

88.4

Б-15

Б. Ц. Бадмаев

Психология

КАК ЕЕ ИЗУЧИТЬ И УСВОИТЬ

*Учебно-методическое пособие
для студентов вузов*

БИБЛИОТЕКА
Бух. ТИП и ЛП
№ 70855

МОСКВА
«УЧЕБНАЯ ЛИТЕРАТУРА»
1997



Борис Дмитриевич
(1926 г. р.), доктор исто-
рических наук, профессор кафе-
дры психологии и социологии
научно-исследовательской лабо-
раторией Московского горно-
го педагогического универси-
тета. Автор более 160 науч-
ных работ по вопросам психоло-
гической педагогики, а также
монографий и 12 учебно-методиче-
ских пособий, лектор и попу-
ляризатор научных психологи-
ческих знаний.



Б.Ц.Бадмаев
ПСИХОЛОГИЯ:
КАК ЕЁ ИЗУЧИТЬ И УСВОИТЬ



Рецензенты: академик РАО, доктор психологических наук,
профессор *Н. Н. Нечаев*
академик РАО, доктор психологических наук,
профессор *А. М. Матюшкин*
доктор психологических наук, профессор
А. И. Подольский

Бадмаев Б. Ц.

Б 15 Психология: как ее изучить и усвоить: Учебно-методическое пособие для студентов вузов. — М.: Учебная литература, 1997. — 256 с.

ISBN 5-526-00003-6

Книга адресована студентам гуманитарных вузов в качестве учебно-методического пособия по самостоятельному изучению психологических дисциплин. В данном пособии впервые в методической литературе реализован принцип деятельностного подхода к самостоятельной учебе, и весь процесс изучения психологии представлен как активная самостоятельная познавательная деятельность студента по поиску, нахождению и усвоению научной истины, то есть приобретению умения творчески применять научные знания к психологическому анализу и объяснению реальных фактов человеческого поведения. Это обеспечивается необходимостью решения представленных в книге учебных проблемных задач по психологическим дисциплинам.

Она представляет также интерес для преподавателей психологии и методистов.

0303010000—31
Б —————
82С(03)—97

Без объявл.

ББК 88.4

ISBN 5-526-00003-6

© Издательство
“Учебная литература”, 1997



анная книга адресована студентам тех гуманитарных вузов, где изучаются психологические дисциплины, и преподавателям психологии. Для первых она послужит учебно-методическим пособием при самостоятельном изучении научной и учебной литературы, рекомендованной по предметам психологического цикла, а для вторых — методическим руководством по организации активной самостоятельной познавательной (преимущественно мыслительной и менее всего мнемической) деятельности студентов.

С учетом того, что психология стала изучаться не только в педагогических, но и в ряде других гуманитарных вузов, готовящих социальных работников, юристов, менеджеров, врачей, государственных служащих, экономистов и других специалистов, в книге рассматриваются не только традиционные учебные предметы психологического цикла, но и медицинская и юридическая психология, которые в педагогических вузах прежде не изучались (юридическая и поныне не входит в программы неюридических вузов). При этом автор имел в виду, что знание юридической психологии нужно не только правоведам, но и практическим психологам, которым придется время от времени выступать в роли субъектов психологической судебной экспертизы или стать участниками следственного эксперимента в роли психолога-консультанта или психолога-эксперта, а также в ряде других случаев, когда правоприменительная практика будет нуждаться в квалифицированной психологической помощи от профессионального психолога. А что касается медицинской психологии, то она лишь недавно стала преподаваться для будущих практических психологов и социальных педагогов. До настоящего времени она была предметом изучения только для студентов меди-

цинских вузов и считается учеными-медиками "самостоятельным разделом медицинских знаний"¹, поэтому в настоящей книге пришлось подойти к предмету этой научной дисциплины с более общих позиций, чтобы выделить в ее содержании более широкий психологический аспект, долженствующий составить предмет изучения для студентов не только медицинской профессии (см. раздел 4, п. "д" настоящей книги).

Книга имеет своеобразную структуру, составные элементы которой требуют разного подхода читателя-студента к их чтению, так как решаются в них разные теоретические и методические задачи. Так, вначале излагаются теоретические вопросы психологии учения (учебной деятельности), психологии мышления и мыслительной деятельности в процессе обучения, психологии усвоения и т. д. (разделы 1, 2 и частично 3), которые рекомендуется прочитать еще до начала самостоятельного изучения специальной научной литературы по психологии, чтобы получить общую ориентировку в психологии учебной деятельности. В процессе дальнейшего изучения наук (не только психологических, но и любых других) можно, по мере надобности, возвращаться к этим разделам для самоконтроля и коррекции своей учебной деятельности.

Весь 4 раздел и часть предшествующего 3-го являются сугубо практическими руководствами для студентов (как, впрочем, и для преподавателя) по методике изучения психологических дисциплин: истории психологии, общей психологии, социальной, возрастной и педагогической, медицинской и юридической психологии. Проблемные вопросы и задачи, составляющие содержание 4-го раздела, призваны ориентировать студента относительно содержания программного учебного материала, обязательного для глубокого усвоения, а также заставить его размышлять над практическим применением теоретических знаний, над существующими в науке еще не решенными или по-разному решаемыми проблемами. По-

¹ См. Лакосина Н. Д., Ушаков Г. К. Медицинская психология. — М., 1984, с. 8.

мимо этого, подобные задачи и вопросы, охватывающие основное теоретическое содержание психологических дисциплин, входящих в учебную программу, позволяют студенту учиться увереннее, не упуская ничего, что должно составлять так называемый обязательный минимум знаний, умений и навыков выпускника вуза, и в то же время не делать ничего “лишнего” в смысле беспорядочного слепого поиска научной информации с тратой драгоценного времени на бесконечные “пробы и ошибки”. Короче говоря, проблемные задачи и вопросы ориентируют студента как по глубине усвоения теоретических проблем (от знания до умения применять знания), так и по “ширине” поля поиска информации, то есть обеспечивают целенаправленную учебную деятельность, обеспечивающую необходимую глубину усвоения и высокую сознательность учения, творческий его характер.

Раздел 4 следует читать в той мере и тогда, в какой мере и когда этого потребуют логика и содержание изучаемой в каждый данный момент темы, проблемы, учебной дисциплины.

Если отвлечься от частных дел, то основная, генеральная цель проблемных задач и вопросов, составляющих данный раздел книги, — направлять активную познавательную деятельность студента в русло творческого мышления, оградить студента от соблазна заучивать и механически запоминать книжные истины без достаточного их осмысления и сопоставления с жизненными реалиями, то есть отучить от зубрежки и научить мыслить.

Преподаватели могут пользоваться данным пособием для решения своих, сугубо педагогических, задач: организации самостоятельной работы студентов, предъявления к ним требований по качеству усвоения учебного материала и, главное, для контроля за процессом, качеством и результатом мыслительной деятельности студентов по их письменным ответам на проблемные вопросы и задачи. Процесс усвоения, протекающий в сознании студента, процесс достаточно интимный, глубоко личный и индивидуальный, скрытый от внешнего наблюдения и потому трудно

управляемый со стороны преподавателя при традиционных методах преподавания, становится вполне доступным управлению по промежуточным результатам учения, получаемым по-операционно, по-элементно, в виде ответов на конкретные задачи и вопросы. (Для написания ответов специально оставлены свободные места).

Книга написана на основе теории учебной деятельности, разрабатываемой в отечественной психологии (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина и их сотрудники и ученики), и собственных исследований автора в области психологии и методики обучения гуманитарным предметам. Отдельные высказывания известных психологов — исследователей учебной деятельности, имеющие принципиальное значение для понимания психологического аспекта учебного действия и учебной деятельности, приводятся в конце книги (вместо заключения).

Список литературы включает максимум наименований психологических трудов и учебников имеющих ся на момент написания книги. Он по большинству предметов не разделен на обязательную и дополнительную литературу, поскольку автор исходил из убеждения, что любая из рекомендованных книг будет полезна и необходима профессиональному психологу не только во время учебы, но и в последующей практической работе. К тому же, исходя из ориентирующих проблемных вопросов и задач, студент всегда в состоянии найти в списке нужную литературу, относящуюся к изучаемой проблеме.

Для чего человек учится? Если задать этот вопрос первому встречному, то можем получить ответ: “Чтобы получить знания”. А для чего люди изучают психологию? Краткий ответ и на этот вопрос будет столь же общим: “Чтобы знать психологию людей”. Казалось бы, ответ верный, особенно если добавлять к слову “знания” прилагательное “научные”.

Но, тем не менее, такой ответ является чересчур общим, слишком поверхностным, а потому не может считаться верным.

Весь вопрос в том, для чего нужны знания, с какой целью их нужно приобретать? Знания-то нужны не сами по себе, а для использования в жизни, в деле, в практической деятельности, иначе они теряют для человека смысл, становятся мертвым грузом.

Если так, то что значит “использовать знания”? Как используют на практике полученные в результате учебы в вузе научные знания? Ответ на этот вопрос имеет как раз основополагающее значение для каждого учащегося — школьника, студента, слушателя курсов повышения квалификации, — любого человека, кто учится где бы то ни было. Каков этот ответ?

Использование научных знаний в практической деятельности выражается в умении **научно мыслить** при решении повседневно возникающих перед человеком самых разнообразных задач и проблем. Стало быть, обществом создана определенная система обучения не только и не столько для того, чтобы человек просто много знал, сколько для того, чтобы он научился мыслить с помощью этих знаний. Говоря иначе, учащийся человек (студент, в частности) учится действовать грамотно, “со знанием дела”, подходить с научной позиции к предмету деятельности и выполнять ее умнее, чем только на основе житейской сметки, личного опыта или чужих советов.

Итак, пока не вдаваясь в детали этого вопроса, можно констатировать: цель обучения — не просто знания и не только знания, а умение мыслить, чтобы, используя полученные знания, в будущей практической деятельности квалифицированно и успешно действовать, стать компетентным специалистом в избранной области.

Поэтому в изучении научной психологии студент должен ставить перед собой подобную же цель, а конкретно: научиться мыслить психологически, чтобы в будущей деятельности практического психолога лучше разбираться в психологии окружающих, понимать действия и поступки реальных людей, имеющих неповторимые индивидуальные особенности, требующие специфического подхода к каждому человеку как к личности. Умение психологически мыслить так же естественно для психолога-профессионала, как наличие математического мышления для математика или полководческого мышления для военачальника. Педагог, руководитель, депутат, бизнесмен и т. д. — любой, кто работает с людьми, будет профессионалом в своей области лишь при условии, если он обладает психологическим складом мышления и “имеет подход к людям”. Словом, научиться психологически мыслить нужно любому, кто изучает психологию в процессе профессиональной, в том числе вузовской, подготовки.

Бытующее в практической организации образования мнение о том, что вуз должен (может) давать именно знания, а научиться практически пользоваться ими студент может (должен) позже и постепенно, в меру приобретения опыта профессиональной деятельности, — такое мнение, хотя и является традиционным и привычным, рано или поздно будет преодолено как ошибочное. Преодоление его возможно не словесными заклинаниями и призывами, а реальной перестройкой самого процесса учебной деятельности в вузе. Целью ее должно стать формирование умения профессионально мыслить вместо ныне подразумеваемой цели учить для формирования знаний. А зна-

ния? Они усваиваются в процессе мыслительных действий, как бы обслуживая мышление.

Как учиться мыслить вообще и психологически мыслить в частности? Ответу на этот вопрос и посвящено данное пособие. Правильно учиться — это значит учиться мыслить, а чтобы научиться мыслить, нужно ознакомиться с психологическим содержанием мышления, с законами его развития и целенаправленного формирования в учебной деятельности. Такое целенаправленное формирование профессионального психологического мышления происходит (если иметь в виду психологический механизм формирования) благодаря самостоятельной поисковой мыслительной деятельности студента, организуемой преподавателем как решение учебных проблемных задач (что составляет 4 раздел пособия), и знанию психологических законов мышления (1—3 разделы книги).

В разделе 4 после каждой задачи (вопроса) оставлено свободное место для записи ответов со ссылкой на источники или с обоснованием, если ответ получен путем собственных размышлений студента.¹ Поскольку записи являются результатом познавательной деятельности студента и делаются им для себя, то они допустимы в собственном экземпляре книги.

А В Т О Р

¹ Если для развернутой записи будет недостаточно отведенного для ответа места, то часть его можно перенести в тетрадь, оставив здесь ссылку на источники.

ПСИХОЛОГИЯ УЧЕНИЯ И УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ СТУДЕНТА

С психологической теорией учебной деятельности студент встречается не с первых дней изучения психологии, а несколько позже — при изучении педагогической психологии. А так как свою самостоятельную работу над учебной и научной литературой ему выгоднее с самого начала строить в согласии с этой теорией, то здесь уместно ознакомить его с основными ее положениями.

Рассмотрение умения, с точки зрения деятельностного подхода, признанного в отечественной психологии как объяснительный принцип изучения человеческой психики, в том числе психологических закономерностей формирования сознания и его компонентов — знаний и умений, требует отказа от привычного понимания его как запоминания учащимся изложенных в книгах готовых знаний и приема готовой информации из уст учителя, преподавателя.

С точки зрения деятельностного подхода, вся психическая (внутренняя) деятельность, в частности, умственные действия как умение оперировать знаниями или первоначальное их приобретение, являются интериоризованными (интериоризация — “извне-внутри”), преобразованными внешними предметными (т. е. обращенными на внешний предмет) действиями. Иначе говоря, в голове ничего из ничего не образуется, а все знания в нее “попали” после того, как субъект — “обладатель этой головы” — произвел определенные внешние действия, освоил их и превратил в собственное знание об этом предмете и способах действия с ним. Без этого внешнего действия нет и внутреннего, психического, умственного действия. Любое знание, любое умение действовать “наизусть” (проигрывать в уме весь порядок действий и способность рассказать о предстоящем

действию своими словами) являются ничем иным, как превращенным внешним действием, то есть результатом практической деятельности с предметом, находившимся до этого вне сознания субъекта.

Словом, внешнее становится внутренним (психическим) только благодаря предметной деятельности. Принцип предметности — “ядро теории деятельности” (В. В. Давыдов). При этом надо иметь в виду, что в данной теории “предмет” понимается не как “вещь”, не как сам по себе существующий объект природы, а как то, на что направлена деятельность субъекта, это — “предмет его деятельности” (А. Н. Леонтьев). Человек усваивает математику, решая задачи, которые и есть предмет, лежащий вне его. Студент, изучая психологическую науку, решает учебные задачи на анализ и оценку различных психических явлений, встречающихся в жизни. Эти явления, представленные в учебных задачах, как их моделях, и есть “предмет деятельности” студента. Будущий архитектор или столяр, конструктор самолетов или хлебопек, полководец или чертежник не могут стать специалистами своего дела, не проделав десятки и сотни практических упражнений на учебных моделях во время занятий в институте, военной академии или ПТУ. Это понятно. Но не всегда понимают, когда речь заходит об изучении гуманитарных наук, хотя и здесь должно быть тоже так.

Значит, учение не является по своему существу только хорошим запоминанием научных положений, которые передаются учителем ученику “из головы в голову”, а является процессом и результатом активной познавательной, прежде всего, мыслительной, деятельности самого учащегося по поиску, добычанию и умственной переработке научных знаний.

Учение — это особый и один из основных видов деятельности (наряду с игровой и трудовой), называемый **учебной деятельностью**. Ее “особость” состоит в том, что результатом ее выступает не изменение предметов, с которыми действует субъект, как про-

исходит при игровой и трудовой деятельности, а изменение самого действующего субъекта.

Учебная деятельность исторически сложилась в результате выделения ее из трудовой деятельности и постепенного отделения от нее. Приобретение такого самостоятельного статуса обусловлено появлением теоретического знания, овладению которым человеку надо было специально учиться. Прошло то время, когда наш первобытный предок учил сына долбить из бревна лодку непосредственно практически, ибо посылать его для этого в школу или институт нужды не было. С развитием наук, с количественным и качественным ростом научных знаний учебная деятельность обретала все большую самостоятельность и независимость, обособлялась от трудовой.

Обособление к настоящему времени достигло такой степени, что учебная деятельность, родившаяся когда-то для научения все усложняющейся трудовой деятельности, стала “забывать” об этом своем предназначении и замкнулась сама на себя, ограничиваясь запоминанием учащимися “чистых” знаний. Возникла новая проблема — как и когда научить действиям, где и как научить самой трудовой деятельности, ради которой люди учатся в учебных заведениях. В ходе учебного процесса учить применению научных знаний в практических действиях времени всегда не хватает, и чем дальше, тем острее ощущается дефицит времени. В конце концов дело свелось к тому, что учебные заведения “дают знания”, а практически действовать выпускники вузов учатся уже потом, в ходе профессиональной деятельности.

Такое положение никого не удовлетворяет, но сама практика вузовского обучения, несмотря на все принимаемые организационно-методические меры, не смогла его преодолеть. Главная задача — отойти от формализма, когда знания даются в отрыве от практики, продолжает оставаться нерешенной. Словом, проблема повышения эффективности изучения наук, понимаемой как достижение обучаемыми умениями практически применять научные знания, а не про-

сто их запоминать (что, впрочем, никогда в полной мере не удастся и, в принципе, не удастая), продолжает беспокоить учебную общественность.

Изучение научной психологии не составляет исключения. Наиболее распространенный недостаток, отмечаемый на экзаменах по психологии, — неумение студентов логически мыслить психологическими категориями и понятиями, неумение приложить свои знания к анализу и оценке реальных психологических явлений, с которыми они хорошо знакомы “по жизни”, встречаются на каждом шагу. Такая беспомощность объясняется одной общей для всех неудачников причиной — заученностью знаний, запоминанием их безотносительно к жизненным реалиям. Иные студенты не только не могут психологически оценить или проанализировать предлагаемые экзаменатором психологические факты, явно им знакомые по их личному наблюдению, но и не могут подобрать какой-либо пример из собственного опыта, который проиллюстрировал бы воспроизводимое ими по памяти научное положение, а если такой пример и находится, то он часто иллюстрирует нечто другое, чем данный теоретический тезис. И коль так бывает довольно часто и не только на экзаменах по психологии, но и по другим научным дисциплинам, то корень надо искать не в студентах, а в самой системе обучения: тому ли обучаем, так ли обучаем и не лучше ли тут кое-что пересмотреть?

Вернемся для ответа на этот вопрос к психологической теории учебной деятельности и посмотрим, в какой мере существующая традиционная система обучения соответствует ей.

Учебная деятельность, если она организована правильно, с точки зрения педагогической психологии, должна, как и всякая деятельность, иметь соответствующую психологическую структуру: **мотивы, цели, средства и конечный результат.**

Чья это деятельность? Учащегося, студента, который выступает не пассивным “приемником” информации, а активным субъектом деятельности.

А учитель, преподаватель? Кем он выступает в

учебной деятельности ученика, студента? Организатором ее, ибо именно он создаст необходимые условия, позволяющие полнее раскрыться личности студента, стимулирующие его интеллектуальную активность.

От каких же условий зависит активная учебная деятельность? От **мотивации**.

Учебная деятельность имеет (может иметь) множество мотивов или, как принято говорить, полимотивирована. Социологический опрос выпускников нескольких школ — абитуриентов трех московских вузов (1995) — показал, что мотивов поступления в вуз в общей сложности более десятка (у разных абитуриентов разные мотивы, у кого какой-нибудь один, а у кого и несколько). Не перечисляя их все, назовем наиболее часто встречающиеся (оставим в стороне такие редкие, но своеобразные: “Шел мимо и зашел, показалось забавным, что столько желающих учиться. Думаю, а почему бы мне не попробовать”, “Учиться легче, чем работать”, “Чтобы не призвали в армию”, “У нас в семье все имеют высшее образование” и т. п., которые не являются сознательной мотивацией поступления авторов этих ответов в вуз именно по данной специальности). Среди подлинно учебных мотивов можно выбрать такие: “Хочу приобрести престижную специальность”, “Меня интересует научная работа, которой хочу себя посвятить в будущем”, “Я был лучшим учеником по математике, но едва ли буду учителем, а математиком буду”, “Некоторые учились хуже меня, а поступили в прошлом году в разные вузы, а почему я должна от них отстать?”, “Мне нравится специальность, которую дают здесь” и т. п. Естественно, во время учебы мотивы изменятся, вместо одних мотивов возникнут другие.

Все возможные мотивы теоретически можно разделить на виды по разным основаниям.

Так, существует деление мотивов на **органические** (они направлены на удовлетворение естественных потребностей организма в пище, тепле и т. д. и на

создание условий для этого), **функциональные** (удовлетворяются различными культурными формами активности, например, играми, спортом и др), **материальные** (создание и добывание материальных средств существования и развития человека, как, например, предметов домашнего обихода, различных вещей, инструментов и т. д.), **социальные** (направляют деятельность на занятие человеком определенного места в обществе, получение признания и уважения со стороны других людей, главным образом, через отношения к общественно полезному труду) и **духовные** (они лежат в основе деятельности, направленной на самосовершенствование человека в духовно-нравственном и интеллектуальном плане, как, например, учебно-познавательные мотивы и др.). Такое деление мотивов (оно приводится в учебнике "Психология", кн. I, автор Немов Р. С., с. 127—128) является достаточно условным, так как между выделенными разновидностями мотивов нет четкой границы, они как бы переходят друг в друга, размываются. Но, главное, они мало что дают для понимания психологической их природы, а для изучения психологии учебной деятельности вообще ничего не дают. Это деление мотивов на некие разновидности не более чем абстрактно-теоретическое допущение, которое может быть принято как один из возможных подходов к теоретическому анализу проблемы. Но, к сожалению, в учебнике не раскрывается научное содержание каждого из выделенных разновидностей мотива, поэтому многое здесь не понятно. Например, чем отличается функциональный мотив с его "культурными формами активности" от духовного или социального, которые, надо полагать, тоже не обходятся без "культурных форм активности"? К учебной деятельности такое деление не применимо, так как оно произведено, как говорят в логике, по другому основанию.

Существует деление мотивов на альтруистические и эгоистические, на ближайшие и отдаленные, общие и частные, на общественно значимые и узколичностные и т. д., и т. п. Различают еще осознаваемые

и неосознаваемые (влечения) мотивы, понимаемые и реально действующие мотивы, которые присутствуют в любой деятельности, в том числе, конечно, и учебной. В частности, А. Н. Леонтьев, проводя такое различение мотивов, приводит пример как раз из школьной жизни, т. е. из учебной деятельности: ученик понимает, что хорошая учеба нужна ему для того, чтобы стать в последующем грамотным и квалифицированным работником, полезным обществу, родине и т. п., но реально руководствуется другим мотивом, допустим, желанием угодить родителям или стремлением не получить двойку. Первое — это понимаемый мотив, а второе — реально действующий.

