [267, с. 22] или «воспитание человека как особая функция общества» [186, 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 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 [267, с. 23]. Эти соображения справедливы только в том случае, если воспитание понимается как процесс, направленный преимущественно от воспитателя 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». Под образованием имеется в виду 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 просто знающий человек, но и обладающий высоко ценимыми 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 исследовательские методы, т. е. приемы получения самого педагогического знания, позволяющего вырабатывать эти цели и средства их достижения.

К методам второго типа (исследовательским методам, направленным на добывание собственно педагогического знания) можно отнести, в частности, следующие: наблюдение; беседа и интервью (включая стандартизированное 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 и др.

В.2. Предмет педагогики и структура учебного пособия

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

Таковыми 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) методы коррекции полученных результатов, если они существенно не совпадают с поставленными целями.

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, и частично организационные формы учебных занятий.

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

Пятый блок содержит приемы и методы коррекции результата и тех действий, с помощью которых он достигнут, если этот ре-

зультат существенно не совпадает с поставленными педагогическими целями. Корректироваться могут: содержание, методы, средства и организационные формы обучения и воспитания, образовательная среда в целом, управление образовательными учреждениями, кадровая политика и др.

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 управления 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 является 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 ему: «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 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 просто принимать предлагаемые ему преподавателем ценности, цели и средства их достижения. Выработка этих целей и выбор средств в идеальном случае должны осуществляться в совместной деятельности

и общении студента и преподавателя. Поэтому и управлять нужно и можно не деятельностью студента с помощью деятельности преподавателя, а процессом построения их совместной деятельности (иногда ее называют совместно-разделенной), которая должна отвечать определенным заранее заданным характеристикам. Проектирование такой деятельности и управление процессом ее построения применительно к студентам и аспирантам и составляет предмет педагогики высшего образования.

В.3. О предмете педагогической психологии

Педагогическая психология (термин предложен П.Ф. Каптеревым в 1876 г.) существует в двух ипостасях — как базовая наука, изучающая фундаментальные психологические закономерности развития 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).

Предметом педагогической психологии, разделом которой является психология высшего образования, выступают психологические закономерности и факторы познавательного и личностного развития человека в условиях обучения и воспитания. В рамках этого общего определения можно выделить ряд частных предметов педагогической психологии и ее разделов. К ним относятся: психологическая структура учебной деятельности; формирование познавательной мотивации учащихся, профессиональных способностей, творческого мышления; возрастные психические и психофизиологические особенности 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.

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.)^{*}

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; Морская Академия (1715), Академический университет при Академии наук (1725 г. — как самостоятельный Петербургский университет был заново учрежден в 1819 г. [89]), Горное училище (1733), Морской кадетский корпус (1750) в Петербурге. Важную роль в становлении высшего образования в России сыграла Академия наук, созданная в Петербурге по указанию Петра I [183, 243]. Ее первое заседание прошло в самом конце 1825 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» [170]. 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.

^{*} Данный раздел написан совместно с А.А. Крашенинниковым.

Глава 2

ПСИХОЛОГИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

2.1. Общие понятия о деятельности

2.1.1. Деятельность как философская категория

Понятие «деятельность» психология заимствовала из философии. Самое широкое философское определение деятельности — это *способ существования человека и общества в целом*. Если попытаться уточнить специфику собственно человеческого способа существования, то она состоит в *активном отношении человека к миру, направленном на его целесообразное изменение и преобразование* [179, с. 180]. При этом изменение внешнего мира есть только предпосылка и условие для самоизменения человека. *Деятельность* не только определяет сущность человека, но, выступая в роли подлинной субстанции культуры и всего человеческого мира, *создает и самого человека*. Субстанциональный характер деятельности делает ее сопоставимой по мощности с самой природой, в том смысле, что в ходе деятельности «субстанциональность природы творчески достраивается до невозможного в самой природе». В этом смысле человек как бы наследует субстанциональность у самой природы [22, с. 89].

Столь сложные рассуждения понадобились нам для того, чтобы предостеречь от упрощенного понимания деятельности как некоторого «делания» чего-то, как простой совокупности отдельных действий или движений. Разумеется, излагаемая здесь интерпретация деятельности, берущая начало в немецкой классической философии, не является единственно возможной или абсолютно общепринятой. Но именно на таком понимании деятельности строились концепции в отечественной психологии, которые превращали это понятие в объяснительный принцип или делали его главным объектом изучения.

Глава 3

ПСИХОЛОГИЯ ЛИЧНОСТИ И ПРОБЛЕМА ВОСПИТАНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

3.1. Что такое личность

3.1.1. Вводные замечания

Как и многие другие психолого-педагогические понятия, слово «личность» не только широко используется в обыденной речи, но и является одним из центральных понятий философии, этики, социологии, права, психиатрии и других наук. В *философии* с понятием «личность» связывается наиболее глубокая сущность человеческого рода и в то же время наиболее существенные индивидуальные особенности конкретного человека. Природа этой сущности по-разному трактуется в различных философских системах, но чаще всего соотносится с характером общественных отношений, которые связывают людей между собой. Индивид становится личностью, лишь включаясь в систему существующих общественных отношений, т. е. он приобретает новое системное качество, становясь элементом более крупной системы — общества.

При этом «общественное» нельзя понимать только как коллективное. *Общественными по своей природе являются мотивы, цели и средства любой человеческой деятельности.* То, какой именно тип личности будет сформирован, зависит не только и не столько от биологических особенностей индивида, свойственных ему от рождения, сколько от той социальной микросреды, в которой происходит становление личности.

Признание детерминированности личностного развития общественными процессами не означает, что человек является пассивным объектом воздействия внешних сил, «жертвой» обстоятельств. Он с самого начала активно вступает в общественные отношения, в системе которых он только и может развернуть заложенные в нем сущностные силы. Творчество человека заключается, во-первых, в

Глава 4

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ

4.1. Вводные замечания

Деятельностный и личностный подходы, сквозь призму которых мы пытаемся рассмотреть основные проблемы педагогики и психологии высшего образования, наиболее драматически сталкиваются (а иногда даже противопоставляются) в сфере творчества. Здесь, как через увеличительное стекло (ясно и отчетливо), видны ограничения деятельностного подхода, его важная, но все же вспомогательная роль в анализе природы творческого акта и методов его стимулирования.