Однако более конкретную классификацию именно учебной мотивации (правда, рабочую классификацию) дал П. Я. Гальперин. По его мнению, реально действуют в учебной деятельности три типа мотивации: “деловая”, “соревновательная” (обе внешние по отношению к процессу учения) и собственно познавательная мотивация, внутренне относящаяся к учебной деятельности — познавательный интерес. Данное деление мотивов на три типа наиболее удобно для анализа мотивов учебной деятельности, и мы подробно рассмотрим их ниже (см. раздел 3, п. “в”).

В целом же о мотивации учебной деятельности можно сказать однозначно следующее: она побуждает учащегося к активной деятельности, так как выражает какую-то из его потребностей, направляет активность субъекта в соответствующую этой потребности сторону, так что без нее учебная деятельность невозможна. Вопрос в другом — какой из мотивов лучше, но об этом позже.

Второй важнейший компонент учебной деятельности — это цель ее. Она ставится субъектом учебной деятельности перед самим собой в соответствии с реально действующим мотивом, служит его удовлетворению, ибо мотив, каким бы он ни был, является потребностью индивида, удовлетворяемой им в деятельности и через посредство деятельности. А цель как раз направляет деятельность туда, где может быть

получен результат, удовлетворяющий эту потребность, этот мотив. Иначе говоря, цель деятельности, учебной в том числе, есть ничто иное, как идеальное представление в голове субъекта будущий конечный результат.

Поэтому цель формулируется мысленно до начала деятельности, иногда четко и ясно, а иногда аморфно и неопределенно, в зависимости от реально действующего мотива, от того, насколько органично он связан внутренне с самим процессом учебной деятельности. Понятно, что если мотивом является познавательный интерес, то цель будет поставлена обучаемым четко и ясно, ибо он знает, чего хочет добиться. А если мотив лежит вне сферы собственно учебного процесса (деловой или соревновательный), то не будет и ясности. А значит не будет и добросовестного учения, сколько-либо скрупулезного самостоятельного изучения научной литературы для "пользы дела", ради успешной будущей профессиональной деятельности.

В учебной деятельности, мотивированной познавательным интересом, сознательно поставленной целью всегда будет достижение умения практически использовать получаемые теоретические знания.

Третий компонент психологической структуры деятельности составляют **средства**, с помощью которых достигается ее цель. Применительно к учебной деятельности в роли средств могут выступать методы, способы, приемы учебных действий, как диктуемые организаторами обучения (например, рекомендации, содержащиеся в методических указаниях органа образования), так и найденные самим обучаемым и удобные для него (например, метод совместной подготовки к экзаменам двух студентов, который представляется обоим более эффективным, чем подготовка в одиночку). К числу средств учебной деятельности студентов относятся самые разнообразные способы и приемы усвоения знаний, начиная от банальной зубрежки и кончая глубоким мыслительным анализом теоретических положений в их

Бух. ТИП и ЛГ

№ 40 855

сопоставлении с жизненными реалиями. К ним относятся, естественно, и всякие технические средства обучения (от микроскопа до компьютера).

С точки зрения психологии, важно отметить, что средства могут быть “хорошими” или “плохими” не сами по себе, а в зависимости от того, какую цель в обучении ставят перед студентом “сверху” или сам студент ставит перед собой в своей индивидуальной учебной деятельности и в какой мере данное средство позволяет успешно ее достичь. Короче говоря, все средства хороши, если они (каждое в отдельности или объединенные в какую-то разумную систему) обеспечивают достижение цели учения быстрее и качественнее.

И, наконец, четвертый составной элемент психологической структуры учебной деятельности — конечный **результат** учения. Этот результат, если весь процесс учения был построен в соответствии с логико-психологическими требованиями, будет приближаться к заранее поставленной цели. Именно приближаться, так как полное его соответствие с целью означало бы стопроцентную эффективность учебного процесса, чего в принципе быть не может, и никогда ни в какой деятельности не бывает. Движение процесса от цели к результату всегда сопровождается определенными потерями, а вопрос лишь в том, насколько велики эти потери: если они малы, то эффективность выше (результат лучше), и наоборот. В учебной деятельности происходит то же самое. Учащиеся, в данном случае студенты, получая научную (учебную) информацию на лекциях, семинарах, практических и лабораторных занятиях, во время практики и самостоятельного чтения литературы, далеко не всю ее сохраняют в памяти, значительную ее часть теряют.

По какой причине и по каким каналам идут эти потери?

Во-первых, кое-что из услышанного или прочитанного остается не понятым. Если человек даже запомнил что-то и не понимая, то это тоже потеря, ибо такое знание никому не нужно. Значит, непонимание — главная потеря.

Во-вторых, кое-что из понятого почти тут же забывается, так как ни с чем из ранее известного не ассоциируется из-за своей абсолютной новизны для студента. “Вроде было все понятно, но забыл”, — говорят студенты в таких случаях. Фактически имеет место незапоминание.

В-третьих, после того, как студент прослушал лекцию, прочитал соответствующую литературу и вроде бы все хорошо понял и запомнил и все еще помнил некоторое время спустя, со временем какую-то часть этого знания он забывает, что в общем-то вполне естественно (память не может сохранять долго даже весьма нужную информацию, если ее не применять на практике). Забывание, таким образом, еще один канал потери.

В-четвертых, если мотив и цель учебной деятельности — научиться что-то делать практически с использованием полученных научных знаний (“со знанием дела”), то и результат ее должен выражаться в этом же, но уже достигнутом, материально выраженном (в виде конкретных реальных умений применять знания на деле), а не только идеально представленном в воображении субъекта, как было до начала деятельности. Но так не всегда получается: потеря полезной информации как раз и выражается в том, что студент, имея знания, затрудняется при решении задач на их применение. Поэтому неумение применять научные знания на практике тоже есть форма потери информации на пути к достижению цели. Если эта потеря коснулась каких-то частных, а не главного содержания темы, проблемы, то цель обучения, в основном, все же будет достигнута. Но может оказаться так, что цель и вовсе не достигнута: знания запомнились (заучены, зазубрены), а применить их невозможно, можно лишь воспроизвести, если это вообще кому-нибудь может понадобиться. Стало быть, двигаясь в процессе учебной деятельности от цели к результату, надо постоянно иметь в виду, что просто знать — мало, нужно научиться применять знания в жизненной практике. Тогда и можно

считать, что цель учения воплотилась в его результат.

В порядке методического совета можно рекомендовать студентам: постоянно помните, зачем, ради чего учитесь, чтобы каждый раз при знакомстве с новой темой или проблемой иметь в виду, что запомнить, даже понять и запомнить — мало, нужно обязательно знать, к чему можно приложить полученные знания, где и для чего применять их в практической деятельности, и постараться научиться такому применению.

На реализацию данного положения направлены все содержание, стиль и логика построения этой книги. Помня, ради чего учусь (мотивация) и ставя адекватную такому мотиву цель, студент найдет (подберет из имеющихся или придумает заново сам) такие средства, которые наилучшим образом обеспечат достижение поставленной цели и получение желаемого результата. Учебные задачи и проблемные вопросы, предлагаемые в пособии, являются как раз такими средствами учебной деятельности, которые направляют мысли студента в русло поиска способов приложения психологических научных положений к изучению психологии реальных людей или, говоря иначе, учат мыслить психологически, действуя шаг за шагом, отрабатывая вопрос за вопросом, решая задачу за задачей, и позволяют достичь цели — научиться применять знания к пониманию других людей, влиянию на них и взаимодействию с ними.

Таким образом, учебная деятельность, мотивированная познавательным интересом, имеющая четко поставленную цель — научиться психологически мыслить, применяя знания на практике, — стимулирует выбор таких активизирующих средств учения, которые позволяют превратить цель в желаемый результат.

Заключая рассказ о психологической теории деятельности, нельзя не сказать о том, что деятельность складывается из действий, а действия из операций. Это относится к любой деятельности, в том числе, конечно, и к учебной.

А. Н. Леонтьев, который вслед за Л. С. Выготским и С. Л. Рубинштейном разрабатывал теоретические проблемы деятельности и внес, пожалуй, наибольший вклад в развитие этой теории, писал: “Основными “образующими” отдельных человеческих действий являются осуществляющие их действия. Действием мы называем процесс, подчиненный представлению о том результате, который должен быть достигнут, т. е. процесс, подчиненный сознательной цели. Подобно тому, как понятие мотива соотносительно с понятием деятельности, понятие цели соотносительно с понятием действия... Иначе говоря, деятельность обычно осуществляется некоторой совокупностью действий, подчиняющихся частным целям, которые могут выделяться из общей цели; при этом специальный случай состоит в том, что роль общей цели выполняет осознанный мотив, превращающийся благодаря его осознанию в мотив-цель”¹. Одновременно он отмечал, что действие осуществляется в определенной предметной ситуации, в каких-то конкретных условиях, от которых не может не зависеть. Поэтому “действие имеет свой операционный аспект (как, каким способом это может быть достигнуто), который определяется не самой по себе целью, а предметными условиями ее достижения. Иными словами, осуществляющее действие отвечает задаче; задача — это и есть цель, данная в определенных условиях. Поэтому действие имеет особую сторону, особую его “образующую”, а именно способы, какими оно осуществляется. Способы осуществления действия мы называем операциями”². Сказано достаточно ясно.

Сказано это безотносительно к интересующей нас учебной деятельности, а поэтому стоит эти общетеоретические положения проиллюстрировать на каком-нибудь конкретном примере.

Возьмем случай, когда школьник-подросток и

¹ Цитируется по: “Хрестоматия по психологии” — М., 1977. с. 210.

² Там же. С. 211.

взрослый, вчерашний матрос ВМФ, изучают орфографию по русскому языку. Первый занят этим по долгу ученика средней школы, а взрослый — для успешной сдачи вступительного экзамена в вуз. Мотивы у них могут быть при этом одни и те же — научиться писать грамотно по-русски, но могут и существенно различаться. Подросток, возможно, учит орфографию лишь по обязанности школьника, без особого энтузиазма, относясь к ней как к некой казуистике (особенно если его заставляют зубрить правила), но тем не менее, чтобы не получить двойку или не отстать от других. Взрослый же учится с горячим желанием быстрее овладеть правилами грамматики, чтобы успешно преодолеть барьер вступительных экзаменов в вуз в форме диктанта или сочинения. И, в зависимости от методики преподавания предмета, у него мотивация может быть только “деловой” (поступить в вуз, а изучение орфографии само по себе ему, может быть, кажется не очень интересным времяпрепровождением) или получить форму познавательного интереса, когда изучение правил орфографии приобретет для него личностный смысл. Он проникнется пониманием значения грамматических правил для сознательного владения культурой письменной речи на русском языке, поймет, что люди грамотные, в подлинном смысле интеллигенты, пишут без ошибок не потому, что об этом постоянно думают, а потому, что это у них вошло в привычку, в быт и культуру. Это то, что касается мотивов изучения орфографии.

Цель же этой деятельности (“общая цель” по Леонтьеву) — овладеть орфографически грамотным письмом или, если сказать в терминах теории деятельности, научиться правильно выполнять письменную речевую деятельность. Частные цели будут стоять перед конкретными действиями, составляющими эту деятельность по изучению орфографии. Например, действия по овладению правилами написания приставок ПРЕ и ПРИ могут преследовать цель или самую утилитарную — не путать их при написа-

нии, или более теоретическую — усвоить, какое значение эти приставки придадут словам, и, зная об этом, правильно употреблять их при написании. С этими целями будут соотносительны и действия исполнителей — школьника и взрослого: первый будет заучивать, чтобы запомнить правила написания этих приставок, чтобы не путать ПРЕ и ПРИ, а второй будет размышлять перед написанием над значением слова, чтобы поняв и осмыслив его, уже сознательно употребить ПРЕ или ПРИ.

Первый будет вначале “учить правила” и лишь потом “применять” их при выполнении упражнений. У него будут ошибки, поскольку понять в ситуации выбора, предъявляемого соответствующим упражнением, какую из приставок нужно употребить, ему будет трудно, так как он запоминал правила, а не размышлял над ситуациями, в которых употребляемым словам нужно придать то или иное значение. Когда писать “ПРЕуменьшаться” и когда “ПРИуменьшаться”, или почему можно писать “ПРЕувеличивать”, но нельзя писать “ПРИувеличивать”? — над подобными вопросами он не задумывался.

А второй (взрослый), если, по нашему допущению, будет придерживаться уже упомянутой цели и соответствующего ей действия, то как раз и будет рассматривать предъявленное к написанию слово в контексте, что позволит ему понять смысл предложения и выявить значение, в котором данное слово употреблено. Если, допустим, в предложении слову “уменьшать” придано значение “сильно уменьшать”, то надо писать “преуменьшать”, если в обратном смысле (“чуть-чуть” или “несколько”), то “приуменьшать”, но зато никогда не писать “приувеличивать”, хотя слово “преувеличивать” есть. Короче говоря, все зависит от смысла предложения, в котором употребляется слово в том или ином значении. В итоге такого размышления о написании этих приставок (без предварительного заучивания самих правил, но обращаясь к ним по ходу выполнения действия, в буквальном смысле “подглядывая”) человек усваи-

вает их в процессе применения. Тогда выполнение упражнений превращается в осмысленную письменную речевую деятельность, практическое назначение которой — сделать какое-то сообщение понятным другому человеку, не искажая его смысл.

На приведенном примере конкретизировано общее теоретическое положение, сформулированное А. Н. Леонтьевым, о соотношении деятельности (с ее мотивацией), действия (с его целью) и операции, зависящей от условий выполнения действий и деятельности. Деятельностью в данном примере выступает изучение правильного написания приставок “прс” и “при”, а операцией — выполнение упражнений на применение правила (правил) при разных условиях — при условии предварительного заучивания правил (зубрежки) и при условии использования правил “глядя на них” в качестве ориентировочной основы в процессе выполнения упражнений, т. е. при отсутствии предварительного их запоминания. Разные условия, создаваемые методом преподавания или самостоятельного изучения, диктуют разные операции (по памяти или реальной опоре на наглядно представленные правила), которые приводят к разным конечным результатам — к медленному, с ошибками и их исправлениями, потому неустойчивому усвоению орфографических правил или к сознательному, достаточно быстрому и безошибочному (или почти безошибочному) овладению этими же правилами как ориентирами для правильной письменной речевой деятельности.

Различение понятий “деятельность”, “действие” и “операция” имеет не только теоретическое, но и сугубо практическое значение, так как позволяет не только четко продумывать цели учения (общую и частные), но и создавать адекватные им условия их достижения или, говоря иначе, избрать наиболее действенные средства и способы учебных действий, реализуемые как операции. Сказанное имеет отношение как к организаторам учебной деятельности (преподавателям, методистам, учителям), так и к самим учащимся, в частности, к студентам.

Краткое рассмотрение психологической теории учебной деятельности, разработанной в отечественной психологической науке (некоторые выдержки из работ психологов, разрабатывавших теорию учебной деятельности, приведены в конце книги: “Психологи об учебной деятельности”), даст некоторое представление о том, что значит “правильно учиться”, чтобы быстрее и глубже усваивать науку.

Отсюда можно извлечь необходимые выводы для практики самостоятельной учебы по усвоению психологии, т. е. предварительно ответить на вопрос, содержащийся в названии книги: “Как изучить и усвоить психологию”.

Выводы эти могут быть сведены к следующим:

1. Для успешного овладения наукой психологией должна быть создана достаточно сильная мотивация, и лучше, если это будет интерес к самому процессу изучения данной науки, как науки полезной и нужной лично для студента, имеющей для него личностный смысл.

2. В деятельности по изучению психологических дисциплин должна быть поставлена цель — к какому конечному результату нужно стремиться: или как можно больше запомнить теоретических знаний, или как можно глубже понять психологию человека с помощью теоретического проникновения в реальные психические явления, если известно, что второе правильнее.

3. При правильной постановке цели учения (по второму — см. п. 2 — варианту) должны быть выбраны такие средства ее достижения, которые рассчитаны не на стимулирование заучивания и механического, бездумного запоминания книжных положений в готовом виде, а на стимулирование мышления, на мысленный поиск и самостоятельное добывание научной истины и закрепление ее в записях в собственной формулировке (“своими словами”).

4. Результатом такой организации учебной деятельности по изучению психологических дисциплин

непрерывно будет умение мыслить психологически, анализируя и оценивая действия, поведение и поступки людей, их временные состояния или устойчивые свойства (качества и черты личности), характерные особенности межличностных взаимоотношений и т. д. Говоря иначе, конечным результатом изучения психологии в вузе будет умение творчески мыслить, применяя теоретические знания к изучению людей и влиянию на них.

Словом, чтобы усвоить психологию в качестве руководства к действию, нужно очень этого хотеть и проявлять интерес к теоретическому объяснению психических явлений (**мотив**), быть целеустремленным и последовательным в выборе **средств** достижения **цели**, чтобы в конечном счете прийти к желаемому **результату** — умению психологически мыслить, применяя теоретические знания **на практике**.

Если усвоение психологии есть умение психологически мыслить, то недостаточно иметь в виду, что это результат учебной деятельности, а важно ясно представлять себе и сам процесс учения, ведущий к такому результату. Процесс учения, нацеленный на формирование мышления, а не на заучивание готовых теоретических положений лучше всего обеспечивается в так называемом проблемном обучении.

ТЕОРИЯ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ И САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

 читаться мыслить — значит учиться решать проблемы, разрешать противоречия между знаниями, которыми обладает обучаемый, и знаниями, которые требуются для решения возникающих перед ним познавательных задач. В психолого-педагогических исследованиях сделаны на этот счет определенные теоретические выводы и сформулированы соответствующие методические рекомендации. Есть смысл ознакомиться с ними.

Что такое проблемное обучение?

“Проблемное обучение” — так названа монография одного из теоретиков и практиков-организаторов проблемного обучения в школе М. И. Махмутова. Под таким же названием есть брошюра другого теоретика проблемного обучения — И. Я. Лернера. Оба они педагоги (доктора педагогических наук). “С педагогической точки зрения, — пишет И. Я. Лернер, — это такое обучение, при котором учащиеся систематически включаются в процесс решения проблем и проблемных задач, построенных на содержании программного материала”¹.

В проблемном обучении знания “не передаются учащимся в готовом виде, — читаем у М. И. Махмутова, — а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации”². Главное достоинство проблемного обучения, по мнению ученых-педагогов, в том, что оно **активизирует** познавательную деятельность.

¹ Лернер И. Я. Проблемное обучение — М., 1974, с. 3.

² Махмутов М. И. Проблемное обучение — М., 1975, с. 124—125.

Психологи Т. В. Кудрявцев и А. М. Матюшкин уточняют эту мысль: “Особенность современного этапа проблемного обучения заключается в том, что проблемное обучение не сводится лишь к активизации усвоения знаний путем постановки перед учащимися проблем... Современные же знания психологии мышления позволяют не только ставить перед учащимися проблемы, но и создавать условия, служащие для управления их решением”¹. Значит, с психологической точки зрения, особенность проблемного обучения не только во включении учащихся в процесс решения задач-проблем, но и в научении их процессу решения таких проблем на основе знания психологических закономерностей мышления. Подчеркнув, что “между закономерностями мышления и обучения (точнее — учения) есть много общего”, авторы указывают далее: “Они направлены на познание окружающего мира (заметьте: а не книги о нем. — Б. Б.), на освоение способов его изучения (в нашем случае — психологии реальных людей. — Б. Б.) и, в конечном счете, на его изменение, на активное вторжение в практику, в жизнь” (применительно к нашей теме — в практику обучения, воспитания, управления и прочих форм взаимодействия с людьми. — Б. Б.). Конечно, процесс обучения шире и разностороннее процесса мышления. Однако оба эти процесса можно рассматривать как некую поисковую деятельность, нацеленную на решение возникающих перед человеком теоретических и практических проблемных задач... Процесс же обучения, моделирующий процесс мышления, можно назвать **проблемным обучением**.²

В теории проблемного обучения употребляются понятия: проблема, проблемная ситуация, проблемная задача, проблемный вопрос, проблемное задание, проблемность как принцип обучения.

¹ Кудрявцев Т. В., Матюшкин А. М. Проблемное и программированное обучение — М., 1973, с. 6—7.

² Там же. С. 8—9, 15.

Какое содержание вкладывается в эти понятия?

Проблема (от греч. — *problema* — задача, задание) — теоретический или практический вопрос, на который нет готового ответа и потому он требует изучения, исследования, чтобы этот ответ найти. В жизни проблемы встают перед человеком объективно: возникнет какая-то новая задача, которую невозможно решить известными (“старыми”) методами. Тогда вступает в действие научная мысль: или сами практики проводят соответствующее научное исследование, или, в более сложных случаях, разработкой проблемы занимаются специальные научные коллективы. В учебных же целях проблемы перед обучаемыми могут ставиться специально, то есть создаваться субъективно преподавателем, методистом, автором методической книги (т. н. учебные проблемы). Учебная проблема — это некая модель практической жизненной проблемы, сконструированная обучающим в соответствии с законами моделирования: в ней должны быть воспроизведены существенные связи и отношения объекта изучения (какой-то проблемы) при абстрагировании от несущественных, или, наоборот, с наличием ряда несуществующих моментов, от которых учащийся должен суметь отвлечься и выделить самостоятельно существенные. В последнем случае изменяется лишь учебная цель при разрешении той же проблемы.

Проблемная ситуация — это психическое состояние субъекта при его встрече с проблемой, явно или смутно осознаваемое им как интеллектуальное затруднение, мешающее ему в немедленном решении познавательной или практической задачи и требующее поиска новых знаний или новых способов действий, позволяющих снять возникшее затруднение. Появляющаяся при проблемной ситуации субъективная потребность в новых знаниях вызывает познавательную активность личности в обучении.

Проблемная ситуация выражает отношение субъекта познания к создавшейся трудности, но это такое отношение, при котором он не знает пути ее

преодоления, его надлежит еще найти. Однако потребность в поиске может возникнуть только при ясном (а не смутном) осознании существа встретившегося затруднения. Дело в том, что при столкновении с проблемой и попадая в проблемную ситуацию, субъект до поры до времени осознает это обстоятельство только лишь как затруднение, а не как проблему, которую надо как-то по-особому решать. Говоря по-другому, он еще не успел осознать ситуацию как проблемную и принять проблему к решению.

Нам сейчас нужно зафиксировать внимание на том, что мышление “включается в работу” тогда, когда субъект ясно осознает проблемную ситуацию, воспринимая ее как некоторое противоречие, без разрешения которого невозможно выполнить задачу, достичь намеченной цели. А. Н. Леонтьев приводит интересный пример. Школьники — члены авиамodelьного кружка — с интересом и увлеченно изготавливали летающие авиамodelи. Инструктор настоятельно просил, даже требовал изучить теорию полета. Однако “охотно и умело выполняя даже очень кропотливую работу по выгибанию нервюр и т. п., группа начинающих авиамodelистов очень мало интересовалась теорией полета; многие не могли правильно ответить на вопрос о том, почему самолет держится в воздухе, что такое “лобовое сопротивление” и т. д. Никакая агитация за необходимость понимания теоретической стороны дела не приводила к успеху, и даже читая популярную авиалитературу, дети “вычитывали” в ней почти исключительно сведения, имеющие чисто практический характер”¹. Почему дети “игнорировали” теорию? А. Н. Леонтьев приводит этот пример для иллюстрации того, как к “неинтересному” вызвать интерес. Мы же здесь употребим этот пример для пояснения другого психоло-

¹ Леонтьев А. Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения. В кн. Хрестоматия по педаг. психологии. М., 1995, с. 9—10.

гического момента: детей не интересовали вопросы теории полета потому только, что незнание их не мешало им выполнять практическую работу “по выгибанию нервюр и т. п.”, не вызывало каких-либо затруднений, не ставило в проблемную ситуацию.

А когда изменили задачу, авиамоделисты должны были не только уметь делать руками простейшие модели, но и “налетать” с помощью построенной модели определенное расстояние. Задаваемое расстояние достигалось в результате сложения всех расстояний полета за все запуски.

Обнаружилось, что после запуска модель, резко взмыв вверх, тут же стремительно падает, не пролетев и двух метров. Почему? Как же в таких условиях налетать заданное расстояние? Возникла проблема, а юные конструкторы попали в проблемную ситуацию. Надо было из нее выходить. Потребовалась консультация инструктора, и это уже была консультация по вопросам теории полета, которой раньше кружковцы пренебрегали, а теперь почувствовали потребность именно в теоретическом объяснении причин падения модели.

Инструктор объяснил, что велик “угол атаки”. Поясняя, что это такое и как выбрать оптимальный угол атаки, он “чертит стрелки — векторы вперед, вверх, вниз; одни стрелки растут, другие уменьшаются. Ясно: при этих условиях самолет неизбежно падает. Это — очень интересно. И теперь, когда рука отгибает плоскость модели, в голове у юного конструктора соотношение этих стрелок “и он делает модель, придавая ей необходимый угол атаки”¹. Таким образом, знание теории помогло выйти из проблемной ситуации, решить поставленную задачу, достичь цели.

Так смутно осознаваемое затруднение постепенно переходит в ясно осознаваемую проблемную си-

¹ Леонтьев А. Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения. В кн. Хрестоматия по пед. психологии. — М., 1995, с. 9—10.

туацию и побуждает субъекта деятельности искать выход из нее через получение новых знаний, приобретение нового способа действий, то есть вызывает познавательную активность личности, стимулирует мышление. Вообще психологами давно было замечено, что мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Такой проблемной ситуацией определяется вовлечение субъекта в мыслительную деятельность¹.

Из сказанного отнюдь не следует, что всякая проблемная ситуация непременно вызывает активизацию мышления. Помимо достаточной степени осознанности ситуации как проблемной, в чем мы только что удостоверились, для начала мыслительного поиска у субъекта должен быть какой-то необходимый минимум исходных знаний. Например, не зная что такое “референтная группа”, студент не сможет ответить правильно на задачу № 6 по социальной психологии (раздел 4, пункт “г” настоящего пособия). Это значит, задача, осознанная индивидом как проблемная, не может вызвать мышление нужного направления, если он не владеет достаточным для ее решения минимумом исходных знаний (не знает человек, о чем и в каком направлении думать). Стало быть, от обучающего (преподавателя или автора учебника) требуется создать условия, чтобы эти знания у обучаемых были сформированы если не заранее, то в момент решения задачи в проблемной ситуации.

Проблемная ситуация в практической жизни возникает объективно и довольно часто, и это требует от субъекта деятельности умения творчески мыслить и вообще творчески относиться к работе, а для этого надо в ходе обучения в вузе научиться творческому мышлению и умело выходить из самых различных проблемных ситуаций, преподносимых богатой противоречиями реальной жизнью.

¹ См. Рубинштейн С. Л. О мышлении и путях его исследования. М., 1958, с. 14–15.

В учебной же обстановке, как мы видели, такие ситуации создаются преподавателем, методистом, учебным пособием (таким, например, как данное пособие), то есть субъективно, искусственно, специально в учебных целях. Однако может возникнуть проблемная ситуация и не специально, а случайно, непреднамеренно и, в этом смысле стихийно, по ходу учебной деятельности. Такое стихийное возникновение проблемной ситуации мы наблюдаем в тех случаях, когда студент (любой учащийся) вдруг оказывается не в состоянии положительно разрешить какое-то противоречие, которое остальным его сокурсникам (соученикам) вполне под силу (индивидуальная проблемная ситуация) или вся учебная группа (проблемная ситуация для всех) не может объяснить какое-то явление, с которым знакомится по учебнику. Так, например, при изучении литературы на семинаре зашла речь о петербургских белых ночах, воспетых поэтами, как сказано у А. С. Пушкина: "Одна заря сменить другую спешит, дав ночи полчаса". Присутствовавший на семинаре проректор (географ по профессии) заметил, что студенты рассуждают о белых ночах как об исключительном явлении, присущем только Петербургу — Петрограду — Ленинграду (студенты в основном были из этого города и Ленинградской области), и как истинные патриоты всячески подчеркивают свою причастность к встрече и проводам белых ночей. Один из студентов все же предположил: "Наверно, и в Якутске встречаются и проводят белые ночи, и еще кое-где? Почему только исключительно у нас?". Тут возникла недолгая пауза, впервые многие задумались: а бывают ли там белые ночи, и вообще где-нибудь еще, кроме Петербурга. Один из студентов даже успел воскликнуть: "Белые ночи бывают только в нашем городе. Где еще вы встречали упоминание об их встрече и проводах, кроме как у нас?". Заговорило еще несколько человек, но преподаватель их рассуждения пресек, как отвлечение от литературной темы семинара. Когда dospорили в коридоре в перерыв,

то все же договорились до правильной мысли, что белые ночи бывают в высоких северных и южных широтах (60° и выше, то есть это те летние короткие ночи, когда между вечерней и утренней зарей остается 20—30 минут сумерек. Этот вывод кто-то вспомнил частично, а остальные студенты все вместе “вывели” мышлением, опираясь на закон вращения Земли вокруг своей оси под определенным углом ее осевой линии к Солнцу и закон обращения Земли вокруг Солнца и изменения положения ее полярных частей по отношению к нему в различное время года.

Этот пример говорит как раз о случайном, стихийном возникновении проблемной ситуации (пусть не по теме занятия), которая была разрешена благодаря вызванной ею же мыслительной активностью студентов. Опытные преподаватели охотно поддерживают такие стихийно возникающие дискуссии студентов, памятуя, что подобная мыслительная активность даже “не по теме” гораздо полезнее унылых высказываний, повторяющих фразы учебника, которые всегда настолько правильно сформулированы, что никаких собственных мыслей у студентов не вызывают.

А что касается “индивидуальной проблемной ситуации”, то это понятие мы здесь вводим условно, только для того, чтобы разъяснить психологическую причину одной вредной студенческой привычки — не задавать преподавателю никаких вопросов, если что-то, даже очень важное, не понятно. Эта привычка основана на элементарной стеснительности — как бы не посчитали такого студента неучем, неумным, отсталым и т. д. В результате подобной “скромности” образуются некие вакуумы в головах студентов, которые “на ровном месте” создают проблемы, когда у отдельных студентов не находится ответ на простой вопрос, требующий минимального усилия мысли. А почему? А потому что они в свое время не поняли логики хода рассуждений лектора или “проскочили” мимо аргументов, приводимых авторами

книг, а задать вопрос, уточнить у преподавателя на консультации не посчитали корректным. Вот почему в ряде случаев что-то является проблемой для одних (индивидуально!), когда это “что-то! проблемой для других не является. Отсюда напрашивается простая сентенция, обращенная к студентам: задавайте чаще вопросы, не оставляйте ничего непонятного, не создавайте себе лишних проблем, помните, что возникновение вопроса — признак зарождения мысли, начало работы вашего мышления, но никак не проявление глупости.

Проблемная задача — это дидактическое понятие, обозначающее учебную проблему с четкими условиями, задаваемыми преподавателем (лектором) или выявленными и сформулированными кем-либо из обучающихся (студентов) и в силу этого получившую ограниченное поле поиска (в отличие от объективно возникающей перед человеком жизненной проблемы) и ставшую доступной для решения всеми обучаемыми (студентами).

Содержанием учебной проблемы — проблемной задачи — выступает противоречие между известным студенту знанием и неизвестным. Последнее становится в задаче искомым. Поиск неизвестного — это система познавательных, мыслительных действий, логически подводящая к обнаружению явно не предъявленных в условии задачи (то есть скрытых) связей и отношений.

Для иллюстрации проблемной задачи, требующей серьезной мыслительной работы и в то же время вполне доступной решению детьми-пятиклассниками, позаимствуем пример у И. Я. Лернера.

Учитель говорит, что в одном древнем племени огонь добывали двумя способами: трением и высеканием, но первый способ применяли только по праздникам, а вторым пользовались повседневно. Вопрос: какой из этих способов древнее по происхождению? Учащиеся думают и отвечают правильно (ничего не читая, да и читать нечего и не нужно, ибо задача на мышление).

Пока вы, дорогой читатель, будете решать эту детскую задачу, пойдем дальше и приведем пример из вузовской практики. Вот одна из проблемных задач по психологии. “Есть положение отечественной психологии о том, что обучение должно идти впереди развития психики обучаемого и тем самым вести развитие за собой, а не приспосабливаться к достигнутому уровню развития. А между тем, дидактика проповедует принцип доступности в обучении (“чтобы обучение строилось на уровне реальных учебных возможностей школьников...”, — сказано в учебнике “Педагогика” под ред. Ю. К. Бабанского. — М.: 1983, с. 169). Вот и разгорелась дискуссия на семинаре по возрастной и педагогической психологии. Одни студенты считали, что учебный материал надо преподносить учащимся в соответствии с этим принципом — на уровне доступности, иначе они не поймут. Другие возражали: как же, мол, тогда обучение будет вести за собой развитие, если все время стараться не подниматься выше сегодняшнего уровня доступности; ведь это будет тормозить развитие, то есть вынудит учащихся топтаться на одном месте в своем развитии. Рассудите: кто из них прав и как это докажете?”

Проблемная задача требует не только поиска и нахождения ответа, но и его обоснования, доказательства его правильности. Эту задачу как раз и будут решать студенты по педагогической психологии, ибо она приведена в данной книге под № 7 в разделе 4, п. “в” (“Возрастная и педагогическая психология”).

А теперь вернемся к проблемной задаче для пятиклассников по древней истории. Ученики решали ее, рассуждая так: “Высекали огонь круглый год, а трением добывали его только по праздникам. На основании этого можно сказать, что высекание — более удобный способ, так как неудобным способом люди не стали бы пользоваться круглый год. Раз высекание более удобный способ, а мы знаем, что более удобный способ появляется по прошествии вре-

мени, то он появился позже. Трение как менее удобный способ, является более древним”¹.

Если бы эту задачу решали взрослые и психологи, то наверное рассуждали бы короче, к примеру, так: “Более популярен обычно тот способ, который удобнее, и он не мог быть вытеснен менее удобным — трением, а значит, оно древнее”.

Но, так или иначе, в самой проблемной задаче, как в одной (школьной) так и в другой (вузовской) нет ни намека на правильный ход рассуждений, ни тем более прямой подсказки хода решения, он обнаруживается только в процессе логического мышления.

Как видим, проблемная задача (или учебная проблема) составляется (формулируется) преподавателем и ставит студента в проблемную ситуацию, лишая его возможности (и соблазна) прочитать и заучить готовый ответ. Ответ этот он должен найти сам путем мыслительных действий, используя в качестве средства действий наличные, ранее приобретенные знания. А поскольку задачи составляются на программном учебном материале, то их решение не может превратиться в простую “гимнастику ума” (наподобие решения головоломок) или в схоластические споры вокруг казуистических вопросов, а всегда будет завершаться усвоением какой-то теории, идеи, принципа, нормы, способа действий, соответствующих цели обучения.

Проблемный вопрос — это входящий в состав проблемной задачи или отдельно взятый учебный вопрос (вопрос-проблема), требующий от обучаемого самостоятельного нахождения искомого неизвестного посредством мышления. Вопрос же, требующий воспроизведения по памяти, не является проблемным. Пример, который иллюстрирует проблемную и непроблемную формулировку одного и того же учебного вопроса: “Как вы понимаете слова Л. С. Выготского: “Строго говоря, с научной точки зрения нельзя

¹ См. Лернер И. Я. Проблемное обучение. — М., 1974, с. 22.

воспитывать другого... Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам”¹, по-другому, в неproblemной формулировке вопрос может быть поставлен так: “Как Л. С. Выготский еще в 1926 году сформулировал психологическую точку зрения на процесс воспитания, противопоставляя свое понимание проблемы тогдашней “европейской школьной системе, которая процесс обучения и воспитания всегда сводила к пассивному восприятию учеником предначертаний и поучений учителя”, “которую он считал “верхом психологической несуразности”?”²

Чтобы ответить на вопрос в первой, проблемной, постановке, студенту придется **размышлять** в поисках аргументов в пользу деятельностного подхода к объяснению процесса воспитания. При ответе на вопрос во второй, неproblemной, формулировке ему надо будет **вспомнить**, что же мог по этому поводу сказать Л. С. Выготский, перебирать в памяти все, что он читал о взглядах этого психолога. В первом случае активизируется мышление, а во втором — насилуется память.

При проблемной формулировке вопросов преподаватели-психологи всегда имеют в виду, что одни вопросительные слова обращены к мышлению, а другие к памяти, и поэтому чаще используют первые, чем вторые. К сожалению, преподаватели других дисциплин эту психологическую сторону вопросов далеко не всегда учитывают. А поскольку студент-психолог — будущий преподаватель психологии, то ему полезно знать об этих особенностях вопросов.

Так, вопросы, стимулирующие мышление, формулируются через использование таких вопросительных слов и словосочетаний, как “почему”, “отчего”, “как (чем) это объяснить”, “как это понимать”, “как

¹ Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991, с. 82.

² См. Там же.

доказать (обосновать)”, “что из этого следует (какой вывод)” и т. п. А вопросительные слова “кто”, “что”, “когда”, “где”, “сколько”, “какой” всегда требуют ответа на основе памяти, так что, если не вспомнил, то мышление не поможет. Двойко может быть использовано вопросительное слово “как”: в сочетании с глаголом, требующим ответа на основе мышления, оно может стать вопросом проблемным (например, “Как объяснить” или “Как понимать” и т. п.), а если такого сочетания нет, то получится вопрос не проблемный, а требующий воспроизведения по памяти (например: “Как переводится слово ПСЮХЕ на русский язык?”, “Как называется полноводная река на севере Италии?” или “Как звали шолоховского героя Давыдова в “Поднятой целине”?).

Проблемное задание — это учебное задание, составляемое преподавателем, методистом, автором учебного пособия в форме проблемной задачи или проблемного вопроса (вопроса-проблемы) в целях постановки обучаемых (студентов) в проблемную ситуацию (раздел 4 данного пособия — это и есть, в основном, проблемные задания). Они по своему содержанию могут быть разные: построенные на противоречиях реальной жизни (реальных психологических коллизиях) или противоречивых высказываниях каких-то авторов, а также на противоречиях развития самой психологической науки, когда есть в ней еще нерешенные проблемы и существуют различные точки зрения ученых на подход к их решению или на пути их решения. Студент, как будущий профессиональный психолог, в процессе обучения будет прибегать к решению подобных проблем.

Проблемность как принцип обучения — это дидактический принцип, который только начинает утверждаться в практике обучения (в теории педагогики его еще нет) как основа методики проблемного обучения. Принцип этот означает, что при организации процесса обучения подлежащее усвоению содержание учебного материала не преподносится обучаемым в готовом для запоминания виде, а предъявля-

ется в составе проблемной задачи, в которой оно занимает место неизвестного искомого. Неизвестное становится известным и усваивается обучаемыми в результате их собственной поисковой мыслительной деятельности по решению проблемной задачи. Таким образом, проблемность как принцип обучения не только особым образом организует содержание усваиваемых знаний, но и диктует особую методику его усвоения — через мыслительные действия обучаемого по поиску и добыванию этого содержания, ранее ему неизвестного.

Проблемное обучение, если его рассматривать для применения к изучению психологических дисциплин, требует, прежде всего, выяснения цели, которая будет этим достигаться.

В самом деле, с точки зрения студента, какова цель изучения им психологии? Многие студенты уверены, что цель — знание психологической теории. На деле это означает ожидание того, что преподаватель должен на экзаменах требовать от студента пересказа программного материала, изложенного в учебниках, научных трудах или рассказанного им самим на лекциях. Не будем пока возражать против такого понимания, зададим другой вопрос: а с какой целью человеку все это нужно знать? Неужели знание теории — самоцель? “Нет, конечно”, — говорят нам. Однако затруднение всякий раз наступает именно тут: если не в знаниях суть, то в чем же? Какова же истинная цель всякой учебы, изучения различных научных дисциплин? С какой целью студент приобретает, в частности, теоретические знания в области психологии?

Ответ вроде бы ясен: для лучшего знания людей, чтобы эффективно воздействовать на них в учебно-воспитательной и организационно-управленческой работе. Но тогда не лучше ли вооружить его систематизированными практическими рекомендациями педагогического плана? Казалось бы, простые вопросы, но ответ на них не для всех оказывается очевидным. Студент ищет и находит то, что от него требу-

ют сегодня, требовали от его предшественников и пять, и десять лет назад, т. е. **знаний**, а для чего — вопрос остается открытым.

Формализм в учебе (его у нас пока на словах критикуют, а на деле еще многое предстоит переделать, чтобы изгнать его из практики) выражается, в частности, в том, что качество учебной деятельности студента оценивается, главным образом, по наличию в памяти знаний. А какова степень именно усвоения студентами этих знаний, т. е. не просто запоминания, а умения применять их творчески в своей повседневной деятельности? Эта важнейшая сторона дела в большинстве случаев оставляется на будущую практику: предполагается, что когда жизнь потребует, тогда выпускник вуза и покажет свое умение применять полученные знания. Во время же учебы проверяется только степень запоминания. Это происходит из-за неопределенности понятия “умение применять теоретические знания”. Отсюда, само требование научиться применять психологическую теорию на практике для многих остается неконкретным и потому неясным.

Между тем, умение применять теорию в жизни является интеллектуальным умением и как таковое может быть понято через теорию мышления и сформировано у студентов в процессе развития мыслительных навыков и способностей.

С этой точки зрения, под целью изучения психологии мы должны понимать формирование у студентов не просто знаний, а умения оперировать ими при психологическом анализе и оценке явлений человеческой психики, т. е. навыков психологического (социально-психологического, психолого-педагогического, медико-психологического и т. д.) **мышления**, посредством чего шаг за шагом, от занятия к занятию, от одной прочитанной книги или статьи к другой идет становление специалиста.

А коль цель каждого занятия — формирование мышления, то знания перестают казаться конечной целью учебы, а становятся или предметом мысли-

тельного анализа, или средством оперирования в мышлении, или результатом, добываемым в процессе мыслительной деятельности. В первом случае студент берет готовые знания (теоретическое положение), анализирует их, с точки зрения уже известных ему, ранее усвоенных принципов, идей, теорий, и получает эти новые знания как выводы из собственного анализа, а не запоминает в готовом виде из книги. Известные ему принципы, идеи, теории в данном случае могут рассматриваться как “старые” знания, выполняющие роль средства мыслительной деятельности и помогающие добывать новые. А что касается новых знаний, полученных студентом посредством самостоятельной мыслительной деятельности, то они по своей субъективной значимости представляются ему как его собственное открытие.

Так, знания студента — и старые, и вновь приобретаемые — становятся атрибутом мышления. И, благодаря этому, происходит не начетническое накопление абстрактных знаний, а приобретаются конкретные умения аналитико-синтетической деятельности ума, то есть формируется мышление. А в настоящее время в учебе (именно в этом и гнездится формализм) пока что господствует отношение к знанию как к результату работы памяти. Заученные знания пригодны лишь для воспроизведения (“озвучивания”), но не для практического руководства к действию. Требуемая перестройка учебы, как того требуют психологические законы усвоения знаний, должна затронуть как содержательную (чему учить), так и методическую (как учить) стороны обучения.

Однако перестройка учебы в этих двух аспектах требует внимательного анализа процессуальной ее стороны, то есть рассмотрения ее как бы изнутри: как идет процесс усвоения студентом учебной программы — путем запоминания или путем мышления — и почему мышление более эффективно, и главное, как сделать, чтобы развитие мышления заняло более прочное место в вузовском обучении, полностью вытеснив бездумное, механическое запоминание.

Для начала рассмотрим сущность мышления как психологического феномена.

Мышление изучается многими науками (философией, теорией познания, логикой, кибернетикой, языкознанием, нейрофизиологией, эстетикой, науковедением и др.), но психология изучает мышление именно в том аспекте, который нас интересует в связи с обучением. Она изучает мышление как актуальную деятельность субъекта, мотивированную потребностями и направленную на значимую для личности цель.

В сфере обучения мышление выступает как процесс познавательной (мыслительной) деятельности обучаемого, исходящей из потребности иметь знания о законах и закономерностях развития мира с целью использовать эти знания для верной ориентировки в окружающей сфере, для правильных практических действий.

Это означает, что и в вузовском изучении психологических дисциплин мыслительная деятельность может реально мотивироваться потребностью студента познать объективные законы, лежащие в основе человеческой психики, с целью выработки у себя способности лучше изучать, правильно понимать и оценивать людей, легче устанавливать и развивать с ними психологические контакты, оказывать на них определенное влияние, более успешно обучать и воспитывать.

Если такой мотивации нет, если в учебе царит формализм, то и мыслительной деятельности, в истинном ее смысле, не будет (как один студент при социологическом опросе написал в анкете: "Лишь бы учиться, а для чего — неважно, важно, чтобы был диплом"). Следовательно, мышление может функционировать как минимум при наличии ясно осознанной цели (для чего учиться), основанной на реальной потребности личности, и когда эта потребность стала мотивом познавательной (мыслительной) деятельности обучаемого.