Можно ли научить творчеству, «сформировав» творческую деятельность, и получить необходимые «приращения на полюсе субъекта»? Ответ, как мы уже говорили, может быть только отрицательным. Обнаружилось, например, что «творчество» (креативность) не есть некоторая особая характеристика познавательных процессов, а представляет собой одну из самых глубоких характеристик личности. Личность же нельзя «сформировать», а можно только воспитать. Воспитание, в свою очередь, не может быть не чем иным, как созданием условий для самовоспитания личности. *Творчество есть прерогатива свободной, способной к саморазвитию личности.* Вернее даже сказать, что *творчество есть способ «личностного» существования, в противоположность обезличенному действованию, которое в своем предельно «очищенном» виде убивает личность.* Но обезличенная деятельность есть не что иное, как абстракция, противостоящая личностному началу только в умственном эксперименте. В нормальных, подлинно человеческих условиях жизни эти два начала взаимно обогащают друг друга и могут развиваться только друг через друга. Но в интересах анализа, по необходимости огрубляющего и даже «убивающего» реальность, расчленяя ее на части, они могут

Глава 5

ЦЕЛИ, СОДЕРЖАНИЕ, МЕТОДЫ И СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

5.1. Цели и содержание обучения

5.1.1. Теоретический анализ понятий «научение», «обучение», «образование»

«Научение» — в широком смысле — изменение поведения живого существа или только создание субъективных возможностей такого изменения, которое может обеспечить лучшую адаптацию к среде (условиям жизни) либо ее преобразование в угоду себе, своим потребностям. При этом о научении говорят только в том случае, если указанные изменения являются результатом опыта, а не вызваны наследственными факторами или биологическим созреванием.

Научение может быть стихийным (не организованным в отличие от собственно учебной деятельности). Тогда оно выступает как попутный или побочный результат другой деятельности (игровой, практической и т. п.). Термины «обучение» и «научение» используются для обозначения деятельности, специальной целью которой является приобретение знаний, умений и т. д. Научение как побочный продукт других видов деятельности требует меньших психологических усилий (легче дается), в то же время требует больших временных затрат, носит менее систематичный и даже отрывочный характер; очень избирательно, не обеспечивает «знания впрок», а только те, которые нужны в данный момент для решения текущих задач.

Результаты научения:

- 1) условные рефлексy (классические и инструментальные);
- 2) действия (моторные, перцептивные, умственные);
- 3) навыки — хорошо освоенные и автоматически совершаемые действия, не требующие для своей реализации сознательного

Глава 6

ПСИХОДИАГНОСТИКА В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

6.1. Психодиагностика как раздел дифференциальной психологии

Индивидуальные различия между людьми, *или межиндивидуальная вариативность в выраженности определенных психологических свойств*, — наиболее широкое представление о предмете дифференциальной психологии. «Психодиагностика — область психологической науки, разрабатывающая методы выявления и измерения индивидуально-психологических особенностей личности» [204, с. 136]. К таким особенностям относятся самые разнообразные качества и свойства психики конкретного человека. Психологическое понимание того, что выступает как «свойство», базируется обычно на том или ином теоретическом подходе, а эмпирически наблюдаемые или предполагаемые различия между людьми на теоретическом уровне их анализа описываются с помощью психологических конструктов. Но иногда исследователи оставляют открытым вопрос о теоретическом понимании свойств как психологических отличий, давая им операционалистскую трактовку, что выражается, например, в таком понимании интеллекта: «...интеллект — это то, что измеряют тесты». Описание диагностируемых различий между людьми учитывает как бы *двух-уровневую представленность психологических свойств*: 1) отличия на уровне диагностируемых «признаков», данных в виде тех или иных фиксируемых психологом показателей, и 2) отличия на уровне «латентных переменных», описываемых уже не показателями, а психологическими конструктами, т. е. на уровне предполагаемых скрытых и более глубинных оснований, определяющих различия в признаках.

Дифференциальная психология в отличие от общей психологии не ставит задачей поиск общих закономерностей функционирования тех или иных сфер психической реальности. Она исполь-

Глава 7

АНАЛИЗ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ ВУЗА И ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА*

7.1. Вводные замечания

В определенном смысле преподаватель является центральной фигурой в вузе, ему принадлежит и стратегическая роль в развитии личности студента в ходе профессиональной подготовки.

Огромный потенциал взаимодействия преподавателя и студента для развития их личностей пока не стал предметом глубокого психологического анализа. Однако передовая педагогическая практика давно переводит учебно-воспитательный процесс на уровень межличностных отношений в полном смысле этого слова, т. е. превращает его во взаимодействие, диалог как источники личностного роста обоих участников процесса. Именно так строили свои взаимоотношения с учениками выдающиеся педагоги во все времена.

Если педагогический процесс — это прежде всего взаимодействие личностей, то и *основным средством воздействия педагога становится он сам как личность, а не только как специалист, владеющий необходимыми знаниями и умениями*. Человеческие качества, требовательность к самому себе и окружающим играют решающую роль в его деятельности и его профессиональных качествах.

Результаты специальных исследований фиксируют изменения, происходящие в представлениях студентов об авторитетном преподавателе и об источниках этого авторитета: *возросла значимость личностных свойств* и соответственно уменьшился вклад других («инструментальных») качеств, необходимых для деятель-

* Данная глава написана совместно с В.М. Ковалевой.

Глава 8

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ УСПЕШНОГО ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

На успешность обучения студентов в высших учебных заведениях влияют многие факторы: материальное положение; состояние здоровья; возраст; семейное положение; уровень довузовской подготовки; владение навыками самоорганизации, планирования и контроля своей деятельности (прежде всего учебной); мотивы выбора вуза; адекватность исходных представлений о специфике вузовского обучения; форма обучения (очная, вечерняя, заочная, дистанционная и др.); наличие платы за обучение и ее величина; организация учебного процесса в вузе; материальная база вуза; уровень квалификации преподавателей и обслуживающего персонала; престижность вуза и, наконец, индивидуальные психологические особенности студентов. Анализ этих особенностей, приемам оценки и учета их с целью повышения эффективности учебно-воспитательного процесса и посвящена настоящая глава.

Почему одни студенты много и охотно работают над овладением знаниями и профессиональным мастерством, а возникающие трудности только добавляют им энергии и желания добиться поставленной цели, в то время как другие все делают словно из-под палки, а появление сколько-нибудь значительных препятствий резко снижает их активность вплоть до разрушения учебной деятельности? Такие различия можно наблюдать при одних и тех же внешних условиях учебной деятельности (социально-экономическое положение, организация и методическое обеспечение учебного процесса, квалификация преподавателя и т. п.). При объяснении этого феномена психологи и педагоги чаще всего апеллируют к таким индивидуально-психологическим особенностям обучающихся, как уровень интеллекта (способность усваивать знания, умения, навыки и успешно применять их для решения задач); креативность (способность самому вырабатывать новые знания);

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Основная задача пособия состоит в том, чтобы с разных сторон на различном материале показать наметившуюся тенденцию в системе высшего образования — смещение центра тяжести с деятельностно-ориентированной педагогики на педагогику личностно ориентированную. Речь идет не о вытеснении или замене одного подхода другим, а об изменении удельного веса, соотношения двух взаимосвязанных аспектов единой системы образования. Если передать смысл этих наукообразных формулировок разговорным языком, то речь идет о том, что высшая школа все дальше уходит по пути, начальную точку которого можно обозначить как «вспрыскивание (знаний) посредством лозы по-староотечески» (см. подразд. 1.1.2), а конечную — как место абсолютно равноправного сотрудничества и глубоко личного общения людей, которых объединяет стремление к познанию истины.