Сказанное позволяет проследить связь учебы сту-

дента с функционированием его мышления лучше всего через посредство проблемного обучения. Именно проблемное обучение, в отличие от так называемого традиционного (сообщающего, повествующего, информирующего), постоянно ставит обучаемого в ситуацию задачи, решение которой непременно требует работы мышления. Но сначала коротко о мышлении в психологическом его смысле, коль его изучают многие науки.

Что же такое мышление, с точки зрения психологии?

Мышление — это наиболее сложный психический познавательный процесс, присущий только человеку и представляющий высшую форму отражения человеческим мозгом окружающего мира. Мышлению доступно отражение скрытых от непосредственного наблюдения (от восприятия, представления) внутренних связей и отношений предметов и явлений окружающего мира, их опосредованное познание и последующее обобщение по существенным признакам.

Мышление обеспечивает **опосредованный** характер познания, что видно на множестве примеров. Так, зная о зависимости роста растений, в частности, сельскохозяйственных культур, от весенних дождей или засухи в начале лета, человек может безошибочно определить, как, та или иная, погода в весенне-летний период повлияет на будущий урожай. Или по характеру торгово-экономических отношений между двумя государствами может сделать умозаключение о внутренней и внешней политике этих государств.

Опосредованное познание возможно благодаря знанию и осознанию человеком объективно существующих закономерных связей и отношений между предметами и явлениями.

Мышление — это процесс **обобщенного** отражения действительности. Это означает, что имея знания только об одном достоверном факторе, человек может сделать из него разнообразные выводы широкого плана, если данный факт ему известен как имеющий общее значение.

Мышление безгранично расширяет возможности учебного познания, позволяя человеку выйти за пределы непосредственного опыта и судить о том, чего непосредственно он не воспринимает органами чувств. Умение научно мыслить дает возможность студенту предвидеть ход изменения и развития явления, предсказывать его возможный исход, прогнозировать заранее и планировать заблаговременно свои действия и поступки, поведение и деятельность с расчетом на определенный результат.

В процессе учения, благодаря мышлению, студент может работать творчески, в относительной независимости от непосредственного воздействия преподавателя, методики преподавания и т. д. Тогда студент выступает не пассивным "приемником" готовой информации от преподавателя, а действительным и активным субъектом познания. Более того, мышление и только мышление делает возможным по-настоящему глубокое усвоение любой научной теории, в том числе психологической. Только явления доступны познанию с помощью органов чувств, а внутреннюю их сущность возможно понять лишь с помощью теоретического мышления. История психологии знает много случаев, когда наблюдаемые в экспериментах психические явления или известные жизненные факты психологи долго не могли рационально объяснить или объясняли неправильно. И сейчас есть ряд явлений, которые объясняют разные ученые по-разному, значит, должно пройти какое-то время, чтобы мышление проникло в сущность наблюдаемых фактов. Например, что такое **внимание**, в чем его сущность? (См. задачу-вопрос № 1 в разделе "Общая психология"). Ведь о нем, как психическом явлении, известно на протяжении многих столетий, а до сих пор научная мысль работает над его объяснением.

Мышление в процессе обучения не всегда функционирует достаточно интенсивно, чтобы обеспечивалось гарантированно высокое усвоение учебного материала. Как раз из-за того, что многое приходит-

ся обучаемым запоминать, “работать” только памятью, общий уровень усвоения знаний оставляет желать лучшего. Чтобы поднять качество усвоения, необходимо стимулировать работу мышления обучаемых специальными педагогическими (методическими) средствами. Таким средством является мыслительная задача, составляемая на содержании изучаемого предмета и создающая для слушателя проблемную ситуацию.

Проблемная ситуация в обучении — это ситуация интеллектуального затруднения, требующая поиска пути выхода из него, и осознаваемая обучаемым как недостаточность имеющихся у него знаний для решения ставшей перед ним задачи. В такой ситуации и возникает мышление, которое по природе своей всегда порождается не иначе, как в результате потребности в новых знаниях при любом виде деятельности.

Итак, для функционирования мышления субъекту учебной деятельности нужна мыслительная задача, т. е. такая задача, на которую у него в памяти нет готового ответа, который можно было бы вспомнить. Но нет его и в книге, чтобы можно было вычитать в готовом виде. Таких ситуаций встречается в жизни достаточно много, но, к сожалению, далеко не всегда выходят из них силой мышления, а действуют часто по шаблону, не творчески.

Однако, что значит “мыслительная задача” в учебной обстановке? Она есть некоторая модель именно такой жизненной, конкретно-практической ситуации, задаваемая студенту с целью научить его творчески применять теорию к анализу и оценке действительности. В задаче содержатся определенные условия, и процесс ее решения сводится к поиску, нахождению и применению адекватных этим условиям средств (способов, действий, операций). Автор “Толкового словаря живого великорусского языка” В. И. Даль поясняет, что “задачный” — это к “задаче относящийся; загадочный; ставящий в тупик”, а слову “задачить” дает такое толкование: “ставить в недоуме-

ние, в тупик, озадачивать". Словом, понятие "задача" как по происхождению, так и по современному значению означает требование к человеку найти неизвестное, преобразуя наличные сведения.

В реальной человеческой деятельности встречается нескончаемая иерархия практических и познавательных задач, решению которых индивид обычно учится на практике, двигаясь от более простых, частных к более сложным и более общим, т. е. идя индуктивным путем. Решение частных задач служит средством постепенного приобретения умения решать задачи более общие, двигаясь к нему как бы ступеньками. Поэтому более опытный в своем деле человек мыслит более обобщенно, не разменивается на мелочи, видит за отдельными деталями целостную картину явления, знает общие и принципиальные подходы к решению конкретных, внешне разнообразных, но внутренне однородных задач. В знакомой ему сфере он действует на основе знания общих способов решения частных конкретных задач, то есть идет дедуктивным путем — от общего к частному, от абстрактного к конкретному. Такой склад мышления формируется медленно, по мере накопления личного опыта и размышлений над его осмыслением и обобщением. Недаром таких людей называют "умудренными опытом" или просто мудрыми, умными и т. д. Медленно идет этот процесс потому только, что в традиционном обучении специально самому процессу мышления не учат.

Между тем, существует гораздо более короткий путь превращения любого "юнца в мудреца" посредством специального обучения научному мышлению. Если человек, даже совсем молодой, вооружен теоретическими (а значит, обобщенными) знаниями так, что умеет их творчески применять к решению практических проблем разной сложности, то он поступает так же, как и умудренный опытом старец: к каждой конкретной и новой задаче относится как к частному случаю более общей задачи известной ему "по теории". Развитие у слушателей умения приме-

нять научные знания, как знания об общих закономерностях, к анализу и оценке конкретных явлений в социальной, экономической и духовной сферах, как раз есть формирование мышления. Оно составляет основную задачу теоретической учебы.

Рассмотрим на примере, как с помощью мыслительной задачи, составленной на содержании учебного материала, можно учить мыслить категориями изучаемой науки.

Допустим, преподаватель поставил перед собой цель научить студентов практически применять свои теоретические знания о принципе деятельностного подхода к изучению психики. Для этого он должен организовать решение ими практических задач на оценку различных жизненных фактов. Факты могут быть самые разнообразные, а стало быть, и задачи разные, но решение их должно основываться на знании способа решения более общей задачи — задачи на оценку соответствия того или иного явления принципу деятельностного подхода. Таким способом, применимым к решению самых разнообразных конкретных задач, будет поиск ответа на главный вопрос: “Какая деятельность стала причиной данного факта?”

Приступая к решению, студент теоретически уже знает (понял и запомнил) или записал теоретическое положение, что деятельность — это взаимодействие субъекта с миром, в процессе которого порождается и развивается психика, все психическое. А теперь ему надо научиться мыслить, применяя это обобщенное знание (теорию) к анализу и объяснению частных фактов психической жизни, приводимых в учебных проблемных задачах.

Два брата — однояйцевые близнецы — были очень похожи друг на друга и не только внешне. Их характеры, голоса, манеры поведения, мимика, жесты, походка, смех — все, казалось, принадлежало одному человеку, настолько они были неразличимы. В детстве, когда они одевались одинаково, их путали даже родители. Баловство у них тоже было одинако-

вым, и это доставляло много проблем учителям, когда надо было выяснить, кто из них затеял возню во время урока и т. д. Однако после окончания школы они разошлись по разным вузам — один поступил в высшую школу милиции, а второй — в один из технических вузов. Через 10 лет они были совершенно разными людьми (хотя внешне они продолжали походить друг на друга, правда, один полысел немного): различались они по манере держаться и говорить, по решительности действий и поступков, и даже характеры стали не похожи. В чем причина различий в развитии этих двух близнецов после школы? Какие факторы в условиях их жизни и в какой степени повлияли на развитие личностей? Разные науки изучали в вузах? С разными людьми общались? Разные дела делают — один инженер-механик, другой — офицер милиции? Разные у них семьи (хотя оба живут счастливо, имеют по два ребенка)?

Студенты решали эту задачу на практическом занятии в форме обсуждения высказываемых вариантов решения, путем коллективного рассуждения и дискуссии. Вот общая логика их рассуждений:

— “С кем поведешься, от того и наберешься” — эта поговорка родилась потому, что решающим образом влияет на человека его окружение (студенты, милиционеры, жены и т. д.).

— Люди — да, влияют, но главное влияние оказывает специальность, профессия. Почему моряк ходит не так, как большинство людей? Потому что привык к качке и выработал устойчивую к ней походку.

— Дело не столько в профессии, сколько в характере деятельности, которой человек занимается: один милицкий офицер может работать в паспортном отделе, а другой — в уголовном розыске. Разница большая, хотя профессия одна. Именно разница в характере деятельности окажет влияние на характер человека. Так везде и всегда: юрист-следователь и юрист-нотариус, врач-хирург и врач-психиатр и т. д.

В конечном итоге, все согласилось с мнением, что

если характеры деятельности разные, то и личности развиваются по-разному. Попутно выяснили, что общение — тоже деятельность, направленная на другого человека. Так, знание теории деятельности позволило решить эту конкретную задачу правильно. И знание теории упрочилось, стало превращаться в умение мыслить при анализе конкретных психических явлений и их объяснении.

На этом примере видно, что мыслительная работа студентов сосредоточена на решении частной проблемы известным им общим способом — применением деятельностного подхода. Такое мышление студента направлено не на поиск общего способа решения, ибо он известен ему, а на поиск конкретного ответа. Поэтому оно может быть отнесено к репродуктивному, нетворческому. Если задача требует поиска не только частного (единичного) ответа, но и способа решения, то она может быть решена лишь силой творческого (продуктивного) мышления.

Поэтому в учебной деятельности принято деление задач на творческие и нетворческие. Если способ решения данного класса задач известен, то решение каждой конкретной задачи осуществляется по раз введенному порядку (правилу), построенному на основе известного способа, и, в собственном смысле слова, творчества от студента не требует. Творческими же являются те задачи, которые для получения нужного результата требуют поиска самого способа (правила) решения.

Итак, для функционирования мышления нужна мыслительная задача. Она может быть или практической (управленческой, хозяйственной, конструкторской и т. д.) или познавательной (научно-исследовательской, учебной). Нас сейчас интересует последняя.

Особенность мыслительной задачи, как задачи познавательной, состоит в том, что подлежащее усвоению знание занимает место искомого неизвестного. Решая мыслительную задачу в процессе обучения, студент, по существу, занят самостоятельным поиском нового для себя знания, которое при традицион-

ном ("сообщающем") методе обучения он получил бы от преподавателя в готовом виде. В создаваемой же преподавателем проблемной ситуации искомое неизвестное (т. е. подлежащее усвоению новое для студентов знание) может составлять или цель мыслительной деятельности, или условие реализации этой цели, или средство ее достижения.

При создании проблемных ситуаций с помощью мыслительных задач существенное значение имеет учет особенностей самого мышления и мыслительного процесса, в частности, мышление какого вида — репродуктивное или творческое (продуктивное) обучающий намеревается формировать у обучаемых.

Репродуктивным принято называть такое мышление, с помощью которого человек легко и просто решает задачи на известные ему правила, то есть задачи определенного (знакового) типа.

А **творческим** (продуктивным) называют такое мышление, которое сопровождается открытием существенно нового знания для познающего индивида. Разумеется, открытие новых научных знаний и индивидуальном учебном познании по своему социальному смыслу не равно новым открытиям в науке, но, с точки зрения психологического механизма, мышление ученого-первооткрывателя и студента (любого учащегося) идентично. Различие лишь в том, что по своим результатам мышление ученого приносит новое знание всему человечеству, а мышление учащегося — только ему лично.

Проявление обоих видов мышления легко проследить на примере. Так, бухгалтер ежеминутно решает разнообразные мыслительные задачи на вычисление, руководствуясь не только правилами арифметики и бухгалтерского учета, но и законами экономики. Но ответы на эти задачи не дают ему ничего существенно нового, хотя операции он совершает мыслительные. Это и есть пример репродуктивного мышления.

Но, когда дело доходит до подведения итогов хозяйственной деятельности за год или за другой, более длительный экономический цикл всего предприятия,

фирмы, банка, выявления соотношения между расходами и доходами, анализа тенденций в движении средств, прибылей и издержек, роста или падения производительности труда, снижения или повышения себестоимости продукции, оценке фондоотдачи и других важнейших показателей деятельности, тогда мышление приобретает более продуктивный (творческий) характер, так как открывается много принципиально нового, что требует вдумчивого анализа изменений, выявления их причин и направленности, тенденций и закономерностей, а значит, проявления нешаблонного подхода для неординарных выводов на будущее. Здесь уже недостаточно репродуктивного мышления, а нужно подлинное творчество.

В обучении важно развивать всякое мышление — и репродуктивное и творческое, но сегодняшние требования таковы, что развитие творческого мышления студента становится несотложной задачей, ибо важнейшим условием успешной деятельности в любой сфере в свободно развивающемся открытом обществе является атмосфера творчества, в которой инициативно мыслящие и активно действующие работники должны задавать тон.

В познавательной деятельности необходимо различать мышление эмпирическое и теоретическое.

Эмпирическое мышление — это такой тип мышления, характерной особенностью которого является отражение объектов со стороны их внешних связей и проявлений, доступных непосредственному восприятию. От него отличается **теоретическое мышление**, которое способно отражать внутренние связи и отношения объектов и законы их движения. Впервые это различие было проведено Гегелем, который называл эти типы мышления соответственно рассудком и разумом. Современная логика и психология понимают рассудок как способность оперировать готовым знанием, а разум — как творчество нового знания.

Сказанное выше означает, что в изучении психологии важно мышление того и другого типа, но нельзя

ограничиваться только рассудочно-эмпирическим мышлением, нельзя его абсолютизировать. Между тем, к сожалению, в практике обучения есть склонность как раз ограничиваться опорой на эмпирическое мышление, считать его достаточным. Это приводит к поверхностному знанию теории. Об этом свидетельствуют многочисленные факты формального обобщения, когда оно осуществляется по внешним и далеко не существенным признакам. Так, студенты, действуя часто на основе внешних впечатлений, относят черты темперамента к характеру личности или наоборот, т. к. не умеют различать внутреннюю сущность и характера, и темперамента. Поэтому они нередко не могут объяснить рациональным образом такие факты, как изменение характера человека по мере взросления и относительной неизменности основных черт темперамента, например, холерика или флегматика.

Эти и подобные им примеры говорят не только о том, что на уровне эмпирического мышления знания зачастую формальны, но и о том, что безусловно тормозится процесс становления научного психологического мышления. Поэтому перед обучением и стоит задача: не только не давать готовые знания для механического запоминания, не просто учить мыслить на эмпирическом уровне, а учить теоретическому, как специфически психологическому, так и более широкому, научному мышлению, позволяющему уверенно ориентироваться в окружающем мире, проникать в глубинные процессы, происходящие в психической жизни личности или группы, анализировать и оценивать их по существенным признакам, а значит, с научных позиций.

В чем сущность теоретического мышления? В чем его принципиальное отличие от эмпирического?

Помимо того, что теоретическое мышление отражает внутренние, скрытые от внешнего наблюдения связи и отношения предметов и явлений, оно отражает существенное в них. Теоретическое мышление — это идеализация **основной**, наиболее суще-

ственной стороны предметно-практической деятельности, а именно воспроизводства в ней всеобщих форм вещей, их меры, их законов.

Теоретическое мышление — это абстрагирование от отдельных свойств, сторон, состояний материальных предметов и явлений, выделение существенного и всеобщего в них и познание этого всеобщего как бы отдельно от самих конкретных предметов. Результатом такой абстракции являются так называемые теоретические объекты (например, в геометрии — точка, прямая линия; в физике — абсолютный нуль температуры; в экономической теории — абстрактный труд, стоимость; в истории — смена общественно-экономических формаций; в общей психологии — задатки; в социальной психологии — референтная группа и т. д.), которые не имеют непосредственно данного конкретного прообраза в действительности, доступного чувственному восприятию (ощупыванию, оглядыванию, измерению и т. п.), а представляемы только мысленно. Мысленное представление теоретических объектов и оперирование ими в мышлении позволяет познанию обойтись без непосредственного обращения к самим материальным объектам и тем не менее выявить их существенные и всеобщие свойства.

Теоретическому мышлению доступно мысленное экспериментирование в исследованиях, а также в обычном обучении, когда субъект познания может мысленно придать предметам и явлениям те или иные формы взаимодействия, движения, развития, преобразования, руководствуясь при этом определенными законами, которым эти предметы и явления подчиняются. Классическим предметом мысленного эксперимента в науке, а затем его использования в обучении является открытие и формулировка физического закона равномерного прямолинейного движения, которого в реальной действительности не бывает и который воссоздать искусственно принципиально невозможно. Мысленный эксперимент позволяет достичь понимания предмета там, где не-

возможно чувственное познание самой реальности, но где возможно искусственное создание ее материальной модели (как, например, модели экономической ситуации в форме “деловой игры”, позволяющей наглядно демонстрировать взаимные обязанности партнеров по отношению к друг другу, зависимость успешной деятельности от согласованности их действий по содержанию и динамике). В “деловой игре” реально возможная практическая жизненная ситуация представляется мысленно и решается не практически, а теоретически.

Так, например, при изучении юридической психологии можно учиться действовать в роли следователя, прокурора и т. д., мысленно представляя себе их деятельность (мотивы, цели, средства, достигаемый результат) и проигрывая в уме их действия в заданной ситуации. Такие мысленные эксперименты возможны в изучении и других психологических дисциплин (см. задачи в разделе 4 настоящего пособия).

Теоретическое мышление, отражая внутренние, существенные связи и зависимости, скрытые от непосредственного чувственного созерцания, сводит воедино различные, порой совершенно не сходные внешне, многоликие вещи, явления, процессы и обозначает одним понятием. Например, в понятии “товар” объединяются такие внешне непохожие предметы, как земля, нефть, хлеб, информация, рабочая сила, научное открытие и т. д., если они обращаются в системе рыночного хозяйства, т. е. продаются и покупаются.

Объединяя предметы и явления по их внутренним связям, теоретическое мышление выявляет то необходимое, существенное, устойчивое, повторяющееся в них, которое выражает закон, закономерность.

Так как целью изучения психологической науки является усвоение законов и закономерностей функционирования психики, ее развития, то средством учебного познания преимущественно должно быть не эмпирическое, а теоретическое мышление студентов, которое необходимо всячески стимулировать, активизировать, развивать.

При этом можно считать установленным, что хотя эмпирическое мышление исторически и предшествовало теоретическому, но в ходе исторического развития производства и науки теоретическое мышление приобрело достаточную суверенность и современную форму. И вовсе не обязательно, чтобы его формирование надстраивалось на эмпирическое мышление.

Короче говоря, процесс обучения можно сразу строить на уровне теоретического мышления, тем более это относится к проблемному обучению, где посредством теоретического анализа самостоятельно добывается студентом новое знание.

Тем не менее, эмпирическое и теоретическое мышления, конечно, тесно взаимосвязаны. Как бы мы ни ориентировались на развитие теоретического мышления, как бы мы ни старались на него опереться, эмпирическое мышление является преобладающей формой повседневного опыта людей, и, в силу этого, весьма трудно "отгородить" от него процесс обучения, и, видимо, не следует огорчаться, если где-то студентам не удастся поднять свою учебную деятельность на подлинно теоретический уровень мышления.

Из сказанного следует, что в процессе обучения мышление может стимулироваться только активной поисковой деятельностью, полем которой должна служить широкая социальная практика, где моделируемая в форме мыслительных задач выступает психология человека в деятельности.

В следующем разделе представлены такие проблемные вопросы и задачи, требующие мышления психологическими категориями и понятиями.

ЦЕЛИ, ЗАДАЧИ И ОСОБЕННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ И УСВОЕНИЯ УЧЕБНОГО МАТЕРИАЛА ПО ПСИХОЛОГИИ

а) УМЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНО УЧИТЬСЯ

Психология и составляющие ее различные учебные предметы изучаются примерно так же, как и другие дисциплины гуманитарного цикла. Но есть и специфика, которую нельзя не учитывать. Она в целях, задачах, содержании.

Коль цель изучения психологии — научиться понимать ЧЕЛОВЕКА и правильно взаимодействовать с ним, кем бы он ни был, тогда знание теоретических (“книжных”) положений является **не целью** учебы, а средством достижения ее истинной цели — умения разбираться в психологии реальных людей. Именно поэтому не рекомендуется заучивание, механическое запоминание (зубрежка) учебного материала из книг.

Сказанное означает, что при чтении литературы, при прослушивании лекции студенту следует постоянно мысленно соотносить полученную научную информацию с реальным поведением людей, с собственными мыслями, чувствами, переживаниями, критически их анализируя и оценивая с новых, уже не житейских, а научных позиций. Так и только так, то есть применительно к жизни, может быть усвоена психология как наука, как, впрочем, и любая другая наука. Однако, в отличие от многих (большинства) других наук, у психологии есть преимущество: область практического приложения научных знаний, нужный для сопоставления с научными положениями фактичес-

кий материал — люди (как и сам изучающий) — находится “под рукой”.

Задачами, решение которых позволит студенту достичь означенной цели,¹ являются следующие:

а) сформировать у себя соответствующую мотивацию к глубокому изучению науки, то есть для самого себя разобраться честно: “Для чего мне эта самая психология как наука понадобится, ради чего я ее буду изучать?” Если наедине с самим собой студент получит ответ типа “для диплома”, “для престижа” (ибо спрос на рынке труда на психологию растет) и т. п., то можно сказать, что нужной мотивации для глубокого заинтересованного изучения науки нет, ее еще предстоит сформировать.