При этом и само понимание истины претерпевает радикальные изменения. Классическая наука полагала истину единственной и абсолютно не зависящей от характера человеческой деятельности, но уже неклассическое естествознание признало зависимость самого знания от характера и средств деятельности познающего (субъекта познания). Оказалось, что истин много и их нельзя «очистить» от следов человеческой деятельности. И это «нельзя» следует понимать не как «пока нельзя, но со временем научимся», а как «в принципе нельзя», ибо оно коренится в самой природе человеческого знания.

Еще труднее пробивает себе дорогу идея о том, что истина зависит не только от характера и средств познавательной деятельности, но и от личности познающего, которую, оказывается, тоже нельзя вынести за пределы самого знания [196]. Полагаю, что большинство читателей, поразмыслив над утверждением «знание зависит не только от деятельности, но и от личностных качеств исследователя», отвергнет его. Однако сомневающимся следует напомнить, что сформулированная еще в немецкой классической философии идея о зависимости знания от характера познаватель-

ной деятельности и ее средств была переоткрыта в физике лишь в XX в.

Зависимость знания от качеств личности давно не секрет для педагогики. Достаточно вспомнить многострадальный и малоуспешный опыт по распространению «передового педагогического опыта». Перенимать этот опыт удастся лишь небольшому числу энтузиастов, личностно-близких новатору.

Идея примата личностно ориентированного подхода в педагогике часто вызывает следующие недоуменные вопросы.

1. Утверждение о необходимости равноправного сотрудничества студента и профессора стирает грань между ролью Учителя (обладающего знанием) и Ученика (желающего получить это знание). Качественные различия, конечно же, есть, но к ним нужно относиться именно как к качественным различиям, не переводя их однозначно на шкалу количественных оценок типа «больше — меньше» или «хуже — лучше». Сотрудничество Учителя и Ученика необходимо им обоим. На стороне одного — знания, опыт, владение приемами организации совместной деятельности и обязанность наладить ее. На стороне другого — энтузиазм, высокая обучаемость, большой запас сил и, главное, необремененность стереотипами мышления, незашоренность взглядов (как уже упоминалось выше, Н. Бор, по утверждению сотрудников его лаборатории, совершенно искренне говорил каждому новому аспиранту, что надеется многому у него научиться).

2. Педагогика всегда заявляла о единстве обучения и воспитания, которое как раз и достигается в процессе деятельности. Как еще можно чему-то научить, сформировать знание, умение, навык, кроме как организовав и отладив соответствующую деятельность? Да и воспитание в узком смысле, т. е. формирование потребностей, мотивов, ценностей, убеждений и т. п., разве оно возможно вне деятельности, организуемой и направляемой педагогом? В связи с этим считаю необходимым обратить внимание читателя на следующие тезисы.

А. Широко известна максима, что ничему нельзя научить, но всему можно научиться, поэтому учение определяется как деятельность по самоизменению, саморазвитию (см. подразд. 2.2.2; 5.1.1). Следовательно, и планировать деятельность учения приходится любому учащемуся (а тем более студенту) самому, хотя и с помощью преподавателей с использованием предлагаемых преподавателем средств. Но тогда получается, что деятельность не есть самодов-

леющее начало, а зависит прежде всего от потребностей, мотивов, ценностей и убеждений учащегося, иначе говоря — от его личности.

Б. Первый тезис не имел бы существенного значения, если бы удалось показать, что изменения личности, в свою очередь, происходят только в процессе извне организованной деятельности. Однако, во-первых, личность может самоизменяться, порождая новые качества (см. разд. 3.1; 3.2), а во-вторых, и внешние влияния не сводятся только к тем, которые являются результатами деятельности. Не меньшее, если не большее влияние, чем деятельность, на формирование личности оказывает общение, которое, по мнению большинства исследователей, хотя и тесно связано с деятельностью, но имеет принципиально иную природу.

Термин «общение» не вполне адекватен для описания целого слоя процессов, оказывающих мощное влияние на личность и имеющих недеятельностную природу. Более адекватным является термин В.Н. Мясищева «отношение», если иметь в виду прежде всего отношения между людьми. Кстати, и социализация младенца начинается не с предметной деятельности, а с комплекса оживления, когда он начинает реагировать на другого человека иначе, чем на весь остальной мир, т. е. начинает вступать с ним в определенные отношения, в том числе общаться.

3. Уступчивый оппонент может согласиться — пусть деятельность и личность, деятельность и общение суть не одно и то же, но ведь они тесно связаны, постоянно переплетаются, зачем же противопоставлять их друг другу, подчеркивать их различную природу? Действительно, место для понятия «личность» есть и в рамках ортодоксального деятельностного подхода, но тогда личностное начало практически сводится к деятельностному и для влияний на личность не остается никаких каналов, кроме деятельности. Эти каналы, конечно же, очень важны, но не деятельностью единой жив человек.

Преувеличение роли деятельностного начала явилось следствием социально-политической и экономической ситуации в стране, сохранявшейся в течение десятилетий. Однако и тогда многие выступали против абсолютизации принципа деятельности, превращения его в парадигму философского и психологического знания, утверждения деятельности в качестве высшего культурного образца, ибо в этом случае приходится выносить за скобки слишком многое [178]. Сейчас маятник качнулся в другую сторону, и очень важно не дать ему снова пройти мимо золотой середины, но

пока он еще только приближается к точке оптимального сочетания личностного и деятельностного подходов. Оба подхода имеют свои сильные и слабые стороны и должны работать там, где они наиболее эффективны. Сверхзадача данной книги и состояла в том, чтобы в самом первом приближении обозначить области «исследовательской и практической компетентности» деятельностного и личностного подходов к решению психолого-педагогических проблем высшего образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. *Аванесов В.С.* Основы научной организации педагогического контроля в высшей школе. М.: Педагогика, 1989.
2. *Агапонов С.В.* История одного проекта. Создание серии мультимедийных учебных курсов на CD // *Educational Technology & Society*. 7(1). 2004. Р. 155–168.
3. *Айзенк Г.Ю.* Количество измерений личности: 16, 5 или 3? — критерии таксономической парадигмы // *Иностранная психология*. 1993. № 2. Т. 1. С. 9–23.
4. *Айсмонтас Б.Б.* Педагогическая психология. М.: Изд-во МГППУ, 2005.
5. *Акимова М.К., Козлова В.Т.* Рекомендации по использованию результатов диагностики природных особенностей человека в педагогической практике // *Методики диагностики природных психофизиологических особенностей человека*. 1992. Вып. 2. С. 99–110.
6. *Акмеология* / Под ред. А.А. Деркача. М.: Изд-во РАГС, 2002.
7. *Алешинцев И.А.* История гимназического образования в России (XVIII и XIX вв.). СПб., 1912.
8. *Альбицкий В.И.* Испытания зрелости: Справочная книга для готовящихся к испытаниям зрелости. СПб., 1880.
9. *Альтшуллер Г.С.* Творчество как точная наука. М.: Советское радио, 1979.
10. *Аминов Н.А.* Диагностика педагогических способностей. М.: Педагогика, 1998.
11. *Амонашвили Ш.А.* Основания педагогики сотрудничества // *Новое педагогическое мышление* / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. С. 144–177.
12. *Анастаси А.* Психологическое тестирование. М.: Педагогика, 1982.
13. *Андреев А.А., Фокина В.Н.* Непрерывное образование и дистанционное обучение // *Труды СГУ. Гуманитарные науки. Психология и социология образования*. 2005. Вып. 89.
14. *Анисимов В.Е., Пантина Н.С.* Методологические вопросы разработки модели специалиста // *Советская педагогика*. 1977. № 5. С. 100–108.
15. *Анцыферова Л.И.* Некоторые вопросы исследования личности в современной психологии капиталистических стран // *Теоретические проблемы психологии личности* / Под ред. Е.В. Шороховой. М.: Наука, 1974. С. 278–348.

16. *Анцыферова Л.И.* Эпигенетическая концепция развития личности Эрика Г. Эриксона // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М.: Наука, 1978. С. 212–242.
17. *Архангельский С.И.* Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы. М.: Высш. шк., 1980.
18. *Асмолов А.Г.* Психология личности. М.: Смысл, 1984.
19. *Атанов Г.А.* Обучение и искусственный интеллект или основы современной дидактики высшей школы. Донецк, 2002.
20. *Бадмаев Б.Ц.* Методика преподавания психологии. М.: Владос, 1999.
21. *Барабанчиков А.В.* Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов // Советская педагогика. 1981. № 1.
22. *Батищев Г.С.* Деятельностная сущность человека как философский принцип // Проблемы человека в современной философии. М.: Наука, 1969. С. 73–144.
23. *Белкин А.И.* Формирование личности при смене пола // Психология личности: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. М.: Изд-во моск. ун-та, 1982. С. 197–205.
24. *Бернс Р.* Развитие Я-концепции и воспитание. М.: Прогресс, 1986.
25. *Беспалько В.П.* Некоторые вопросы педагогики высшего образования. Рига, 1972.
26. *Бибрих Р.Р., Васильев И.А.* Особенности мотивации и целеобразования в учебной деятельности студентов младших курсов // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1987. № 2. С. 20–30.
27. *Богоявленская Д.Б.* Психология творческих способностей. М.: «Академия», 1983.
28. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Просвещение, 1968.
29. *Бордовская Н.В., Реан А.А.* Педагогика. СПб.; М.: Питер, 2000.
30. *Борисова Е.М., Логинова Г.П.* Индивидуальность и профессия. М.: Знание, 1991.
31. *Борисова Е.М., Логинова Г.П., Мдивани М.О.* Диагностика управленческих способностей // Вопросы психологии. 1997. № 2. С. 112–121.
32. *Бороздина Л.В.* Личность и характер // Материалы VII Всесоюзного съезда общества психологов СССР. М., 1989.
33. *Брусенцов Н.П., Маслов С.П., Х. Рамиль Альварес.* Микрокомпьютерная система обучения «Наставник». М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990.
34. *Бугаев Н.В.* К вопросу об университетском преподавании. М., 1901.
35. *Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М.* Словарь-справочник по психологической диагностике. СПб.: Питер, 2001.
36. *Вайнцвайг П.* Десять заповедей творческой личности. М.: Прогресс, 1990.
37. *Вайсман Р.С.* К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе // Вопросы психологии. 1973. № 5. С. 30–40.

38. *Вальбе Б.* Помяловский: Сер. Жизнь замечательных людей. М., 1936. Вып. 21–22.
39. *Владиславлев А.П.* Социальный прогресс в проблеме непрерывного образования // Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования. М., 1980. С. 5–14.
40. *Вербицкий А.А.* Концепция знаково-контекстного обучения в вузе // Вопросы психологии. 1987. № 5. С. 31–39.
41. *Вилюнас В.К.* Основные проблемы психологической теории эмоций // Психология эмоций. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.К. Вилюнаса. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 3–28.
42. *Виноградов П.* Учебное дело в наших университетах // Вестник Европы. Октябрь. 1901. Т. V. С. 537–573.
43. *Володарская И.А., Митина А.М.* Проблема целей обучения в современной высшей школе и пути ее решения в социалистической педагогике // Современная высшая школа. 1988. № 2. С. 143–150.
44. *Вудвортс Р.* Экспериментальная психология. М.: Иностранная литература, 1952.
45. *Выготский Л.С.* Собр. соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1982–1984.
46. *Галаган А.И.* Непрерывное образование в развитых капиталистических странах // Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования. М., 1980. С. 91–105.
47. *Галаган А.И., Тарасюк А.Н., Цейкович К.Н.* Основные тенденции развития высшего образования в развитых зарубежных странах // Проблемы зарубежной высшей школы: Обзорная информация НИИВШ. М., 1988. Вып. 2.
48. *Гальперин П.Я.* Основные результаты исследований по теме «Формирование умственных действий и понятий». М.: Изд-во Моск. ун-та, 1965.
49. *Гальперин П.Я., Данилова В.Л.* Воспитание систематического мышления в процессе решения малых творческих задач // Вопросы психологии. 1980. № 1. С. 31–38.
50. *Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л.* Экспериментальное формирование внимания. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1974.
51. *Гальперин П.Я., Котик Н.Р.* К психологии творческого мышления // Вопросы психологии. 1982. № 5. С. 80–84.
52. *Ганнушкин П.Б.* Избранные труды. М.: Медицина, 1964.
53. *Гарунова М.Г., Семушкин Л.Г., Фокин Ю.Г., Чернышев А.П.* Этюды дидактики высшей школы. М., 1994.
54. *Гиппенрейтер Ю.Б.* Введение в общую психологию: Курс лекций. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
55. *Гласс Дж., Стэнли Дж.* Статистические методы в педагогике и психологии. М.: Прогресс, 1976.
56. *Гозман Л.Я.* Психология эмоциональных отношений. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.