Это — первая и для начала самая важная задача. Как ее решать? Довольно просто: постараться понять, где, когда и для чего “мне лично” пригодится в жизни знание психологии людей. В этом понимании студенту поможет первая же лекция, раскрывающая предмет и задачи психологии как науки. Эту лекцию рекомендуется (как, впрочем, и все другие) прослушать не формально (для записи к зачетам и экзаменам), а заинтересованно, как материал, имеющий для студента жизненно важный (личностный) смысл. При дальнейшем изучении предмета, проникновении в глубину содержания науки, будет углубляться понимание смысла изучения науки для “себя лично”, которое превратится в интерес к познанию научных выводов психологии. Это и будет означать, что сформировался реально действующий мотив учебной деятельности — познавательный интерес, основанный на **осознании личностного смысла** овладения научными психологическими знаниями;

б) получаемые из лекций и книг знания необходимо постоянно просеивать на наблюдаемые в жизненных ситуациях психологические явления: психические процессы и состояния, действия и поступки людей (и себя самого), стремиться толковать их с точки зрения полу-

¹ “Задача — это и есть цель, данная в определенных условиях” (А. Н. Леонтьев. *Философия психологии*. — М., 1994, с. 252).

ченных знаний. В решении этой задачи помогут студенту примеры, анализируемые на лекциях, приводимые в литературе, а также практические задания (психологические задачи), предлагаемые преподавателем на занятиях-практикумах или составляющие содержание письменных контрольных работ по психологическим дисциплинам. Такая проекция научных положений на жизненные явления есть ничто иное, как психологическое исследование людей, их взаимоотношений, повседневного поведения, практической деятельности, о чем говорилось выше в связи с раскрытием цели изучения психологии. Исследовать, с точки зрения психологии, обыденные жизненные явления как раз и означает учиться понимать **ЧЕЛОВЕКА**, чтобы правильно строить с ним свои отношения, чего бы это ни касалось: руководить людьми, подчиняться другому человеку, учить и воспитывать, создавая при этом благоприятную для общения психологическую атмосферу;

в) руководством к действию при самостоятельном изучении литературы должен стать девиз: **ВСЕ ВЫВОДЫ, ПОЛУЧАЕМЫЕ ПРИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ АНАЛИЗЕ (ИССЛЕДОВАНИИ) ЖИЗНЕННЫХ ФАКТОРОВ, АККУРАТНО ЗАПИСЫВАТЬ ДЛЯ СЕБЯ**. Такая запись и будет тем самым конспектированием, которое при традиционном обучении (в школах, вузах) часто сводится к переписыванию в сокращенном варианте книжных истин. Если что-то и выписывается из книг (цитаты), то выписки необходимо прокомментировать, записывая тут же свои собственные мысли, отражающие понимание выписанных положений применительно к жизни.

В результате решения указанных задач окажется, что студент не только прослушал лекцию и понял ее содержание, не только прочитал книгу и осмыслил ее, но и научился психологически анализировать и оценивать поведение людей, использовать полученные научные знания в своей повседневной практике.

При обучении в вузе львиная доля успеха зависит от правильной организации студентом своей самостоятельной учебы в межсессионный период.

Для того, чтобы самостоятельная учеба не превращалась в беспорядочное чтение, когда и как придется, не приобретала характер кампанейщины, при которой студент полгода-год "отдыхает", а перед сессией штурмует учебники, необходимо придать работе определенную систему. Что это значит?

Это означает, что изучение науки требует целостного подхода, чтобы оно не разрывалось искусственно на решение отдельных задач, как бы самостоятельных по содержанию и по времени выполнения. Такое разорванное во времени и пространстве изучение отдельных вопросов и достижение каких-то частных и, порой довольно формальных, целей (например, "отчитаться" вовремя за выполнение контрольной работы) не позволяет усвоить все содержание науки как некую систему, в которой все структурные элементы органически связаны друг с другом и в отрыве друг от друга усвоены быть не могут. Если что-то и запомнится довольно прочно, то такие знания будут носить формальный характер и не послужат научным ориентиром в практической деятельности, реальным регулятором социального поведения личности. Если студент берется решать какую-то отдельную задачу (хотя бы выполнить ту же контрольную работу, имеющую важное значение для усвоения науки), но еще не усвоил основных научных положений, необходимых для полноценного ее решения, то он сам себе создаст искусственное препятствие на пути к главной цели — овладению научными знаниями, позволяющими ориентироваться в поведении реальных людей, уметь психологически объяснить его, ибо он как бы ставит телегу впереди лошади. Поэтому важно не отчитываться по отдельным фрагментам программы обучения, а изучать науку комплексно, шаг за шагом овладевая фундаментальными ее идеями, одновременно и параллельно воплощая усвоенное в решение всех частных учебных задач (конспектирование, комментирование прочитанного, сопоставление научных положений с наблюдаемыми реальными психическими явлениями у разных людей, обдумывание, планирова-

ние и выполнение контрольной работы, подготовку к зачетам и экзаменам и т. д.).

В этом и есть диалектика: решая конкретные задачи, студент усваивает науку, а усваивая науку, становится способным решать грамотно многие учебные (теоретические и практические) задачи. Это возможно только при комплексном, системном подходе к изучению науки, в частности, к организации самостоятельной учебы студента-заочника.

Итак, комплексный подход к самостоятельной работе. Как его реализовать?

Главное состоит в следующем: при чтении учебника и другой литературы опираться на информацию, полученную на установочных лекциях, отталкиваться от них при поиске нужных книг, а прочитанное в одном источнике сопоставлять с информацией из других источников, дополнять и уточнять полученные знания, которые, в свою очередь, сверять с жизненными фактами — реальными психическими явлениями, наблюдаемыми у людей, в том числе и у себя. А если короче, то: от лекции — к литературе, а от нее — к практике. Так идет процесс усвоения, то есть знания, находившиеся прежде вне сознания обучающегося (в книгах, в головах других людей — представителей старшего поколения, специалистов, ученых и педагогов), становятся его достоянием, то есть “своим” для него (корень русского слова “усвоение” — “свое”). Итак, знание содержания научной литературы только тогда может считаться усвоенным, когда студент не просто понял и запомнил, но и научился пользоваться полученным знанием для практических аналитических действий по изучению психологии реальных людей, что невозможно без постоянного проецирования “книжных” положений на жизненные факты.

Таким образом, усвоение науки студентом означает не просто хорошее знание ее содержания, а еще и умение применять это знание в практических ситуациях.

Самостоятельная учеба как система имеет свою структуру. Студенту, особенно заочнику, важно использовать сполна все элементы этой структуры. Ему, в

отличие от студента стационара, трудно рассчитывать на частые встречи с преподавателями и получение регулярных консультаций. Более того, даже при острой необходимости разобраться в каком-то трудном теоретическом вопросе, без чего кажется невозможным дальнейшее продвижение в усвоении учебного материала, студенту приходится рассчитывать на себя, на свое умение правильно построить свою учебно-познавательную деятельность. Чтобы студенту быстрее овладеть умением учиться самостоятельно, ему не мешает воспользоваться некоторыми наработанными методами и приемами работы и, главное, понять, почему это помогает.

Для рассмотрения этих методов мысленно разложим систему самостоятельной работы на составляющие ее структурные элементы: чтение конспекта лекций, чтение, комментирование и конспектирование учебной и научной литературы, выполнение контрольной работы, подготовка к экзаменам (зачетам).

Чтение конспекта лекций имеет несколько целей: первая — вспомнить, о чем говорилось на лекциях; вторая — дополнить конспект некоторыми мыслями и примерами из жизни, подкрепляющими и углубляющими понимание студентом ранее услышанного в лекциях; третья — прочитать по учебнику то, что в краткой установочной лекции подробно не могло быть раскрыто, но, тем не менее, подчеркивались какис-то особенности и нюансы, на которые студенту надо обратить особое внимание при чтении литературы. В последнем случае конспект лекций служит своеобразным путеводителем, ориентирующим в дальнейшей работе: что и где прочитать, чтобы лучше и подробнее разобраться в тех вопросах, которые в лекциях только намечены, но не раскрыты. Здесь нужно подчеркнуть важность подбора жизненных примеров под те или иные психологические явления, ибо сам процесс обдумывания при поиске подходящего примера из жизненных наблюдений студента представляет собой мыслительную деятельность по усвоению данной конкретной проблемы или темы, первой попыткой применения теории на практике.

Чтение учебника — очень важная часть самостоятельной учебы (некоторые студенты считают эту работу чуть ли не единственно нужной, что является, конечно же, заблуждением, порожденным встречающимся в вузовской практике формализмом требований к знаниям студентов). Роль учебника в самостоятельной учебе велика, но не всеобъемлюща. Она ограничена соответствующими функциями учебника в изучении науки.

Основная функция учебника — ориентировать учащегося (студента) в системе тех знаний, умений и навыков, отобранных в соответствии с программой учебного предмета, которые должны быть усвоены по данной науке будущими специалистами. Учебник ориентирует не во всей глубине и практической применимости научных положений, составляющих содержание данного учебного предмета, не говоря уже о науке в целом, а в основных понятиях и категориях науки дает частичные сведения об истории их возникновения и включении в научный оборот, а также об их значении для понимания окружающего мира. Для студента, специализирующегося в научной области (в данном случае, будущего профессионального психолога), чтения и понимания содержания учебника совершенно недостаточно. Ему необходимо более подробное знакомство и более глубокое усвоение научных положений, о которых он получает самые нужные и самые краткие сведения из учебника. А это возможно только при изучении первоисточников — трудов ученых-психологов, исследующих проблемы психологии, выявляющих законы и закономерности функционирования психики. Учебник служит здесь путеводителем по многочисленным произведениям, ориентируя в именах авторов, специализирующихся на определенных научных направлениях, в названиях основных их трудов, а иногда кратко раскрывая их содержание.

Вторая функция учебника, пожалуй, в том, что он очерчивает некий круг обязательных знаний по данному предмету, не претендуя на глубокое раскрытие и подробное доказательство логики их происхождения. Дело студента — взять их к сведению, чтобы самому

разобраться в рекомендованной научной литературе в том, чего нет в учебнике. Иначе говоря, учебник четко ориентирует в проблематике учебного предмета, если говорить условно, по ее “ширине”, но не по глубине.

Учебник не предназначен для заучивания, хотя из-за краткости изложения вопросов порой оказывается не до конца понятным тот или иной важный раздел или параграф, понятие или категория, их дефиниции, и это обстоятельство делает для студента соблазнительным просто запоминание, коль это важно, хотя и не совсем понятно, благо текст лаконичный. Чтобы этого избежать, надо записывать прочитанное положение, заметив на полях, что именно осталось в нем не до конца понятным. Такая запись вовсе не формальность, ибо, с точки зрения психологических закономерностей усвоения знаний, она представляет собой мыслительное действие (здесь даже несколько актов мыслительного действия: обдумывание, заключение—вывод о том, что наличных знаний студента недостаточно для понимания прочитанного и, наконец, сама запись с мыслью, что обязательно нужно найти ответ на непонятный вопрос), а путь к усвоению лежит, как известно, из психологии, через мышление. Память фиксирует (закрепляет, сохраняет), потом воспроизводит усвоенное (мы в данном случае оставляем в стороне случаи, когда фиксируется в памяти и не понятое, не усвоенное). Сделанная на полях тетради запись о непонятном вопросе будет ориентировать студента при дальнейшем изучении литературы.

Таким образом, учебник углубляет и уточняет знания, полученные студентом на лекциях, и одновременно побуждает к дальнейшему изучению затронутого круга вопросов по рекомендованной научной литературе. При этом не надо забывать о незыблемом правиле: во всех случаях знакомства с новыми научными понятиями нужно искать и находить соответствующие им факты в психике реальных людей, чтобы понять, что означают в жизни эти понятия.

Чтение рекомендованной литературы. Это и есть та главная составная часть системы самостоятельной учебы студента, которая обеспечивает подлинное усво-

ние науки, дает прочный научный фундамент под всю будущую профессиональную работу психолога. Конечно, в слово “чтение” вкладывается не узко буквальный смысл. Чтение научной литературы всегда труднее, чем чтение беллетристики. Последняя приятна и увлекательна по той простой причине, что в ней на хорошем литературном языке, сочно, выпукло, наглядно-образно описываются поступки и поведение таких же людей, как и читатель, и поэтому все написанное доступно его пониманию и вызывает адекватные описываемым ситуациям переживания. Другое дело научная книга. Она без житейских “картинок”-образов, часто и без подробной аргументации (имея в виду, что специалистам в области науки она понятна) в лаконичной форме излагает научные выводы. К примеру, так: “... исходной категорией психологии является предметная деятельность. Известно, что при общем признании этого положения его содержание нередко раскрывается по-разному”, и далее показано, где проходит водораздел понимания этой категории. (См. В. В. Давыдов. Проблемы развивающего обучения. М., 1986, с. 217). Из приведенной цитаты студенту первого курса конечно, трудно понять, о чем идет речь. Оговорка “известно” относится, естественно, не к первокурсникам, а к ученым-психологам, о понимании “по-разному” тоже к ним, но речь-то идет о “предметной деятельности” как “исходной категории” психологической науки, о чем студенту надо непременно знать. Однако одного чтения научной книги, как видно из данного отрывка, явно бывает недостаточно, чтобы понять суть излагаемого. В этом и особенность научной книги, ее отличие от художественного произведения.

Когда студент изучает книгу, он, конечно, не оборвёт чтение на какой-то отдельной, пусть важной и броской цитате, а будет читать дальше, пытаясь найти в контексте следующих абзацев и разделов толкование смысла приведенной фразы, но, так или иначе, он должен приложить немало усилий, чтобы понять важное научное положение. К тому же, при реальном и серьезном изучении литературы студент будет, в известной

мере, интеллектуально подготовлен своей предыдущей самостоятельной учебой к пониманию содержания очередных тем курса, будет знать теоретическую подоплеку высказываний авторов научных трудов. Он, например, наверняка будет осведомлен заранее, приступая к изучению приведенной выше работы В. В. Давыдова, что означают “известные” толкования предметной деятельности “по-разному”. Тем не менее, приведенный пример наглядно показывает, что понятие “чтение” к изучению научной литературы относится несколько иначе, чем к прочтению романа или повести.

Теперь несколько замечаний о методике научной литературы.

Во-первых читать эту литературу нужно не по принципу “книга за книгой”, а по принципу: “идея, теория в одной, в другой, в третьей и т. д. книгах”. Это значит, что идея, изложенная в одной книге, может быть развита, уточнена, конкретизирована в другой, а в третьей может быть подвергнута аргументированному сомнению, в четвертой вновь подтверждена более доказательно и т. п. Весьма желательно, чтобы студент знал о развитии идеи, теории во времени и в пространстве, ибо в одно время в одном месте были получены одни данные, в это же время или другое время в другом месте те же данные могли быть подвергнуты дополнительной проверке и уточнены или опровергнуты. И подтверждение, и опровержение научных выводов одинаково полезны для развития науки, а студенту — для понимания этого развития. Во всех случаях изучение проблемы по разным источникам — залог глубокого, подлинно профессионального усвоения науки.

Во-вторых, изучение литературы, являясь одним из элементов всей системы, называемой самостоятельной учебой, должно быть органически связано с другими элементами системы — с изучением лекционного материала, чтением учебника и последующими работами студента (написанием контрольной или курсовой работы и подготовке к экзаменам).

Здесь в дополнение к уже сказанному можно подчеркнуть: подготовка к экзаменам — не отдельная, независимая от других учебных дел работа, а органическая составная часть самостоятельной учебы. Изучение литературы и есть одновременно подготовка к экзаменам. Читая научные труды по любой проблеме, студент усваивает изложенные там идеи и, стало быть, готов к сдаче экзаменов по изученному вопросу. Однако на деле чаще всего бывает не так. Большинство студентов все-таки готовится к экзаменам непосредственно перед экзаменационной сессией или во время нее, а вся предшествующая работа с литературой оказывается как бы не имеющей прямого отношения к этой подготовке. Это происходит обычно потому, что студенту трудно или даже невозможно бывает связать воедино вопросы, требующие ответа на экзаменах, с вопросами, которые он изучает по рекомендованной научной литературе. Какой здесь можно дать методический совет, чтобы студент мог легко преодолеть эту трудность?

Преподаватель заранее, еще задолго до экзаменационной сессии, может вручить студентам вопросы, выносимые на экзамен. Эти вопросы и должны служить постоянными ориентирами при самостоятельном изучении литературы, включая учебник. Читая книги по психологии, студент усваивает знания по широкому спектру проблем, в том числе и по тем конкретным вопросам, которые потребуют от него ответа на экзамене. Поэтому ему нужно всегда держать под рукой вопросы экзаменационных билетов и фиксировать для себя (записывать в конспект, отмечать на вопроснике и т. д.), по каким вопросам он нашел ответы. Потом окажется, что самостоятельное изучение рекомендованной литературы незаметно для самого студента привело к знанию ответов на все вопросы, выносимые на экзамен. Таким образом, усвоение учебного предмета в процессе самостоятельного изучения учебной и научной литературы явилось и подготовкой к экзамену, а сам экзамен становится формой проверки качества не недельно-

го штурдирования и запоминания текстов учебника и конспектов лекций во время экзаменационной сессии, а эффективности всего процесса самостоятельной учебной деятельности студента в межсессионный период. Итак, читайте, уважаемые студенты, всю доступную вам литературу, ориентируясь не только на программу, но и на вопросы к экзаменам.

Изучение литературы, учебника в том числе, должно решать одновременно и задачу подготовки к написанию курсовой или контрольной работы по предмету. Как уже было сказано выше, курсовая (контрольная) работа не самоцель и не нужно стремиться во что бы то ни стало сбросить с себя эту ношу, "отчитавшись" за нее еще до того, как будут усвоены основные теоретические положения психологии. Чтобы студент мог свободно оперировать своими теоретическими знаниями при анализе, оценке и описании различных психических явлений, наблюдаемых у личности, совершенно недостаточно чтения только одного учебника. Те студенты, которые пишут, например, психологическую характеристику личности на такой убогой научной базе, обычно ограничиваются применением психологических терминов к обыденным языковым обозначениям характеристик личности, иногда более или менее к месту, а иногда и вовсе неверно. В работах студентов можно встретить такие рассуждения: "По характеру неуживчив, потому что у него холерический темперамент", "Память у него развита неплохо, но только кратковременная. Долговременная память развита хуже", "Лучше развито слуховое восприятие, чем все другие, так как она очень любит музыку и разбирается в ней неплохо" и т. д., свидетельствующие о поверхностном, формальном знании психологии, почерпнутом из учебника без понимания сути. По существу, это не знание теории, пусть даже поверхностное, а запоминание терминологии и привязка ее к характеристике знакомой личности, то есть вместо обычных слов употребление "учёной лексики", ничего не прибавляющее ни к познанию личности, ни к знанию студентом теории.

Поэтому написание курсовой или контрольной работы нужно сделать своеобразным итогом овладения теорией и готовить ее в процессе изучения литературы, накапливая материал по мере усвоения соответствующих идей, помогающих студенту глубже понять психологию личности или какие-то психические процессы и состояния, проявляющиеся у нее в тех или иных ситуациях. Написанная на такой научной базе контрольная работа будет первым опытом применения теории к жизни, попыткой первого научного психологического исследования какой-то узкой, но конкретной жизненной проблемы, предпринятой студентом-первокурсником. И в этом нет никакого преувеличения, так как предлагаемая методика как раз и направлена на овладение исследовательским подходом к учебной деятельности, когда каждый шаг в познании науки сопровождается сопоставлением теоретических идей с жизненными фактами, с объективной реальностью. Изучение науки в связи с жизненной практикой — это одновременно и изучение жизни с позиции науки, то есть научное исследование практических проблем. Любой большой ученый когда-то начинал с таких опытов приложения науки к практике.

Более конкретные методические рекомендации обычно содержатся в заданиях по каждой теме курсовой (контрольной) работы, также вручаемых студентам на консультациях. При подготовке к выполнению этих заданий нужно очень внимательно ознакомиться с требованиями к качеству работы, что позволит студенту руководствоваться ими при самостоятельном изучении литературы.

Итак, кратко подытожим сказанное о методике самостоятельной учебной деятельности студента:

- ◆ главный путь познания науки психологии — самостоятельное изучение научной и учебной литературы с обязательным сопоставлением теоретических положений с реальными психологическими явлениями, наблюдаемыми у себя и вокруг себя;

- ◆ вся остальная учебная работа (написание кур-

совой или контрольной работы, подготовка к экзаменам и зачетам) осуществляется одновременно и параллельно с изучением рекомендованной литературы и успешно выполняема при усвоении содержания изученного;

◆ самостоятельная учебная работа может быть успешной (и не только успешной, но и приятной), если студенту будет интересно получать новые и полезные лично для себя знания. Движимый интересом к познанию психологии как действенным мотивом деятельности, студент будет увлеченно читать литературу и чувствовать радость познания нового. При наличии такого мотива самостоятельная учеба перестает быть для студента тяжким бременем, насилием над собой, а приносит ощущение морального удовлетворения, которое человек испытывает, когда он занят любым творческим трудом.

6) ОСОБЕННОСТИ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО ОВЛАДЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИМИ ЗНАНИЯМИ ПРИ ЗАОЧНОМ ОБУЧЕНИИ

Данное пособие написано с таким расчетом, чтобы могло служить студенту-заочнику реальным практическим ориентиром в том, **что и как** делать при организации своей самостоятельной работы по изучению и усвоению психологических дисциплин.

Вначале уделим некоторое внимание рассмотрению роли и значения для заочника самостоятельной учебы вообще, чтобы затем перейти к анализу ее отличительных особенностей при изучении психологии.

Существует весьма распространенное, хотя официально не афишируемое мнение организаторов обучения, что самостоятельная учеба по сравнению с аудиторными занятиями менее эффективна. Основано оно на том, что учиться самостоятельно трудно: нет помощи преподавателя, разъясняющего все “нужные” вопросы, преподносящего все “обязательные” знания в готовом виде.

О трудностях самостоятельного добывания знаний хорошо знают заочники и экстерны на личном опы-

те. Это их, так сказать, субъективно выстраданный опыт.

Однако есть еще и якобы объективный показатель преимуществ очного обучения перед заочным, аудиторных занятий перед самостоятельными, — это результат экзаменов: заочники, в среднем, имеют более низкие оценки, т. е. хуже успевают, чем студенты очного обучения. Вот и делается не совсем, на наш взгляд, обоснованный вывод: раз трудно учиться самостоятельно и результаты ниже, то самостоятельная учеба менее эффективна.