57. Головатный Н.Ф. Студент: путь к личности. М.: Высш. шк., 1982.
58. Гоноболин Ф.Н. Педагогические способности и их классификация // Материалы конференции по проблеме способностей. М., 1970. С. 91–94.
59. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. М.: Смысл, 2006.
60. Горностаев Н.В. Проблемы непрерывного образования взрослых в истории советской педагогики // Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования. М., 1980. С. 72–76.
61. Готсдинер А.Л. Музыкальная психология. М., 1993.
62. Грановская Р.М. Элементы практической психологии. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1988.
63. Грановский Т.Н. Ослабление классического образования в гимназиях и неизбежные последствия этой перемены // Московские Ведомости. 1860. С. 1–13.
64. Григорович Л.А. Педагогическая психология. М.: Изд-во «Гардарики», 2003.
65. Гуревич К.М. Надежность психологических тестов // Психологическая диагностика, ее проблемы и методы / Под ред. К.М. Гуревича и В.И. Лубовского. М.: Педагогика, 1975. С. 162–176.
66. Гуревич К.М. Современная психологическая диагностика: пути развития // Вопросы психологии. 1982. № 1. С. 9–18.
67. Гуревич М.И., Озерецкий Н.И. Психомоторика. М.; Л., 1930. Ч. 2.
68. Гуськова А.В., Чумакова М.А., Корнилова Т.В., Березанская Н.Б. Личностная регуляция решения профессиональных задач студентами-психологами // Труды СГУ. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. 2005. Вып. 82. С. 56–77.
69. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М.: Педагогика, 1986.
70. Данилова В.Л. Практическое обучение решению творческих задач в США // Вопросы психологии. 1976. № 4. С. 160–169.
71. Деген Е. Воспоминания дерптского студента // Мир Божий. Март. 1902. С. 71–106.
72. Дернер Д. Логика неудач. М.: Смысл, 1997.
73. Джеймс У. Психология. М.: Педагогика, 1991.
74. Дрейвс В. Преподавание он-лайн. М., 2003.
75. Дудченко В.С. Инновационные игры. Таллин: Валгус, 1989.
76. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л., 1985.
77. Есарева З.Ф. Особенности деятельности преподавателя высшей школы. — Л.: Высш. шк., 1976.
78. Жуков Ю.М. Коммуникативный тренинг. М., 2004.
79. Задорожнюк И.Е. Роль непрерывного образования в развитии человеческого потенциала // Труды СГУ. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. 2002. Вып. 89.

80. *Зазыкин В.Г.* Российское государство и государственная служба на современном этапе. М.: Изд-во РАГС, 1999.
81. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Высшее образование в России. 1992. № 3. С. 5–36.
82. *Зими́на О.В., Кириллов А.И., Сальникова Т.А.* Решебник «Высшая математика». М., 2001.
83. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. М.: Логос, 2000.
84. *Зинченко В.П.* Образование. Мышление. Культура // Новое педагогическое мышление / Под ред. А.В. Петровского. М.: Педагогика, 1989. С. 90–102.
85. *Змеев С.И.* Теория и практика организации непрерывного образования в капиталистических странах // Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования. М., 1980. С. 106–115.
86. *Иванников В.А.* Психологические механизмы волевой регуляции. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1991.
87. *Ильясов И.И.* Система эвристических приемов решения задач. М.: Рос. откр. ун-т, 1992.
88. *Ильясов И.И.* Структура процесса учения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.
89. История Ленинградского университета 1819–1919: Очерки. Л.: Изд-во ЛГУ, 1969.
90. *Ишков А.Д.* Связь компонентов самоорганизации и личностных качеств студентов с успешностью учебной деятельности: Дисс... канд. психол. наук. М., 2004.
91. *Кабакин М.В., Лапинов В.А.* Социально-типический портрет Современного гуманитарного университета // Труды СГУ. Психология и социология образования. М., 2001. С. 282–295.
92. *Кавелин К.Д.* Собр. соч. СПб., 1899. Т. 3. С. 6–70.
93. *Кан-Калик В.А.* Основы профессионально-педагогического общения. Грозный, 1979.
94. *Кант И.* О темпераменте // Психология индивидуальных различий: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 148–152.
95. *Карпенко Л.А.* Влияние размера учебной группы на успешность совместной познавательной деятельности // Вопросы психологии. 1984. № 1. С. 71–75.
96. *Карпенко М.П.* Эффективные дистанционные образовательные технологии // Труды СГУ. Психология и социология образования. М., 2001. Вып. 25. С. 22–34.
97. *Качалова Л.М., Боголепова С.Ф., Плылин В.В.* Альфа-ритм и темп усвоения знаний // Труды СГУ. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. 2002. Вып. 44. С. 180–189.
98. *Китайгородская Г.А.* Методика интенсивного обучения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.

99. *Климов Е.А.* Индивидуальный стиль деятельности (в зависимости от типологических свойств нервной системы). Казань: Изд-во Каз. ун-та, 1969.
100. *Климов Е.А.* Введение в психологию труда. М.: Изд. центр «Академия», 1998.
101. *Климов Е.А.* Педагогический труд: психологические составляющие. М.: Изд. центр «Академия», 2004.
102. *Ключарев Г.А., Огарев Е.И.* Непрерывное образование в условиях трансформации. М., 2002.
103. *Ключевский О.В.* Неопубликованные произведения. М., 1983.
104. *Козырев В.А.* Педагогический университет как источник образовательных инноваций в высшем образовании. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
105. *Козырев В.А., Шубина Н.Л.* Высшее образование в России в зеркале Болонского процесса. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2005.
106. Комплексное исследование проблемы обучения и коммунистического воспитания специалистов с высшим образованием. Л.: Высш. шк., 1980.
107. Комплексные социальные исследования. Л.: Наука, 1976.
108. Компьютерные системы обучения: Вопросы дидактического программирования. № 1 (15) / Под ред. Б.Х. Кривицкого М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993.
109. *Кон И.* Психология ранней юности. М.: Просвещение, 1989.
110. Концептуальные вопросы развития высшего образования / Отв. ред. Б.Б. Коссов. М.: НИИВШ, 1991.
111. *Корнилова Т.В.* Диагностика мотивации и готовности к риску. М.: Изд-во ИПРАН, 1997.
112. *Корнилова Т.В.* Психологические методы в практике высшей школы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1993.
113. *Корнилова Т.В.* Психология риска и принятия решений. М.: Аспект пресс, 2003.
114. *Корнилова Т.В.* Отличия мотивационных профилей преподавателей высшей школы и студентов // Труды СГУ. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. 2004. Вып. 78. С. 189–200.
115. *Корнилова Т.В., Григоренко Е.Л.* Сравнение личностных особенностей российских и американских студентов (по опроснику А. Эдвардса) // Вопросы психологии. 1995. № 5. С. 108–115.
116. *Корнилова Т.В., Смирнов С.Д.* Группировки мотивационно-личностных свойств как регулятивные системы принятия решений // Вопросы психологии. 2002. № 6. С. 73–83.
117. *Корчак Я.* Избранные педагогические произведения. М.: Педагогика, 1979.
118. Краткий педагогический словарь пропагандиста / Под ред. М.И. Кондакова и А.С. Вишнякова. М., 1984.