А между тем официально признана равноценность дипломов выпускников вузов, независимо от того, какая была форма обучения — очная, заочная, экстерная.

Чем же объясняется это противоречие: неофициально почти все считают заочное (то есть самостоятельное) обучение не столь эффективным, как очное, а официально признана их одинаковая эффективность? Как же все обстоит на самом деле? Давайте рассуждать.

Если учиться самостоятельно трудно, то значит ли неэффективно? А если учиться с помощью преподавателя (аудиторно) легче, то значит ли, что эффективно? Потому ли у заочников ниже показатели успеваемости, что самостоятельная учеба менее эффективна или потому, что учиться самостоятельно труднее? Неэффективность и трудность — это не одно и то же.

Трудно обычно то, что требует много труда (усилий, упорства), и легче, когда труда этого требуется меньше. Трудно самому думать и разбираться, а легче выслушивать преподавателя и запомнить готовое (по крайней мере так всегда кажется, хотя запоминание готового еще не есть усвоение).

Человеку свойственно стремиться к результату наикратчайшим путем, с наименьшей тратой сил и времени. И это вполне естественно. Так поступает он и в учебе: если можно получить аттестацию по изученному курсу на основе запоминания готовых

знаний, полученных от преподавателя или из учебника, то он так и будет поступать.

Может быть, дело в неумении студента-первокурсника правильно строить свою самостоятельную умственную работу? Ведь учатся же самостоятельно и притом всю жизнь и более опытные люди, в том числе профессора и академики. И ни в каких преподавателях они не нуждаются, так как умеют учиться сами. Возможно, студенту надо начинать с приобретения умения учиться, если он самостоятельно, без подсказок преподавателя, без контроля и опеки с его стороны не умеет организовать свою учебную деятельность?

И в самом деле, очень часто, пожалуй, в большинстве случаев, студенты строят свою самостоятельную учебу неправильно. Она требует много умственного труда, а его-то как раз стараются свести к минимуму, работая по принципу “как можно быстрее и как можно легче”.

Студентом руководит такое соображение: надо успеть сделать за семестр (триместр) довольно много, и тут уж не до тщательного продумывания и долгих поисков (нет времени, да и трудно самому все одолеть). Поэтому считается, что можно ограничиться конспектами лекций и учебником, что для экзамена, якобы достаточно.

Это происходит из-за неумения самостоятельно учиться в условиях вузовской системы, да никто этому студента толком и не учит никогда. Вот и получается, что студент-первокурсник относится к самостоятельной работе не как к основному способу усвоения знаний, а как к некоему довеску к основному — аудиторным занятиям, как школьник считает задание на дом необязательной добавкой к уроку (ведь недаром лучшие учителя, как он знает, обходятся без домашних заданий, добиваясь хорошего усвоения непосредственно на уроке). А что касается поверхностных знаний, почерпнутых из учебника или лекций, в которых, особенно на учебных сборах заочников, никогда не может быть сказано с достаточной по-

дробностью даже о самых важных проблемах науки, то тут расчеты студентов часто, к сожалению, оправдываются: экзаменаторы за редким исключением удовлетворяются таким минимумом, как поверхностные знания из учебника (чему есть свои причины, но не о них здесь речь).

При такой организации студент практически постоянно избегает того, что присуще подлинной самостоятельной работе, которая сродни исследовательской — упорного труда по самостоятельному поиску и добыванию в научной литературе ответов на насущные проблемы жизни. Вместо этого он обходится заученными из учебника и конспекта лекций знаниями “чистой теории”, а как этой теорией пользоваться в практической деятельности, не ведает. Поэтому и получается сбой на экзамене: стоит экзаменатору задать уточняющий вопрос, выводящий разговор за пределы учебника, как студент оказывается в тупике.

Выходит, что в современном самостоятельном обучении, особенно заочном, сложилась своеобразная ситуация, внутренне противоречивая и не совсем приятная для студента. С одной стороны, самостоятельная учеба является основным методом получения знаний, а аудиторные занятия призваны помочь успешному его использованию, давая студенту нужные содержательные и организационно-методические ориентиры в его работе с литературой и над анализом жизненных проблем, с точки зрения дочерпнутых в научных книгах теоретических знаний. А на самом же деле из-за трудности самостоятельного добывания знаний студент тяготеет к более легкому — аудиторным занятиям, где знания он получает из уст преподавателя. Из-за этого противоречия он поневоле становится жертвой выбранного им легкого пути и оказывается менее подготовленным, чем мог бы быть подготовлен, если бы научился с увлечением трудиться, ощущая реальную отдачу от своих усилий.

Где же выход из этого противоречия? Чтобы его найти, надо проанализировать самостоятельную учебу

с психологических позиций и ответить на вопросы: от какой совокупности условий зависит ее эффективность и как сделать так, чтобы высокий уровень усвоения наук достигался в результате увлекательной, интересной, продуктивной деятельности?

в) САМОСТОЯТЕЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПСИХОЛОГИИ КАК УЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Чтобы ответить на поставленный вопрос, нужно проанализировать самостоятельную учебу как учебную деятельность, с точки зрения психологической теории деятельности. Согласно этой теории, всякая деятельность имеет психологическую структуру, включающую **мотивы, цели, средства и результат деятельности**. Все эти компоненты структуры деятельности имеют именно психологический смысл, так как характеризуют деятельность со стороны субъекта: какую **цель** он лично ставит перед собой во имя удовлетворения какой из своих потребностей он ставит эту цель (**мотив**), какие **средства** для достижения поставленной цели он использует из ряда возможных и какой получает **результат** (насколько он отвечает поставленной цели, т. е. какова эффективность этой деятельности).

Если цели у субъектов деятельности разные, то это говорит о различии мотивов, от чего (и от мотива, и от цели) будет зависеть, какими средствами человек будет выполнять деятельность (хороши ли, эффективны ли они), а значит и результат будет разный (с высоким или низким качеством человек завершил деятельность), то есть каковы мотивы и цели, таковы обычно и результаты деятельности — качество усвоения учебного материала.

Если рассматривать в более широком плане роль мотива в деятельности, как мы делали выше, в разделе 1, то за ним скрывается отношение личности к предмету деятельности, к самой деятельности и ее результатам, а главное — к ее социальному смыслу: для чего нужна эта деятельность обществу и “мне лично” как субъекту деятельности. Это отношение у

людей разное и поэтому мотивы в деятельности у них тоже разные. Нужно иметь в виду, что кажущаяся одинаковость устремлений студентов — успешно учиться, положительно аттестоваться, окончить вуз, получить диплом специалиста — на самом деле может скрывать под собой неодинаковые мотивы, которые по-разному влияют на эффективность учебной деятельности.

Какие различают типы мотивов вообще и в учебной деятельности, в частности? Существует в психологии несколько классификаций мотивов. Не называя их все, отметим, что к учебной деятельности прямое отношение имеет деление мотивов на осознанные и неосознанные, ситуативные и смыслообразующие. Смысл первой пары мотивов не требует особой интерпретации: некоторые мотивы ясно осознаются (“Я знаю, ради чего учусь”), а другие реально действуют, но субъектом не осознаются. А что касается второй пары деления, то нужен краткий комментарий. Ситуативный мотив может проявляться, например, как интерес к какому-то отдельному теоретическому или практическому материалу в предмете, в целом, неинтересном для студента, поскольку, как он считает, знание данного предмета не очень-то нужно для его будущей деятельности. Другое дело — смыслообразующий мотив. Он движет деятельностью субъекта, побуждает к проявлению активности, ибо в нем заложено понимание действующим индивидом того социального смысла деятельности, ради которого она была предпринята.

Однако и смысл этот для разных индивидов может не совпадать. И вот, с точки зрения осуществляемой учебной деятельности и его разного понимания обучаемыми, мотивы можно разделить на три группы (рабочая классификация, предложенная П. Я. Гальпериным).

Первый тип учебной мотивации — когда мотивы учебной деятельности совершенно не связаны с процессом обучения, являются внешними по отношению к нему. П. Я. Гальперин назвал это “деловой мотива-

цией”, то есть человека интересует не что-нибудь, непосредственно вытекающее из обучения, — ни знания, ни получение свободы научной ориентировки в каких-то проблемах, ни приобретение профессионализма, — а привлекает нечто такое, чем он хотел бы заниматься, а пока не занимается, но надеется получить такую возможность или формальное право после обучения. Например, женщина-бухгалтер, имеет 8 лет профессионального стажа, работу свою знает, но ее уволили при сокращении штатов, точнее, реорганизации их предприятия в акционерное общество, где все бухгалтеры-экономисты, как ей сказали, должны иметь высшее образование, а у нее среднее (окончила финансовый техникум). Поэтому она решила получить диплом о высшем образовании и поступила в вуз по специальности “практический психолог”, хотя собирается работать бухгалтером. (“Мне не психология нужна, а диплом о высшем образовании. Работу я все равно знаю лучше нынешних выпускников финансовых институтов”, — рассуждает она). Понятно, что занятия по психологическим дисциплинам вполне могут, мягко говоря, не интересовать ее и особого рвения не вызовут.

Это и есть разновидность “деловой мотивации”, не имеющая никакого отношения к изучению психологии, как, впрочем, и других наук, а лишь подтверждающая ту истину, что всякая деятельность имеет мотив (раз человек учится, значит, у него какой-то мотив обязательно есть). Такие люди, может быть, будут соблюдать учебную дисциплину, выполнять контрольные и лабораторные работы, бороться за высокую оценку на экзаменах, но не будут стремиться к углубленному овладению изучаемым учебным предметом.

Вообще говоря, “деловая мотивация” может быть очень разной — от узко утилитарной (по принципу “Дай диплом — устроюсь на высокопрестижную работу”) и кончая вполне деловыми профессиональными устремлениями (“Мне, как предпринимателю, нужны знания по психологии, но не “все знания”,

например, история психологии и возрастная психология мне ни к чему”, — говорит студент-заочник, создавший индивидуальное частное предприятие в розничной и мелкооптовой торговле).

Второй тип — промежуточный между деловой и подлинно познавательной мотивацией — это так называемая состязательная (соревновательная, или “спортивная”) мотивация. Она наиболее ярко выступает в спорте, но присутствует в любой деятельности (в экономической, предпринимательской — это конкуренция), и суть ее в стремлении быть первым в своем деле или по крайней мере не хуже других. В учебной деятельности данная мотивация наблюдается там, где придается большое значение оценкам (как в общественном мнении, так и в представлении учащихся), что менее присуще атмосфере вуза, чем средней школы. Но и в вузе можно встретить стремление выглядеть лучше соседа по парте, или иметь зачетную книжку без “троек”, то есть быть не хуже других.

Этот тип мотивации, хотя и активизирует деятельность учащегося, не является, как и предыдущий тип, внутренне связанным с содержанием познавательной деятельности. Люди обычно хотят, чтобы окружающие оценивали их как можно выше, лучше, а поэтому и в учебном процессе будут бороться за то, чтобы быть первыми или хотя бы не хуже других именно по баллам успеваемости, когда важны не столько глубина знаний и умение творчески их применять, сколько удачно вытащенный билет на экзамене или хорошая шпаргалка.

Короче говоря, борьба за высокую оценку, за похвалу, награду, за приз, достигающиеся только лучшим, — это сильный активизирующий фактор, достаточно действенная мотивация, но часто, к сожалению, внешняя по отношению к содержанию обучения. Чтобы она не оставалась таковой, а влияла именно на усвоение содержания изучаемого предмета, преподаватели должны ставить более высокие оценки не за формальный пересказ текста книги, а за подлинно познавательные достижения — глубо-

кие теоретические знания, доказательно излагаемые на семинарах, письменных работах и на экзаменах, аналитический характер рассуждений, самостоятельность, логичность и разумность выводов и обобщений в контрольных работах и т. п. Этим как раз и объясняется проблемность учебных вопросов и задач, предлагаемых для самостоятельной работы и в экзаменационных билетах, ибо умение ответить на них только и может свидетельствовать о подлинном усвоении психологии.

Третий тип мотивации учебной деятельности — подлинно познавательная, внутренне связанная с процессом собственно обучения, учебной деятельности. При познавательной мотивации человеку интересен сам процесс учения и он учится не для оценки, не для диплома, хотя и они не безразличны ему, а для того, чтобы читая книгу, слушая лекцию, он каждый раз получал новые знания, открывал для себя новое, расширял кругозор, проникал своим сознанием вглубь вещей и явлений, находил научное объяснение многому, что раньше было для него тайной. И чем больше он познает, тем больше хочется знать, так как чем больше становится круг познанного, тем вокруг него шире круг непознанного, о чем ранее и не подозревал, ибо за каждым новым открывается еще более новое.

Это и есть **познавательный интерес**, который сам себя подкрепляет и является наилучшей мотивацией учебной деятельности, практически неисчерпаемой. Познавательная мотивация двигает и исследовательскую активность ученых, которых ничто и никто не заставляет трудиться денно и нощно, — ни зарплата, ни начальство, — а работается им из интереса к познанию, из “научного любопытства”.

Таковы три типа мотивации учебной деятельности, но они изменчивы. Деловая или состязательная мотивация могут смениться на познавательную по мере углубления студента в процесс познания, то есть ему “вдруг” станет интересно учиться, познавать новое и полезное для себя. Это не превращение

одного типа мотивации в другой, а просто возникновение новой мотивации, вызванной самим процессом и результатом учебной деятельности: чем глубже и основательнее человек начинает разбираться в научных истинах, тем больше он проникается стремлением больше знать, лучше понять и получает все большее удовлетворение от познания, от учебной деятельности, от ее результатов.

Мы, таким образом, кратко рассмотрели самостоятельную учебу, вообще учебную деятельность, с точки зрения психологической теории деятельности. Можно ли из этого анализа сделать какой-либо конструктивный вывод о той совокупности условий, от которой зависит эффективность самостоятельной учебы? Конечно, можно.

Во-первых, эффективность самостоятельной учебы зависит от мотивации, а из всех типов мотиваций самой действенной является познавательная мотивация — **интерес** к самому процессу учения, а не к тому, что за него “причитается”, как при деловой мотивации, и не к оценкам, как при состязательной мотивации.

Во-вторых, нужно, чтобы сформировалась у студента самая действенная мотивация — **познавательный интерес**, если его не было даже в начале процесса учения, а были какие-то другие типы мотивации, он может формироваться в ходе учебного процесса, благодаря вдумчивому и углубленному изучению студентом науки, когда перед ним начинают открываться новые для него и потому увлекательные истины.

В-третьих, вдумчивое и углубленное изучение предмета, исключающее поверхностный, формальный подход к “прохождению материала”, делается возможным, общедоступным (и даже обязательным), как того требуют методические средства, излагаемые в данном пособии, когда студент при чтении литературы, прослушивании лекций, участии в дискуссиях на семинарском занятии постоянно задается вопросами “отчего” и “почему”, стараясь вникнуть в причины и генетические корни происхождения научных

знаний (понятий, гипотез, законов, принципов науки). Если он этого не делает (или еще не умеет делать), то ему приходят на помощь методические указания (рекомендации, советы) и, в том числе, содержащиеся в этом пособии проблемные вопросы и задачи, ориентирующие мыслительный поиск студентом научной истины, направляющие упомянутый вдумчивый подход к чтению литературы и конспекта лекций.

Данное пособие и преследует цель — облегчить студенту решение задачи — научиться заниматься увлеченно, когда затраченный труд оборачивается новыми для него открытиями (хотя для человечества, для науки они могут быть давно известны), приносящими радость познания и вызывающими ощущение своего интеллектуального роста.

Но, прежде чем сказать, как в нем будет обеспечено достижение этой цели, вкратце нужно остановиться на особенностях изучения психологии как науки, во многом отличной как от общественных, так и от естественных наук.

В. Я. Ляудис, автор редкого на сегодня учебно-методического пособия по преподаванию психологии, написанного с позиций психологической теории деятельности, считает: “Цели обучения психологии определяются особенностями ее содержания как гуманитарной дисциплины”, хотя существуют и иные позиции, которые “выражены в трактовке психологии как науки в первую очередь естественной, биологической, либо биосоциальной”. “Психологию следует трактовать, — считает она, — как науку социально-историческую...”, что не исключает в ее арсенале естественно-научных методов исследования при ведущей роли методов социальных наук, гуманитарного познания.

Что из этого следует? Следует то, что “гуманитарное познание — особый тип научного познания”... В центре гуманитарного познания — познание не вещи, а личности, отношения по линии субъект-субъект, а не субъект-объект, как в науках естественных.

Личность, как объект познания, выступает сама как субъект со своими разнообразными отношениями, чего не может быть у объекта-вещи. “Вещь исчерпаема до конца односторонним актом познания”, то есть актом, направленным в одну сторону — от субъекта познания к объекту-вещи, тогда как “личность как познаваемое требует не “точности”, но глубины “проникновения”. Такое познание-проникновение — всегда акт двусторонний, так как “суть отношений познающего субъекта и субъекта познаваемого — в диалоге”¹.

И какова же роль в свете этих рассуждений цели изучения психологии? Автор в полном соответствии с концепцией психологии деятельности пишет далее: “Цель обучения психологии — теоретическое и практическое овладение знаниями и методами построения общения и взаимодействия с людьми в различных условиях их жизнедеятельности”².

Хотелось бы обратить внимание читателя-студента на то, что речь идет не только о знаниях, но и о “методах построения”, не только о теоретическом, но и о практическом овладении наукой. А коль так, то мало учить предмет только “по книжке”, а надо и в жизненных ситуациях научиться действовать как психолог. “Особенность психологического сознания — в единстве знания и действия. Поэтому теоретическое познание вне способов действия, которые могут быть направлены двусторонне — на себя и на других людей, — не есть научно-психологическое знание. Единство способов психологического познания и способов действия реализуется в целях достижения единства познания других людей и самопознания”³.

Согласившись с автором, что свособразие психологического познания в “проникновении” во внут-

¹ См.: Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. Учебно-методическое пособие — М., МГУ. 1989, с. 8—9.

² Там же. С. 9.

³ Там же.

ренный мир личности как объекта познания через посредство диалога, нам необходимо подумать, что это значит для самостоятельной учебы студента.

Если последовать за содержанием и логикой рассуждений упомянутого автора,¹ то первую особенность познанию психологии придает именно диалог между познаваемым и познающим, то есть не между книгой ("бездушным текстом") и читателем-студентом, а между познаваемой личностью (другим человеком или познающим себя самого студентом) и изучающим психологию студентом. Своеобразие диалога в том, что он неисчерпаем, как и подлинное понимание человека тоже неисчерпаемо, поскольку оно личностно (персонифицировано) и исторично.

Иначе говоря, человека можно изучать посредством диалога бесконечно, ибо, в зависимости от контекста, в нем раскрываются не только ситуативные значения, но и многообразные смыслы, которые личностно индивидуализированы: сегодняшнее или вчерашнее, нынешнее или прошлогоднее значение для субъекта того или иного явления может иметь разный смысл, не говоря уже о разных личностях. В силу этого точность познания гуманитарного не в идентификации чего-то с чем-то, кого-то с кем-то (например, индивида с каким-то эталоном), а в проникновенности, взаимной сопряженности познающего и познаваемого.

Так происходит в познании психологии человека при исследовании его в реальной жизнедеятельности: в диалоге и познающий раскрывает познаваемого, и познаваемый все более раскрывается.

К сказанному добавим, что в учебном познании, особенно когда идет речь об индивидуальной самостоятельной познавательной деятельности студента, такой диалог идет не всегда реально, а чаще мысленно. Это значит, что студент познает не текст книги по психологии личности или психологии деятельнос-

¹ Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. Учебно-методическое пособие. М., МГУ, 1989, с. 8.

ти, а с помощью книги, при опоре на содержащиеся в ней знания ведет мысленный диалог с воображаемой личностью или с самим собой, как личностью, по поводу свойств личности или по поводу структуры деятельности.

Вторая особенность познания психологии в том, что оно предполагает не только научно-теоретическое, логическое мышление, но и мышление образное, художественное, наглядно-действенное, символическое и т. д. Мыслить образами, “картинно” представлять себе человека в деятельности и самую деятельность человека иногда более важно для понимания психологии, чем силой логического мышления выводить знание частное из знания общего или делать обобщающий вывод из ряда частных фактов.

Словом, изучая психологию по литературным источникам, студент как бы идет вперед за первооткрывателем, за психологом-исследователем, впервые познавшим изложенные в книгах механизмы психической деятельности, и пользуется теми же методами. В этом смысле мышление студента, делающего свои личные открытия, то есть вторично открывающего для себя то, что для человечества уже давно открыто наукой, идет тем же путем, что и мышление ученого-первооткрывателя — через диалог с объектом исследования (изучения) — личностью.

Еще об одной особенности изучения психологии полезно заранее знать студенту. Это своеобразие объекта психологической науки — психической деятельности, психики человека. Если у других наук объект изучения находится где-то в стороне от познающего субъекта, существует вне и независимо от него, то психика “всегда с собой”, рядом, поблизости, у родных и близких, знакомых и коллег-сослуживцев, так что всегда можно изучать ее в жизненных ситуациях, в условиях ее естественного функционирования. Тот самый диалог с личностью, о чем было сказано выше, как раз и представляет собой постоянное, вольное или невольное обращение к

изучению собственной психики и психики людей, с которыми познающий индивид постоянно соприкасается в повседневной жизни.

Это очень хорошо, когда объект науки так доступен. Но у этой доступности есть обратная сторона, о чем и хочется предупредить студентов.

Дело в том, что научные знания и житейские представления о собственной психике поневоле хочется отождествлять, особенно в начальный период изучения психологии как учебного предмета, ибо так кажется понятнее, хотя это в большинстве случаев и действительно так. Студенты гораздо лучше усваивают психологию, чем, например, такую близкую к ней дисциплину, как педагогика, потому что многое в научной психологии совпадает с их собственными "мыслями, чувствами и переживаниями", получает подтверждение на фактах жизни. Однако в чем же обратная сторона этой благодати?

Суть в том, что научные психологические понятия зачастую отличаются от аналогичных житейских и порой обозначают не совсем то или даже совсем не то, что под ним понимается в обыденной жизни (например, способности или характер). Будничный опыт, повседневно вооружающий нас знаниями о явлениях психики, несмотря на всю его привычность и потому бесспорность, отличается субъективизмом и предвзятостью, так как основан на непосредственном впечатлении, на чувственном восприятии, а не на объективном и беспристрастном исследовании. Можно сравнить это с впечатлением о ежедневном восходе и заходе Солнца, когда это на самом деле не так.

Поэтому может иногда создаваться иллюзия усвоения психологической сути явления, когда на самом деле студент понял его в обычном житейском смысле.