119. Крутецкий В.А. Исследование специальных способностей, их структуры и условий формирования и развития // Проблемы общей, возрастной и педагогической психологии / Под ред. В.В. Давыдова. М.: Педагогика, 1978. С. 206–221.
120. Кудрявцев Т.В. Психология творческого мышления. М., 1975.
121. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970.
122. Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики. Л., 1972.
123. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1980.
124. Кулюткин Ю.Н. Психологическая готовность взрослого человека к обучению // Психолого-педагогические проблемы непрерывного образования. М., 1980. С. 37–42.
125. Лапчинская В.П. Возникновение женских гимназий в России и история первых лет их деятельности. М., 1950.
126. Лапчинская В.П. Вышнеградский и его роль в развитии женского образования в России (1821–1870) // Советская педагогика. 1962. № 11. С. 112–124.
127. Леви В. Искусство быть другим. М., 1980.
128. Левитов Н.Д. Проблема характера в современной психологии // Психология индивидуальных различий: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 69–73.
129. Лейтес Н.С. К проблеме сензитивных периодов психического развития человека // Принцип развития в психологии / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М.: Наука, 1978. С. 196–211.
130. Лейтес Н.С. Одаренные дети // Психология индивидуальных различий: Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М., 1982. С. 140–147.
131. Леонгард К. Акцентуированные личности. Киев: Вища шк., 1981.
132. Леонтьев А.А. Педагогическое общение. Нальчик: Эльфа, 1996.
133. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975.
134. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. Т. 1, 2.
135. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции // Психология эмоций: Тексты / Под ред. В.К. Виллюнаса, Ю.Б. Гиппенрейтер. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. С. 162–171.
136. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981.
137. Леонтьев А.Н., Лурия А.Р., Смирнов А.А. О диагностических методах психологического изучения школьников // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильева, В.Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 280–284.
138. Леонтьев Д.А. Очерк психологии личности. М.: Смысл, 1993.

139. *Лернер И.Я.* Дидактические основы методов обучения. М.: Педагогика, 1980.
140. *Лернер И.Я.* Проблемное обучение. М., 1974.
141. *Лисовский В.Т., Дмитриева А.В.* Личность студента. Л., 1974.
142. *Личко А.Е.* Подростковая психиатрия. М.: Медицина, 1979.
143. *Личко А.Е.* Типы акцентуаций характера и психопатий у подростков. М.: Медицина, 1999.
144. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение / Под ред. Л.М. Митиной. М.: Изд. центр «Академия». 2005.
145. *Лобанова О.* Замечательная система Derive // Компьютер пресс. 1998. № 3. С. 216–217.
146. *Лурия А.Р.* Маленькая книжка о большой памяти (ум мнемониста). М., 1968.
147. *Марищук В.Л., Блудов Ю.М., Плахтиенко В.А., Серова Л.К.* Методики психодиагностики в спорте. М., 1984.
148. *Маркова А.К.* Психология труда учителя. М.: Просвещение, 1993.
149. *Маркова А.К.* Психология профессионализма. М., 1996.
150. *Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б.* Формирование мотивации учения. М.: Педагогика, 1990.
151. *Мартинсон Э.Э.* Исторические связи Тартуского (Б. Юрьевского) университета с русской наукой. Тарту, 1951.
152. *Матюхина М.В.* Мотивация учения младших школьников. М., 1984.
153. *Матюшкин А.М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М.: Педагогика, 1972.
154. *Машибиц Е.И.* Психолого-педагогические проблемы компьютеризации обучения. М., 1998.
155. *Медведева С.Н.* Проектирование дистанционного обучающего курса в среде Lotus Learning Space // Educational Technology & Society. 8(1). 2005. Р. 148–164.
156. *Мейли Р.* Структура личности // Экспериментальная психология / Под ред. П. Фресса и Ж. Пиаже. М.: Прогресс, 1975. Т. 5. С. 196–283.
157. *Мелик-Пашаев А.А.* Педагогика искусства и творческие способности. М., 1981.
158. *Мелик-Пашаев А.А.* Психологические основы способностей к художественному творчеству: Автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1994.
159. *Мерлин В.С.* Системный подход к онтогенезу интегральной индивидуальности // Психология формирования и развития личности / Под ред. Л.И. Анцыферовой. М.: Наука, 1981. С. 87–105.
160. *Мертон Р.К.* Эффект Матфея в науке: накопление преимуществ и символизм интеллектуальной собственности // THESIS. Мир человека. 1993. № 5. С. 256–276.
161. Методические рекомендации по применению графопроектора в учебном процессе / Сост. А.П. Софронов. М., 1987.

162. Методы системного педагогического мышления / Под ред. Н.В. Кузьминой. М., 1980.
163. Минасов Ш.М., Тархов С.В. Проект «Гефест» как вариант практической реализации технологий электронного обучения в вузе в условиях интеграции традиционного и дистанционного обучения // *Educational Technology & Society*. 8(1). 2005. Р. 134–147.
164. Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал. М.: Изд. центр «Академия», 1994.
165. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. М.: Изд. центр «Академия», 2004.
166. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. М.: Изд. центр «Академия», 2004.
167. Моделирование деятельности специалиста на основе комплексного исследования / Под ред. Е.Э. Смирновой. Л., 1984.
168. Морозов А. Mathcad помогает учиться // *Компьютер пресс*. 1987. № 3. С. 218–219.
169. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // *Вопросы психологии*. 2000. № 2. С. 118–127.
170. Московский университет: Указатель литературы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.
171. Мясичев В.Н. Структура личности и отношения человека к действительности // *Психология личности: Тексты* / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, А.А. Пузыря. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 35–38.
172. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. — Казань: Изд-во Каз. ун-та, 1975.
173. Новые методы и средства обучения. Компьютерные системы обучения: Вопросы дидактического программирования // *Знание*. № 1(15). 1993.
174. Нюттен Ж. Мотивация // *Экспериментальная психология* / Под ред. П. Фресса, Ж. Пиаже. М.: Прогресс, 1975. Т. 5. С. 15–110.
175. Образ жизни современного студента. Л.: Высш. шк., 1991.
176. Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1987.
177. Общий Устав и временный штат имп. Российских университетов, а также расписание должностей и окладов содержания по инспекции в университетах. — СПб., 1884.
178. Огурцов А.П. От принципа к парадигме деятельности // *Эргономика. Труды ВНИИТЭ*. 1975. Вып. 10. С. 189–239.
179. Огурцов А.П., Юдин Э.Г. Деятельность // *Большая советская энциклопедия*. М., 1972. Т. 8. С. 180–181.
180. Основы вузовской педагогики / Под ред. Н.В. Кузьминой. Л.: Высш. шк., 1972.
181. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986.

182. *Очков В.Ф.* Раскладываем пасьянс в среде Mathcad, или Играя, учимся работать с матрицами // Компьютер пресс. 1997. № 8. С. 86–87.
183. *Павлова Г.Е., Федоров А.С.* Михаил Васильевич Ломоносов (1701–1765). М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988.
184. *Пантина Н.С.* Формирование двигательных навыков письма в зависимости от типа ориентировки в задании // Вопросы психологии. 1957. № 2.
185. Параллельный свод общих Уставов имп. Российских университетов 1863, 1835 и 1804 годов и Дерптского 1865 года. СПб., 1875.
186. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. М.: Просвещение, 1988.
187. Педагогика и психология высшей школы // Под ред. М.В. Булановой-Топорковой. — Ростов н/Д.: Феникс, 2002.
188. *Перкова О.И., Обозов Н.Н.* О динамике межличностного отношения студентов в процессе обучения в вузе // Общение как проблема теоретического и прикладного исследования. .: Изд-во Ленингр. ун-та, 1973.
189. *Петровская Л.А.* Теоретические и методологические проблемы социально-психологического тренинга. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982.
190. *Петровский В.А.* Психология неадаптивной активности. М., 1992.
191. *Петухов Е.В.* Имп. Юрьевский, бывший Дерптский университет за сто лет его существования (1802–1902). — Юрьев, 1902.
192. *Пидкасистый П.И., Портнов М.Л.* Искусство преподавания. М.: Педагогическое общество России, 1999.
193. *Пиковский Ю.Б., Латинская М.В.* Практический опыт создания и функционирования психологической службы вуза // Психологическая служба вуза: Принципы, опыт работы. М.: Изд-во НИИВШ, 1993.
194. *Пирогов Н.И.* Избранные педагогические сочинения. М., 1953.
195. *Поддьяков А.Н.* Исследовательское поведение. М., 2000.
196. *Полани М.* Личностное знание. М.: Прогресс, 1985.
197. *Попков В.А., Коржуев А.В.* Методология педагогического исследования и дидактика высшей школы. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2000.
198. *Поспелов Г.С.* Искусственный интеллект — основа новой информационной технологии. М.: Наука, 1988.
199. Психологическая диагностика / Под ред. К.М. Гуревича, Е.М. Боровой. М.: Изд-во УРАО, 1997.
200. Психологическая коррекция умственного развития учащихся / Под ред. К.М. Гуревича и И.В. Дубровиной. М.: Педагогика, 1990.
201. Психологическая служба в вузе / Под ред. Н.М. Пейсахова. Казань: Изд-во Каз. ун-та, 1981.
202. Психологические и психофизиологические особенности студентов / Под ред. Н.М. Пейсахова. Казань: Изд-во Каз. ун-та, 1977.
203. Психологический словарь. М.: Педагогика, 1983.
204. Краткий психологический словарь. Ростов н/Д.: Феникс, 1988.

205. Пуанкаре А. Математическое творчество // Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. М.: Советское радио, 1970. С. 135–145.
206. Равен Дж. Компетентности в современном мире. М.: Изд-во Когито-Центр. 2002.
207. Райков В.Л. Роль гипноза в стимуляции психологических условий творчества // Психологический журнал. 1983. Т. 4. № 1. С. 106–115.
208. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 1999.
209. Решетова З.А. Психологические основы профессионального обучения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
210. Роль среды и наследственности в формировании индивидуальности человека / Под ред. И.В. Равич-Щербо. М.: Педагогика, 1988.
211. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. М.: Педагогика, 1989. Т. 1, 2.
212. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973.
213. Савельев А.Я., Зуев В.М., Галаган А.И. Высшее образование в СССР. М.: Высш. шк., 1989.
214. Садовничий В.А., Белокуров В.В., Сушко В.Г., Шикин Е.В. Университетское образование. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1995.
215. Санкт-Петербургские высшие женские (Бестужевские) курсы (1878–1918): Сб. ст. Л., 1973.
216. Сергеевич В.И. Об университетском преподавании (по поводу мнений, высказанных Н.И. Пироговым) // Московские университетские известия. 1865. № 2. С. 45–64.
217. Скاتкин М.Н. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1984.
218. Сливина Н.А. Универсальные математические пакеты в математическом образовании инженеров // Компьютер пресс. 1997. № 8. 1997. С. 78–85.
219. Сливина Н., Фомин С. Компьютерное учебное пособие «Высшая математика для инженерных специальностей» // Компьютер пресс. 1997. № 8. С. 72–77.
220. Смирнов С.Д. Психология образа: Проблема активности психического отражения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985.
221. Смирнов С.Д. Рецензия на книгу К. Двек «Я-теории, их роль в мотивации, становлении личности и развитии» // Вопросы психологии. № 6. 2001. С. 119–121.
222. Смирнов С.Д. Психологический портрет «хорошего студента» глазами преподавателей и самих студентов // Труды СГУ. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. 2004. Вып. 78. С. 134–142.

223. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Изд. центр «Академия». 2005.
224. *Смирнов С.Д.* Модифицированный вариант методики К. Двек для оценки типов имплицитных теорий интеллекта // Труды СГУ. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. 2005. Вып. 78. С. 25–39.
225. *Смирнова Е.Э.* Пути формирования модели специалиста с высшим образованием. Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977.
226. Современное образование. 2001. № 5 (49).
227. Современные тенденции развития образования в ведущих странах мира // Высшая школа: сравнительные исследования, зарубежный опыт. Вып. 1. М.: НИИВШ, 1994.
228. *Соколов В.Н.* Педагогическая эвристика. М.: Аспект Пресс, 1995.
229. *Соколова Е.Т.* Проективные методы исследования личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980.
230. *Соколова Е.Т.* Самосознание и самооценка при аномалиях личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.
231. *Соловов А.В.* Введение в проблематику дистанционного образования (Аналитический обзор состояния ДО в мире). Самара, 1999. На сайте http://cnit.ssau.ru/do/review/do_world/index.htm.
232. *Соловов А.В.* Проектирование компьютерных систем учебного назначения: Учеб. пособие. Самара, 1995. На сайте <http://cnit.ssau.ru/do/index.htm>.
233. *Соловов А.В.* Методология и технология электронного обучения. — Самара, 1995. На сайте <http://cnit.ssau.ru/rindex.htm>.
234. Социально-демографический портрет студента. М.: Высш. шк., 1986.
235. *Стендаль.* Собр. соч.: В 12 т. М.: Художественная литература, 1978.
236. *Степаносова О.В.* Особенности мотивационной сферы студентов, доверяющих интуиции // Труды СГУ. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. 2004. Вып. 78. С. 175–188.
237. *Стеценко А.П.* К вопросу о классификации значений // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1983. № 4. С. 22–30.
238. *Стецура Ю.А.* Революционный пафос и трагизм поколения 20-х и 30-х годов. Екатеринбург; Пермь, 1995.
239. *Столин В.В.* Самосознание личности. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983.
240. *Столяренко Л.Д.* Педагогическая психология. Ростов н/Д.: Изд-во «Феникс», 2000.
241. Стратум 2000 (на платформе WINDOWS) <http://stratum.fc.ru/rus/stratum/3.0>
242. Суд над системой образования: Стратегия на будущее / Под ред. У.Д. Джонстона. М., 1991.
243. *Сухомлинов М.И.* История Российской Академии. СПб., 1874. Вып. 1.