Во всех случаях, когда речь идет об изучении психологии, психологической литературы, необходимо учитывать названные особенности этой науки.

Как видим, психология отличается от естественных наук, опирающихся на теорию и эксперимент: она, как выше было сказано, помимо этих методов,

использует диалог с объектом изучения — субъектом. Человек как объект изучения постоянно меняется, в том числе под влиянием контактов с исследующим его психологом. Поэтому его надо изучать не только “по книжке”, а с помощью книги, но в самой жизни. Психология отличается и от общественных наук, которые прослеживают (наблюдают в жизни, изучают по документам, делают исторические экскурсы в прошлое и т. д.) устойчивые связи и отношения общественных процессов, происходящих в мире объективно, независимо от воли и сознания отдельных людей, хотя при участии их и через посредство их. Поэтому общественные науки абстрагируются от отдельных личностей, тогда как психология ими и занимается, в том числе и тем, как воздействуют на них эти самые общественные процессы.

Данное пособие пытается помочь студенту самостоятельно овладеть научной психологией, кажущейся легкой, интересной, так как наука эта о нем самом, но одновременно и трудной, непривычной, так как вроде бы известные всем с детства явления (восприятие, внимание, мышление, способности, характер и т. д.) требуют, оказывается, глубокого проникновения в их внутреннюю, скрытую от непосредственного наблюдения сущность — в психологические механизмы. Однако тем и интереснее: студент научится объяснять, почему, по какому “механизму” работает память или развиваются способности и т. п.

Каким образом мы надеемся облегчить познавательную задачу студента?

Главное — это обеспечить диалог между познающим субъектом (студентом) и познаваемым объектом — личностью реальной (в том числе диалог студента с самим собой как самопознание) или воображаемой, образно представляемой. Это в пособии достигается с помощью практических проблемных задач.

Второе — это стимулирование мыслительной, поисковой деятельности познающего, что обеспечивается задачами на анализ теоретических взглядов раз-

ных авторов, сравнительное изучение различных видов деятельности, действий, поведения, поступков людей, на выбор правильной или предпочтительной точки зрения из ряда предъявляемых, на теоретическое или логическое обоснование сделанного выбора и т. д.

Исходя из этого выбора, принцип построения пособия — максимум вопросов и задач на размышление над проблемами психической деятельности и минимум подсказок готовых ответов, то есть максимум самостоятельности и творчества и минимум формального следования готовому тексту и его заучивания.

В постановке вопросов, ответы на которые должен находить студент в процессе самостоятельной работы, соблюдается означенный принцип: если даже приводится в готовом виде какое-то теоретическое положение, то не для запоминания, а для размышления над ним в форме мысленного диалога с оппонентами, придерживающимися разных точек зрения, или с самим собой путем выдвижения поочередно одной, другой, третьей и т. д. гипотез и последовательной их мысленной проверки, с ответами “да” или “нет” на каждую из них. Рассуждение как диалог с самим собой будет наиболее характерным методом самостоятельной мыслительной деятельности студента при познании психологии.

Но нередко будут вопросы на микроисследования: какую-то психическую реальность студенту нужно будет проанализировать, с точки зрения известной теории, как бы проверить ее истинность, убедиться в ней методом применения ее на практике.

Такой принцип построения пособия реализован конкретно следующим образом:

- ◆ по темам каждого учебного предмета сформулированы вопросы и задачи, требующие не запоминания, а мышления, мыслительного поиска ответов в литературе и в реальной жизни, запоминание же наступит как итог размышления и понимания;

- ◆ правильный ответ на любой из вопросов (задач) невозможен в форме прямого его списывания с

готовых текстов книг, а должен быть сформулирован самим студентом на основе прочитанного в литературе и проанализированного в сопоставлении с жизненными реалиями, как результат мыслительной проработки прочитанного теоретического материала в тесной связи с наблюдаемыми фактами;

◆ полученный ответ студент может записать тут же на свободных строках пособия с указанием источников, которые при этом изучены (с переносом в тетрадь части ответа, если он развернут).

Таким образом, мыслительная деятельность студента при самостоятельном изучении предмета строго программируется в русле творчества: задается проблема — учебная задача или учебный вопрос, рекомендуется литература, стимулируется самостоятельный поиск ответа особой формулировкой вопроса, рассчитанной на мышление, рассуждение (“почему”, “что из этого следует?”, “какой вытекает вывод?”, “чем объяснить?”, “как доказать?”, “чем можно обосновать?” и т. п.), но ни в коем случае не предлагаются формулировки, содержащие вопросы типа “кто”, “что”, “когда”, “сколько”, “где” и т. п., которые ориентируют на поиск готовых ответов, поощряют начетничество и стремление к бездумному запоминанию, а стало быть, не способствуют творчеству.

Что дает студенту такое жесткое программирование самостоятельной учебной работы? Не ограничивает ли оно свободу творчества, не сковывает ли “полет мысли”? Нет и еще раз нет.

Наоборот, такое программирование не только вызывает работу творческой мысли проблемной постановкой учебных вопросов, но и направляет в определенное русло мыслительный поиск, не дает разбрасываться и отвлекаться на второстепенные детали, а вынуждает (почти заставляет) сосредоточиться на главном.

В результате такой строго направленной работы студент в состоянии приобрести максимум нужных знаний при минимуме затрат времени и энергии, так как не будет делать ничего “лишнего”, но и не упус-

тит ничего важного и нужного для усвоения программы. При этом обеспечивается требуемая глубина усвоения материала, диктуемая формулировкой учебного вопроса или условиями задачи. Так, например, сравним две формулировки вопроса по одной теме: 1-я — “Что такое внимание?” и 2-я — “Есть несколько точек зрения на внимание: а) что оно есть один из психических процессов; б) что оно не какой-то особый, независимый процесс, а сторона или момент любого другого психического процесса (восприятия, мышления и т. д.); в) что оно есть такое свойство психики, которое обеспечивает сосредоточенность, направленность деятельности на объект; г) что оно есть внутренний контроль за соответствием умственных действий программам их осуществления, т. е. один из моментов ориентировочно-исследовательской деятельности; е) по теории установки Узнадзе — внимание связано с установкой: последняя есть “внутреннее состояние внимания человека”, и ж) по” моторной теории внимания” Т. Рибо — внимание производно от движений и регулирует движения, вызывается эмоциями и сопровождается ими.

Какая из этих точек зрения представляется вам наиболее убедительной и почему? Проанализируйте их с позиции деятельностного подхода: какая из названных точек зрения указывает на функцию внимания в деятельности и почему вы так считаете?”

Ясно, какая из формулировок требует только чтения и запоминания, а какая — довольно глубоких размышлений. Если на вопрос в первой формулировке достаточно ответа заученного, и едва ли за таким ответом может скрываться подлинное знание, усвоенного до уровня умения творчески его применять в жизненных ситуациях, то на вопрос во второй формулировке ответ может быть получен только как результат мыслительной проработки всех перечисленных точек зрения на внимание и лишь как такой выстраданный размышлениями результат может быть запечатлен в памяти. Иначе говоря, запоминается не потому, что заучено, зазубрено, задолблено, а пото-

му, что проработано, понято и усвоено. И это самое главное.

Значит, такая запрограммированность на мыслительную проработку материала не сковывает, а стимулирует творческую активность и самостоятельность и тем **полезна** для студента.

Второе ее достоинство, которое должно импонировать студенту, это то, что по такой ориентировке работа его будет гораздо интереснее обычного, сплошного, "гладкого" чтения всего того, что рекомендовано или что удастся достать из литературы. Читая в пособии соответствующий вопрос и обнаружив у себя отсутствие на него вразумительного ответа, студент захочет найти этот ответ, тем более, что вакуум в сознании грозит срывом на экзамене. Найдя искомый ответ, человек всегда чувствует моральное удовлетворение. И студент здесь никак не может быть исключением: он каждый раз будет ощущать приращение знаний, шаг от незнания к знанию, чувствовать собственный интеллектуальный рост, продвижение по пути к реальной психологической профессиональной компетентности. И это очень интересно и приятно. Так студент избавится от нудного повторения "чужого" (то есть книжного) текста, скукоты заучивания и обретет радость познания, испытает чувство нового.

В конечном счете, нацеленность самостоятельной учебы на жесткое следование за поставленными в пособии проблемными вопросами и задачами для студента и **полезна** (развивается самостоятельность мышления и творчества), и **интересна** (приносит радость познания нового, моральное удовлетворение от ощущения реального приращения знаний).

Несколько подробнее о содержательной стороне вопросов (до сих пор речь шла об их форме, об особом, в большинстве случаев, их формулировке, рассчитанной на стимулирование мышления).

Если классифицировать предъявляемые в пособии вопросы и задачи по их содержанию, то они могут быть разделены на такие группы:

1) вопросы и задачи на выяснение или выявление научного содержания или теоретического смысла психологического понятия (например, "Что такое внимание?"), т. е. вопросы на адекватное понимание научного текста;

2) вопросы (задачи) на подбор примеров из реальной действительности, на те или иные понятия или закономерности психологии, т. е. вопросы или задачи на понимание теории применительно к жизни, к практике;

3) вопросы и задачи на критический анализ различных точек зрения в психологической науке на проблемы психологии (например, различные определения предмета психологии или понятия "личность в психологии");

4) вопросы на сопоставление житейской и научной точек зрения на известные всем явления психики (как, например, признание или отрицание врожденных способностей);

5) вопросы на анализ отдельных актов поведения людей или характерных черт личностей, с точки зрения закономерностей психологии;

6) задачи на выявление психологических критериев оценки поступков и действий людей в различных ситуациях, исходя их некоторой общей теоретической посылки;

7) задачи и вопросы на оценку практического значения отдельных теоретических положений психологии и подтверждение оценочного суждения реальными примерами-фактами;

8) задачи на психологическую характеристику знаковой личности или психологический анализ какой-либо известной студентам деятельности;

9) задачи (вопросы) на выявление исторической обусловленности возникновения новой научной идеи или нового теоретического объяснения ранее известных науке фактов;

10) задачи на сопоставление (сравнение) ранее существовавших взглядов на психическое явление с новым взглядом на него и объяснение причин изме-

нения, происшедшего в последнее время (например, изменение методологического подхода к изучению психики: сначала функциональный подход, затем личностный, а теперь — деятельностный);

11) задачи на психологическое объяснение различных заблуждений, иллюзий, ошибочных (или наивных) мнений, предрассудков и т. п., распространенных в обыденной жизни;

12) задачи и вопросы на психологическое объяснение трудностей, испытываемых большинством людей при резких изменениях условий жизни (общественных отношений, экономических и правовых норм и принципов, социальных условий жизни и т. п.), когда одни ценности меняются на другие, прежние жизненные ориентиры теряются (исчезают), а новые почему-то (а почему?) не обретаются и т. д. Например, одни испытывают удовлетворение от наступления рыночных отношений, а другие выступают непримиримо против, даже при равенстве моральных и материальных потерь и приобретений тех и других (случай резкого расхождения взглядов новых богачей и новых нищих мы здесь не приводим, ввиду явной очевидности причин такого расхождения, не требующих никакого научного анализа), — почему это имеет место (в чем психологическая причина расхождения во взглядах примерно равных по социальному положению людей)?

13) задачи и вопросы на психологический анализ личностей героев литературных произведений, психологическую экспертизу их действий и поступков, а также на подбор наиболее ярких примеров из жизни персонажей для иллюстрации отдельных теоретических положений психологии. Видно, что большая часть вопросов и задач посвящена психологическому анализу человеческих взаимоотношений, поступков и поведения людей, их личностных свойств и черт, особенностей различных видов деятельности, которая окружает студента, в которой он повседневно вращается, действуя в качестве субъекта-объекта общественных отношений.

Таким образом, решение задач, поиск и нахождение ответов на проблемные вопросы, последующие учебные цели, превращают повседневную жизнь и деятельность студента и его ближайшего окружения в своеобразный учебный полигон или учебную лабораторию по применению теории психологии к жизненным реалиям.

Известный наш психолог Б. М. Теплов писал, что "...художественная литература содержит неисчерпаемые запасы материалов, без которых не может обойтись научная психология... Развернутое доказательство этого тезиса, так же как и установление научно-психологического использования данных художественной литературы — задача очень важная"¹. Поэтому в пособии приводятся вопросы и задачи на психологическое объяснение действий и деятельности некоторых литературных героев, их поведения и на психологическую характеристику их личностей. А в некоторых случаях предоставляется возможность самим студентам подобрать примеры из художественных произведений в подтверждение правильности (или спорности) теоретических взглядов разных психологов и т. д. Рекомендуется обращаться и к произведениям художественной кинематографии, особенно к экранизированным вариантам романов, повестей, рассказов Л. Н. Толстого, А. С. Пушкина, Ф. М. Достоевского, А. П. Чехова, М. А. Булгакова, М. А. Шолохова, чьи произведения отличаются глубоким психологизмом и жизненной правдой.

Поскольку в деятельности практического социального психолога встречаются случаи, когда надо консультироваться в порядке психологической реабилитации людей, морально травмированных от нанесенных обид, оскорблений, нарушений их прав и свобод, то студенту-психологу нужно учиться распознавать правовые ситуации и уметь их анализировать, чтобы давать какие-то советы. Более того, профес-

¹ Теплов Б. М. Избранные труды. Т. 1. М., 1985, с. 65.

сиональному психологу иногда придется выступать в роли психолога-эксперта в суде или при следственных действиях сотрудников милиции или прокуратуры. Здесь тем более ему нужно быть компетентным в психолого-правовых вопросах (они изучаются обычно правоведами по юридической психологии, но с психологической стороны правоведа подготовлены не столь глубоко, как психологи-профессионалы, и поэтому нуждаются в их помощи). Для обучения действиям в такого рода ситуациях предлагается обратиться к беллетристике, в частности, к лучшим произведениям детективного жанра как иностранных авторов (Агаты Кристи, Артура Конан-Дойля, Жоржа Сименона, Р. Стаута, Дж. Х. Чейза и др.), так и отечественных (Ю. Семенова, братьев А. и Г. Вайнеров, О. и А. Лавровых, С. Устинова и др.). Например, в известном произведении О. и А. Лавровых "Следствие ведут знатоки" и одноименном телесериале можно найти богатый материал для психологического анализа самых разных действий сотрудников правоохранительных органов.

И, вообще, надо иметь в виду, что при изучении психологии важно найти в художественном произведении, в том числе и в детективе, точное описание действий и поступков (поведения) действующих лиц, а литературно-художественные достоинства произведений и юридические тонкости оценки поведения отходят при анализе на второй план. В этом случае студент-психолог поступает как при психологической экспертизе документа, описывающего действия людей (например, протокола допроса свидетелей или осмотра места происшествия и т. п.).

МЕТОДИЧЕСКИЕ СОВЕТЫ И ОРИЕНТИРУЮЩИЕ ПРОБЛЕМНЫЕ ВОПРОСЫ (ЗАДАЧИ) ПО ИЗУЧЕНИЮ КОНКРЕТНЫХ ДИСЦИПЛИН



ри самостоятельном изучении психологии существенное значение имеет хронологическая последовательность преподавания таких учебных дисциплин, как общая психология и история психологии. Иногда история преподается раньше, иногда наоборот, но нередко они идут параллельно.

Если лекции по истории психологии идут до изучения общей психологии, то у студентов, еще не знакомых с современными научными психологическими взглядами, возникают серьезные трудности в адекватном понимании логики исторического процесса развития науки. Они, не владея категориальным аппаратом современной психологии, не зная открытых на сегодняшний момент законов функционирования психологических механизмов и многого другого, лишены возможности критически воспринимать информацию о сменявших друг друга теориях и взглядах разных психологов и психологических школ и со знанием дела подходить к оценке их места в истории науки, их вклада в научный прогресс. Студентам бывает порой трудно понять, почему некая теория (идея, концепция), казавшаяся когда-то прогрессивной, была впоследствии забыта (отклонена, опровергнута) и в современной психологии не играет какой бы то ни было роли. Они не видят, например, принципиального различия в понятии реф-

лекса у Декарта и у Сеченова: в чем же суть новизны в рефлекторной теории И. М. Сеченова по сравнению с открытой в XVII в. Р. Декартом рефлекторной природой психики (“рефлекторной дугой”), произведшей, как зафиксировано в истории, переворот, настоящую революцию в психологии. Таких примеров можно приводить много. Они свидетельствуют именно о трудности усвоения истории психологии без предварительного ознакомления с современными научными психологическими взглядами, без усвоения основополагающих положений общей психологии.

Если история изучается после общей психологии или хотя бы параллельно с ней, то данная трудность в значительной мере снимается. Для лучшего понимания исторической логики развития психологической мысли студенту постоянно нужно обращаться к современным теориям общей психологии, сопоставлять с ними те взгляды, которых придерживались психологи прошлого, находить объяснение их “наивности”, понять причины несостоятельности тех или иных теорий, взглядов, концепций, например, реактологии и рефлексологии в истории отечественной психологии, преодоленных последующим развитием этой науки.

Другая трудность в изучении истории психологии связана с непониманием необходимости знать давно забытые и практически ненужные, порой абсолютно наивные психологические представления древности и средневековья, равно как и некоторые современные (нынешнего века) теории и направления в развитии научной психологической мысли, которые признаны ошибочными или тупиковыми. Не запутывают ли студентов эти многочисленные разноречивые точки зрения, ничего не прибавляющие к профессиональной компетентности будущего специалиста — практического психолога? — интересуются обычно студенты. Такое недоумение объясняется традиционной для нашей (советской) шко-

лы недооценкой роли правдивой истории для лучшего понимания современности и прогнозирования будущего, а, главное, для творческого усвоения объективных закономерностей общественно-исторического процесса развития духовной, в частности, научной жизни. Непонимание смысла изучения истории психологии для практической деятельности будущего психолога мешает формированию у студента действенной мотивации учения, не способствует появлению интереса к самостоятельной учебе, превращая ее в некое принудительное занятие ради отчета о прохождении учебной программы выполнением контрольной работы и сдачей экзамена.

В настоящем пособии (в приводимых ниже вопросах по истории психологии и другим дисциплинам) сделана попытка направлять мысль студента на анализ связи общепсихологической теории с историей ее становления, а также истории психологии как с общей психологией, так и с конкретными отраслями психологии — возрастной и педагогической, юридической, социальной, медицинской и т. д. психологией. Это поможет студенту понять смысл изучения не только современной, остро актуальной психологической теории, но и древней и ближней истории ее развития, понять жизненную обусловленность, объективную общественную востребованность каждой новой идеи, возникавшей в истории науки и уже самим фактом возникновения продвигавшей человечество вперед в объяснении психического.

Таким образом, знания в области общей психологии должны служить методологическими ориентирами в познании как истории психологии, так и современных частных отраслей психологической науки. Только опираясь на общие закономерности развития и функционирования психики, можно понять и давние, отжившие, но сыгравшие свою историческую роль теории, и ныне возникающие и развивающиеся теоретические взгляды во всех отраслях психологии, в том числе и общей психологии.

После этих общих замечаний приступим к методике изучения конкретных психологических дисциплин — учебных предметов, начиная с истории психологии.

а) ИСТОРИЯ ПСИХОЛОГИИ

При изучении истории психологии студент должен поставить перед собой вполне осознанную и реальную цель — усвоить объективный процесс развития психологических научных знаний как закономерной смены одних взглядов другими под влиянием все более глубокого проникновения науки в психическую жизнь в интересах удовлетворения запросов общественной практики. Это значит, что любое новое направление в развитии научных психологических взглядов должно быть понято с точки зрения того, какие потребности общества не получали должного удовлетворения от существовавших теорий и идей психологов и какие новые идеи рождались в ответ на запросы общественной практики в исследованиях психологов. Иначе говоря, мало констатировать, что в такое-то время начались разработки таких-то проблем, возникли такие-то новые направления, теоретические концепции или родились отрасли и ветви психологии и т. д., а именно уметь обосновать причины их появления, объяснять объективную логику такого развития исследований.

Поэтому чтение учебной литературы, научных статей и монографий по истории психологии студенту рекомендуется строить в порядке поиска ответов на нижеследующие вопросы.

1. Люди еще в глубокой древности интересовались той стороной жизни, которая ныне известна как жизнь психическая, но объясняли ее наивно. В частности, в первобытном обществе было представление о наличии души не только у человека, но и у животных, растений, предметов, причем, эта душа представлялась существующей независимо от “тела” (анимизм, анимистические взгляды на психику: душа и тело существуют параллельно и независимо друг от

друга). Почему были возможны тогда эти взгляды, на каких наблюдениях они основывались? Почему эти взгляды до сих пор живы в виде обязательных элементов современных религиозных верований?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ: _____

2. Представители натурфилософии (VII—V вв. до н. э. — Фалес, Анаксимен, Гераклит), преодолев анимизм, создали принципиально новое учение — гилозоизм: душа есть у всей материи (т. е. душа представлялась уже не независимым двойником материи, а ее неотъемлемой частью — “одушевленная материя”).

Почему они отвергли анимизм? Чем он не удовлетворял человеческую практику в объяснении психического? Какие известные всем людям факты противоречили анимистическому объяснению психического?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ: _____

3. Почему-то гилозоизм натурфилософов не устраивал следующих за ними атомистов (философов-материалистов V—I вв. до н. э. Демокрита, Эпикура, Лукреция). Они, развивая дальше идеи натурфилософов, дали толкование души как органа, оживотворяющего тело. Орган этот руководит духом (или, иначе, разумом). Дух и душа — органы тела и образуются из мелких шаровидных, наиболее подвижных атомов. В чем заключается шаг вперед в прогрессивном развитии психологических воззрений в учении атомистов и почему вы так считаете?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ: _____

4. В объяснении психического атомисты достигли первых крупных успехов — показали зависимость психического от физического, подчиненность ее законам анатомо-физиологических процессов (материализм). Противоречие их учения — в невозможности объяснить с этих позиций многое в психике (например, абстрактное мышление, нравственные качества личности, волевое регулирование поведения, выбор цели и т. д.). Объясните, почему на смену взглядам атомистов пришел идеализм (Платон, 428—348 гг. до н. э.). Докажите, что приход идеализма был предопределен предыдущим этапом развития психологических представлений.



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ: _____

5. Аристотель (384—322 гг. до н. э.): что он внес нового в объяснение соотношения души и тела? Можно ли сказать, что Аристотель преодолел дуализм Платона?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ

6. Как вы оцениваете начало дифференциации знаний “внутри психического” (Гален, II в. до н. э.), с точки зрения перспектив развития психологических взглядов в идеалистическом или материалистическом направлениях?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ

7. Идеалистическая трактовка сознания (Плотин, Августин, III—V вв. н. э.) и ее связь с рождением интроспекции как метода психологии. Имеются ли в современной психологии проявления интроспективного метода в изучении психических явлений? (Если наблюдаются, приведите пример, а если нет, то как и чем подтвердите его полное отсутствие как метода необъективного?)