244. *Сухомлинский В.А.* Избранные педагогические сочинения. М.: Просвещение, 1979. Т. 1–3.
245. *Съедин В.В.* Некоторые принципы построения модели специалиста. М.: Высш. шк., 1977.
246. *Талызина Н.Ф.* Принципы советской психологии и проблемы психодиагностики познавательной деятельности // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И.И. Ильасова, В.Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1981. С. 285–290.
247. *Талызина Н.Ф.* Теоретические проблемы программированного обучения. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1969.
248. *Талызина Н.Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
249. *Талызина Н.Ф., Печенюк Н.Г., Хохловский Л.Б.* Пути разработки профиля специалиста. Саратов, 1987.
250. *Таффель Р.Е., Файн В.Н.* К исследованию диагностических методик для идентификации творческих личностей // Вопросы психологии. 1974. № 6. С. 121–126.
251. *Теплов Б.М.* Избранные труды. М.: Педагогика, 1985.
252. *Тихомиров О.К.* Психология мышления. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984.
253. *Толлингерова Д.С.* Применение ЭВМ с графическим дисплеем для определения уровня когнитивности учебных задач // Актуальные проблемы современной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. С. 150–153.
254. *Тургенев А.С.* Хроника Русского. Дневники. М.; Л.: Художественная литература, 1964.
255. *Укке Ю.В.* Психологическая служба в зарубежных вузах / Психологическая служба вуза: принципы, опыт работы. М.: НИИВШ, 1993.
256. *Уоллах Х.* Творческое восприятие // Хрестоматия по ощущению и восприятию / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.Б. Михалевской. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975. С. 387–388.
257. *Ухтомский А.А.* Собр. соч. Л., 1950. Т. 1.
258. *Ушинский К.* О камеральном образовании. Речь, произнесенная в торжественном собрании Ярославского демидовского лицея, 18 сентября 1848 г. М., 1848.
259. *Ушинский К.Д.* Собр. соч. М., 1948. Т. 2.
260. *Федосова Э.П.* Бестужевские курсы — первый женский университет в России (1878–1919). М., 1980.
261. *Филиппов В.А.* Новое поколение образовательных систем в высшей школе: опыт развития «дистанционного» и «интернет» образований. На сайте http://DISTANCE_RU.htm
262. *Фокин Ю.Г.* Психодидактика высшей школы. М.: Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2000.

263. Формирование учебной деятельности студентов / Под ред. В.Я. Ляудис. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1989.
264. Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. М.: Прогресс, 1987.
265. Фресс П., Пиаже Ж. Экспериментальная психология. М.: Прогресс, 1975. Т. 5.
266. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога. М.: Педагогика, 1987.
267. Харламов И.Ф. Педагогика. М.: Высш. шк., 1990.
268. Харькин В.Н. Педагогическая импровизация: Теория и методика. М.: Педагогика, 1992.
269. Хасан Б.И. Психология конфликта и конфликтная компетентность. Красноярск. 1996.
270. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М.: Педагогика, 1986. Т. 1, 2.
271. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения. М., 1996.
272. Шадриков В.Д. Философия образования и образовательные политики. М.: Логос, 1993.
273. Шелдон У. Анализ конституциональных различий по биометрическим данным // Психология индивидуальных различий. Тексты / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. С. 252–261.
274. Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования. М., 1993.
275. Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. М.: ИД Касталь, 1993.
276. Щетинина Г.И. Университеты в России и Устав 1884 г. М., 1976.
277. Эймонтова Р.Г. Русские университеты на грани двух эпох: от России крепостной к России капиталистической. М.: Высш. шк., 1985.
278. Юдин Э.Г. Системный подход и принцип деятельности. М.: Наука, 1978.
279. Юнг К. Психологические типы. М.: Алфавит, 1992.
280. Якобсон П.М. Процесс творческой работы изобретателя. М., 1934.
281. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 2000.
282. Bell Ph., Staines Ph. Reasoning and Argument in Psychology. London; Boston; Henly: Rontledge and Kegan Paul, 1981.
283. Brusilovsky P. User Modelling and User Adapted Interaction. 1996. V. 6. № 2–3. P. 87–129.
284. Cattell R. B. Personality and motivation structure and measurement. — N.Y., 1957.
285. Dweck C.S. Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development. ML, 1999.
286. Eysenk H.J. Dimensions of Personality. L., 1948.

287. *Fineman S.* The achievement motive construct and its measurement: Where are we now? // *British Journal of Psychology*. 1977. V. 68. No 1.
288. *Handbook of Creativity* / Ed. by R.J. Sternberg. Cambridge Univ. Press, 1999.
289. *Janis I.L.* Groupthink: Psychological studies of policy decisions and fiascoes. Boston, 1982.
290. *Keirsey D., Bates M.* Please Understand Me: Character and Temperament Types// Del Mar. CA., 1984.
291. *Kuhn H., Jungnahel K.* Biirgerliche Personlchkeitspsychologiein der Krise. Berlin, 1980.
292. *Personality and Intelligence* / Ed. by R. Sternberg & P. Ruzgis. N.Y.: Cambridge University Press, 1994.
293. *Radford J. & Burton A.* Thinking: it's Nature and Development. L.: N.Y., Sydney, Toronto, 1974.
294. *Spielberger C.D., O'Neil H.F., Hansen J., Hansen D.N.* Anxiety Drive Theory and Computer Assisted Learning // *Progress in Exp. Pers. Res.* N.Y.; L, 1972. V. 6.
295. *Torrance E.P.* Torrance Tests of Creative Thinking. Directions manual and scoring guide. — Bensenville, IL (USA), 1974.

Учебное издание

Педагогика в техническом университете

Смирнов Сергей Дмитриевич

**ПСИХОЛОГИЯ И ПЕДАГОГИКА
ДЛЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ**

Редактор *Н.Е. Овчеренко*

Художник *Н.Г. Столярова*

Корректор *Г.С. Беляева*

Технический редактор *Э.А. Кулакова*

Компьютерная верстка *С.Ч. Соколовского*

Оригинал-макет подготовлен в Издательстве МГТУ им. Н.Э. Баумана

Санитарно-эпидемиологическое заключение
№ 77.99.02.953.Д.008880.09.06 от 29.09.2006 г.

Подписано в печать 15.10.07. Формат 60×90/16. Печать офсетная.
Бумага офсетная. Гарнитура «Таймс». Печ. л. 27,5. Уч.-изд. л. 26,70.
Тираж 500 экз. Заказ

Издательство МГТУ им. Н.Э. Баумана
105005, Москва, 2-я Бауманская, 5

Отпечатано с диапозитивов в ППП «Типография «Наука»
121099, Москва, Шубинский пер., 6

ISBN 978-5-7038-3055-0



9 785703 830550