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ

8. Открытие Р. Декартом (1596—1650) рефлекторной природы психики: в чем заключается революционный характер этого открытия? А в чем Декарт остался на прежних позициях, не сумев распространить на всю психику свою рефлекторную схему?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ

9. За что автор материалистического учения о рефлексе Декарт подвергся критике со стороны материалистов Гоббса (1588—1679) и Спинозы (1632—1677)? Что было идеалистического во взглядах Декарта?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ: _____

10. Заслуги Гоббса и Спинозы в провозглашении и защите принципа детерминизма в психологии. Как можно оценить распространение ими законов механики на объяснение душевных явлений: как прогресс или тормоз в развитии научных взглядов на психику? (Обоснуйте свой ответ, почему вы так думаете).



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ: _____

11. Лейбниц (1646—1716) выдвинул понятие бессознательного в психике (перцепция — неосознанное восприятие, апперцепция — осознанное) и, будучи идеалистом, считал, что вселенная построена из множества душ. Тем не менее, именно с идеалистических позиций он внес много нового в научную психологию: что именно и почему это ему удалось лучше, чем материалистам?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ: _____

12. В XVII—XVIII вв. господствовавший в науке и жизни рационализм постепенно отходит на второй план, а на первый выдвигаются сенсуализм и эмпиризм, что было связано с развернувшейся в XVIII в. индустриальной революцией в передовых странах. Чем объясните эту связь, если учесть, что она коснулась и психологии?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ: _____

13. Почему Джона Локка (1632—1704) принято считать родоначальником эмпирической психологии? Что такое эмпирическая психология и каковы основные идеи Локка, положившие начало ее развитию? В чем проявляется дуализм у Локка?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ

14. После Локка развитие психологических взглядов пошло по двум направлениям — идеалистическому и материалистическому, причем, представители обоих направлений опирались на идеи Локка. Покажите на взглядах материалистов: Гартли (1705—1757), Дидро (1713—1784), Радищева (1749—1802) и идеалистов во главе с Дж. Беркли (1685—1784), что их идеи являются логическим продолжением идей Локка. Объясните, почему произошло такое раздвоение учения Локка.



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ

15. Локковское понятие о рефлексии и его противоречие с его же взглядами на происхождение всех знаний из опыта. Чем объясняется это противоречие и как оно повлияло на послелокковское развитие психологии?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ

16. Признание закона ассоциации главным законом психологии и появление ассоцианизма как господствующего психологического направления. Материалистическое (Гартли и др.) и идеалистическое (Беркли и др.) толкование закона ассоциации. Современная психология о роли закона ассоциации в развитии психической жизни.



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ

17. В противоположность идеям ассоцианистов (Гартли, в первую очередь) о том, что исходным началом всей психической жизни являются внешние воздействия, в это же время стало развиваться учение о способностях: способности не выводимы из ассоциаций и не сводимы к ним, они внутренне присущи психике, т. е. составляют врожденное ее свойство, независимое от внешних воздействий. Что в этих двух точках зрения вам представляется более близким к современным взглядам на происхождение психического (и способностей, в частности)?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ: _____

18. Развитие учения о психике как функции мозга (XVIII—XIX вв.). Открытие в физиологии (Ч. Белл и Ф. Мажанди) различий между чувствительными и двигательными нервами, которое дополнило складывающиеся тогда представления о несходстве психики (рефлекса) с механическим движением (Прохазка, Галлер).

Рефлекс из философского понятия превратился в экспериментально подтвержденный материальный, биологический факт: раздражение чувствительного нерва → нервный импульс в нервный центр (спинной мозг) → от него по двигательному нерву к мышце — таков путь рефлекса, имеющий форму дуги (рефлекторная дуга). Обоснуйте этими данными физиологии ставшие общепринятыми в I-й половине XIX в. представления психологов о свойственных организму двух разрядах движений — произвольных (сознательных) и произвольных (бессознательных, рефлекторных).



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ: _____

19. Оставалось в психологических знаниях противоречие: с одной стороны, все в психике объяснялось рефлексом (внешнее воздействие и реакция на него), но, с другой стороны, нельзя, невозможно было объяснить рефлексом активное, целенаправленное поведение не только человека, но и животных, способность приспосабливать свое поведение к различным условиям среды. Понятие ассоциации (механической связи нервов) тоже не объясняло сложное поведение, включающее ориентировку в новых условиях, предвидение и т. д. И. М. Сеченов (1829—1905) в своем труде "Рефлексы головного мозга" (1863) нашел выход из этого противоречия, доказав, что "...все акты сознательной и бессознательной жизни по способу происхождения суть рефлексы" (см. его "Избранные философские и психологические произведения" — М., 1947, с. 176).

Покажите, что конкретно нового внес Сеченов в психологию (ответы):

— в понятие рефлекса: _____

— в понимание соотношения между психикой и сознанием: _____

— в понимание психики как функции мозга: _____

— в понятие роли психических процессов как регуляторов действия по обеспечению приспособительного эффекта: _____

— в понимание мозга как звена рефлекса, в соответствующих отделах которого (мозга) хранится и перерабатывается информация о внешнем мире: _____

20. И. П. Павлов (1849-1936) при опоре на теоретические выводы Сеченова открыл закономерности регулирования мозгом взаимодействия животного и человека с внешней средой, названные учением о двух сигнальных системах.

Что такое условный рефлекс? Что такое 1-я и 2-я сигнальные системы? Как эти понятия соотносятся с прежними взглядами на психику, на рефлекс?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ

21. К XX в. развитие психологических знаний прошло путь от анимистических представлений древних до понятия о психике как субъективном образе объективного мира. Покажите, какие факты, добытые наукой в разные периоды, привели в конечном счете к выводу о психике как субъективном образе объективного мира (перечислите основные вехи на этом пути).



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ

22. В начале XX в. наступает кризис в психологии. В чем его суть и причины?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

23. В I-й половине XX в. развитие психологии вступило в период создания научных основ разработки ее важнейших проблем. В нашей стране и за рубежом возникало множество научных школ и направлений, основные из которых перечислены ниже. Дайте им краткие характеристики по схеме: а) что нового внесла эта школа в психологию? б) чем были вызваны изыскания в данном направлении? в) какую роль в прогрессе научных знаний о психике сыграли исследования (гипотезы, выводы, открытия) этой школы? г) каково современное значение этих выводов для практической психологии? д) как повлиял кризис в психологии на зарождение и развитие этих школ и направлений?

— Бихевиоризм —

— Гештальтпсихология —

— Фрейдизм (или психоанализ) и неопрейдизм —

— Реактология и рефлексология в СССР —

— Генетическая психология —

— Когнитивная психология —

— Культурно-историческая теория Л. С. Выготского —



Источники:

24. Основные направления исследований отечественных психологов и их вклад в развитие психологической науки. Проанализируйте современное состояние психологии в РФ и укажите, какие направления развивались названными ниже учеными:

Л. С. Выготский — _____

С. Л. Рубинштейн — _____

А. Н. Леонтьев — _____

А. Р. Лурия — _____

Д. Б. Эльконин — _____

П. Я. Гальперин — _____

Б. Г. Ананьев — _____

Д. Н. Узнадзе — _____

А. В. Запорожец — _____

А. М. Матюшкин — _____

В. В. Давыдов — _____

А. В. Петровский — _____



ИСТОЧНИКИ _____

25. Назовите основные отрасли современной психологии, развиваемые в России в наше время. Укажите, что нового внесено ими в развитие научной психологии:



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ

26. Попробуйте сделать обобщающий вывод для себя по следующим вопросам:

а) какую реальную пользу вы, как будущий практический психолог, получили при изучении истории психологии?

б) какие проблемы психологической науки прошлого показались вам недостаточно проработанными в литературе и потому малопонятными для студента: м. б., не ясно, какую роль в истории науки сыграло решение этих проблем в свое время и какова эта роль сейчас?

в) можете ли назвать, кому (каким научным школам или конкретным ученым) принадлежит заслуга в разработке проблем:

— рефлекторной деятельности нервной системы как физиологической основы деятельности психической?

— бессознательного и его соотношения с сознательным?

— культурно-исторической концепции психического развития человека?

— теории деятельности?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

27. Кого вы можете назвать в числе разработчиков проблем истории психологии и авторов известных вам трудов по этой проблематике?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

б) Общая психология

Основной целью изучения данного предмета является усвоение общих закономерностей функционирования психики. Значение общепсихологической теории должно лечь в основу изучения конкретных отраслей психологии, социальной психологии и др. Зная общую теорию психологии, легче усвоить и историю психологии, хотя она изучается, как правило, раньше курса общей психологии. Как уже говорилось выше, знание современных достижений психологической науки позволяет студенту сознательно и критически подходить ко всему тому, что предшествовало этим достижениям, какие взгляды и теории возникали и почему, в какой мере они развивали (или, наоборот, тормозили) научный прогресс. Другими словами, даже изучая общую психологию позже истории психологии, студент получает возможность, пусть “задним числом”, лучше понять историческую логику развития науки, убедиться, что любое новое знание добывается в науке тяжким трудом по поиску истины, борьбой за преодоление прежних, менее полных или просто ошибочных взглядов, что современные научные представления о психике — это плод многовековых исканий ученых, постепенно отбрасывавших ошибки и заблуждения и закреплявших все то, что более точно отражало действительное положение вещей.

Словом, изучение общей психологии имеет методологическое значение для изучения и усвоения всех других конкретных учебных дисциплин психологического цикла, ибо без знания общего невозможно разобраться в частных проявлениях этого общего.

Отсюда следует, что при самостоятельной работе с литературой нужно стремиться каждое новое для студента научное положение не только соотносить с наблюдаемыми в жизни психологическими явлениями, но и сравнивать с тем, как они объяснялись на прежних этапах развития психологической науки, и какое получили более точное толкование в современной общей психологии, а подробнее изучались в каких-то конкретных отраслях психологии — педа-

гогической, социальной, возрастной, медицинской и т. д., которыми студенты овладеют впоследствии.

Поэтому в предлагаемых ниже вопросах и задачах самостоятельная учеба студента ориентирована, во-первых, на познание общих закономерностей психической деятельности, во-вторых, на понимание их применительно к реальным проявлениям психики в жизненных ситуациях и, в-третьих, на историческую логику процесса их познания в науке. Таким путем студенту удастся отойти от абстрактного книжного текста, приблизиться к жизненным реалиям и научиться объяснять их с точки зрения тех теоретических положений, о которых он прочитал в книге, а иногда поразмышлять и над тем, как ученые на протяжении истории науки шли и пришли к этому объяснению.

Прочитав очередной вопрос или задачу, студент ищет ответ в литературе или находит его “в голове”, путем самостоятельных размышлений над условиями задачи, и записывает кратко на отведенном в пособии месте, и тут же указывает источники изученные в связи с поиском ответа на вопрос.

Итак, вопросы и задачи:

1. Объясните, что значит “предмет психологии” как науки. Есть в учебниках и словарях разные точки зрения: а) предмет психологии — “конкретные факты психической жизни” (Общая психология — М., 1976, с. 6); б) психология изучает “закономерности развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности” (Краткий психологический словарь. М., 1985, с. 274); в) психология изучает “процессы активного отражения человеком и животным объективной реальности в форме ощущений, восприятий, понятий, чувств и др. явлений психики” (Психологический словарь — М., 1983, с. 291); г) предмет изучения психологии является “психика человека и животных, включающая в себя многие субъективные явления”, а “психика — общее понятие, обозначающее совокупность всех психических явлений,

изучаемых в психологии” (Немов Р. С. Психология. В 2 кн. Кн. 1. Общие основы психологии— М., 1994, с. 8 и 564); д) предмет психологии — ориентировочная деятельность (Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1976, с. 58—102) и е) “предметом психологии является целостная деятельность” (“П. Н. Леонтьев и современная психология” — М., 1983, с. 139). В чем причина того, что существуют такие разные точки зрения на предмет, который должна изучать психологическая наука? Какая из названных точек зрения вам представляется наиболее убедительной и почему? (Если сразу, в начале изучения курса, будет затруднительно ответить на этот вопрос, особенно во второй его формулировке, то можно до поры до времени оставить его без ответа, а позже, разобравшись в основных положениях науки, снова вернуться к нему “со знанием дела” и дать требуемый ответ).



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ

2. Поскольку психику (“факты психической жизни” или “субъективные явления”, происходящие в ней) изучают разные науки (например, мышление изучается в теории познания и логике, физиологии и медицине, этике и эстетике, филологии и лингвистике, социологии и политологии, информатике и кибернетике, педагогике и методике, а не только в психологии), то возникает вопрос: в чем же предмет изучения именно психологии? Она же должна изучать ту сторону, тот аспект психики, что не входит в

компетенцию никакой другой науки, иначе говоря, было бы неоправданным существование ее как особой, самостоятельной науки? (Если и этот вопрос окажется не под силу в начальный период изучения курса, то не надо торопиться: пусть он останется пока без ответа, но послужит ориентиром в дальнейших ваших поисках научной истины).



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ. _____

3. Почему важно (и важно ли) четко представлять предмет изучаемой науки, чтобы овладеть ею на профессиональном уровне? Выберите из предлагаемых ниже вариантов ответов тот (те), который (-ые) вам больше импонирует (-ют), и укажите, почему:

а) зная четко предмет науки, можно лучше отвечать на экзамене или проанализировать в контрольной работе любой частный вопрос по психологии;

б) знание предмета науки не имеет особого значения для знания конкретных вопросов и вообще для усвоения курса;

в) зная предмет науки, человек не будет путаться в наблюдаемых фактах, затрудняясь отличить педагогические или социологические ситуации от психологических или за психологическое явление принимая что-то другое (логическое, физиологическое и т. д.), а всегда будет “узнавать” в жизни “психологическое”;

г) знание предмета науки имеет методологическое значение для развития самой психологии как науки, то есть важно не для студентов, впервые изучающих

4. В разных учебниках и словарях по психологии по-разному изложен раздел, посвященный психическим познавательным процессам. Сравните, например, учебник “Общая психология” под ред. А. В. Петровского — М., 1976 и учебник: Р. С. Немов. Психология. В 2 кн. Кн. 1-я. Общие основы психологии — М., 1994, а также “Краткий психологический словарь — М., 1985 и “Психологический словарь” — М., 1983: в одних книгах некоторые процессы не названы, в других книгах они названы, но не всегда объяснены. Однако можно считать общепринятым включение в их число следующих психических явлений: ощущение, восприятие, внимание, память, представление, мышление, воображение и речь.

Задача: Расположите их схематично таким образом, чтобы стало понятно с первого взгляда, какова последовательность и взаимозависимость их функционирования в познавательной деятельности. Форму наглядного схематического расположения можно выбрать любую (например, форму граф-схемы метрополитена или последовательного и параллельного (одновременного) ведения работ в технологическом процессе строительства здания и т. д., или форму простого перечня-списка со стрелками — указателями взаимосвязей, или еще какую-либо другую наглядную форму), главное — это наглядность и понятность.



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ

5. См. разд. 3, п. "в", с. 88 данного пособия, где приводится пример о различных точках зрения среди психологов на понятие "внимание" и ответьте на вопрос о внимании во 2-й формулировке, которая там приводится.



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ

6. В изучении психики ученые разных школ и направлений, работавшие (и работающие) в разное историческое время и в разных странах придерживались (-ются) разных подходов, с позиций которых ими объясняется психическая жизнь. Так, в истории науки известны: функциональный подход к психике, личностный подход и деятельностный подход.

В чем сущность каждого из них (вкратце раскройте)? Какая разница между личностным и деятельностным подходами, которых придерживается большинство отечественных психологов? Какая разница между функциональным и личностным подходами?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ

7. Мозг как главный орган психики и мозг как центральный отдел нервной системы. Сигналы от внешних предметов (свет, звук, запах и т. д.) вызывают раздражение нервных окончаний (рецепторов), поступают по нервным волокнам в мозг (головной или спинной), вызывают его возбуждение, которое становится ответной реакцией организма на раздражение извне и в виде нервного импульса передается скелетным мышцам, в результате чего совершается движение (импульсивное, рефлекторное, произвольное или сознательно регулируемое, произвольное). Такова огрубленная схема взаимосвязи психического и физиологического (нервного), схема связи в деятельности мозга и психики. Теперь прочтите учебники и рекомендуемую литературу по физиологическим основам психологии, психофизиологии, нейропсихологии и др. Почему И. М. Сеченов считал величайшим заблуждением мнение о том, что психические процессы начинаются и кончаются в сознании? Как на самом деле происходит: где начинаются и кончаются психические процессы? Как думали об этом до Сеченова?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

8. В учебнике “Психология”, кн. 1 (автор Р. С. Немов), сказано, что “Психические процессы: восприятие, внимание, воображение, память, мышление, речь — выступают как важнейшие компоненты любой человеческой деятельности” (с. 133) и потому они включены в раздел с названием “Психология деятельности и познавательных процессов” (с. 124—282). В учебнике “Общая психология” (под ред. А. В. Петровского) — М., 1976, познавательные процессы рассматриваются как относящиеся к психологии личности и включены в раздел под названием “Познавательные процессы личности”. Проанализируйте тексты обоих учебников и ответьте на вопрос: почему в одном случае процессы рассматриваются в психологии деятельности, а в другом — в психологии личности. Какой из этих подходов представляется вам более оправданным, с точки зрения вашего ответа на вопрос № 6 (см. выше)? Может быть, оба подхода одинаково оправданы? (Обратитесь и к другим источникам).



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

9. Восприятие, представление, память, воображение, мышление — вот 5 психических познавательных процессов. Подберите пример практической деятельности (одной-единственной), в которой все они присутствуют как неотъемлемые ее компоненты, и опишите кратко эту деятельность, с точки зрения функционирования в ней этих процессов.



ОТВЕТ:

10. Мышление репродуктивное и продуктивное (творческое) — в чем их различие? Представьте себе, что перед вами поставлено несколько задач (или вопросов), на какие-то из них вы можете ответить сразу (потому что знаете, помните ответ), на другие — по некоторому размышлению (что-то вспомнив, что-то с чем-то сопоставив, сравнив, что-то подсчитав или вычислив и т. д., а на третьи нет у вас ни готового ответа в памяти, как было в первом случае, ни способа его поиска, как во втором случае. Что вы будете делать в третьем случае? Во всех трех вариантах случаев работает мышление или не во всех? Где проявляется мышление творческое, а где репродуктивное?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ

[Faint, illegible handwriting on lined paper]

1. The first part of the document is a title page. It contains the title of the document, the author's name, and the date of the document. The title is "The History of the United States of America". The author is "John Adams". The date is "1776".



1. The first step in the process of creating a new product is to identify a market need. This involves conducting market research to understand what consumers want and what problems they are facing. Once a need is identified, the next step is to develop a concept that addresses this need. This is often done through brainstorming sessions and the creation of a prototype. The third step is to conduct a feasibility study to determine if the product can be successfully developed and marketed. This involves assessing the technical, financial, and market viability of the product. If the study is positive, the next step is to develop a business plan that outlines the marketing, sales, and financial strategies for the product. Finally, the product is launched into the market, and the company monitors its performance and makes adjustments as needed.

[illegible]

15. Восприятие предмета (вещи, материального объекта) и восприятие слова, его обозначающего. Усматриваете ли разницу? Если да, то в чем эта разница? Можете ли вы привести пример на важность учета этой разницы в словесном, речевом общении (в управленческой или преподавательской деятельности, в общении человека с человеком и т. п.)?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

16. Все психические познавательные процессы в течение жизни человека получают развитие, но по-разному: у кого-то лучше и быстрее развиваются ощущения (например, зрительные или слуховые), у кого-то — речь, у некоторых — мышление или память и т. д. Чем объясняется различие в степени развития психических процессов у разных людей?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

17. Психология личности и понятие личности в психологии. Сравните следующие определения личности:

“Личность — понятие, обозначающее совокупность устойчивых психологических качеств человека, составляющих его индивидуальность” (Р. С. Немов. Психология. Кн. 1, с. 557);

“Личностью, т. е. социальным существом включенным в общественные отношения и являющимся деятелем общественного развития”, мы можем называть “взрослого, нормального человека” (но не новорожденного и не умалишенного) — так сказано в учебнике “Общая психология”. Под ред. А. В. Петровского — М., 1976, с. 97;

“Личность — термин, обозначающий: 1) человеческого индивида как субъекта отношений и социальной деятельности или 2) устойчивую систему социально значимых черт, характеризующих индивида как человека того или иного общества или общности. Личность появляется только с возникновением сознания и самосознания” (Психологический словарь — М., 1983, с. 178).

“Личность — системное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности в общении, характеризующее его со стороны включенности в общественные отношения” (Краткий психологический словарь — М., 1985, с. 165).

Прочтите и другую литературу, где даются определения понятию личности, и, сравнив их с приводимыми выше, проанализировав заложенное в них научное содержание, ответьте на следующие вопросы:

— Можно ли подвести под определение личности, данное Немовым, любого индивида, в том числе умалишенного или новорожденного?

— Какие из определений вам представляются наиболее соответствующими тому пониманию личности, которое принято в отечественной психологии?

— Попытайтесь сформулировать свое определение (исходя из имеющихся в литературе) более лаконично и более точно.



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ

18. Чем отличается понятие "личность" от понятий "человек", "индивид" и "индивидуальность"? Или, по-вашему, они тождественны?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

19. В разделе “Психология личности” разные авторы рассматривают “набор” черт или свойств (качеств) личности. Например, Р. С. Немов (Психология. Кн. 1, с. 283—430) насчитывает их шесть (способности, темперамент, характер, воля, эмоции, мотивация), тогда как учебник “Общая психология” — только три (темперамент, характер, способности), хотя мотивация при этом тоже отнесена к характеристике личности, но только в связи с ее деятельностью. (см. с. 110—129 и 405—466), а воля и эмоции (чувства) отнесены к характеристике деятельности (с. 361—404). С каким из этих двух вариантов вы бы согласились и почему? Или у вас есть мнение о возможности создания на их основе какой-то новой конструкции (третьего варианта)?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

20. Что такое способности? Являются ли они врожденными особенностями личности или полностью приобретаются при жизни? Или врожденными являются некие возможности (задатки), которые проявляются и развиваются в деятельности? Могут ли быть задатки, которые так и не станут способностями или, если не проявляются способности к чему-либо, то не было и задатков? Иначе говоря, могут ли развиваться способности у человека, например, к математике или к музыке, к технике или к управленческой деятельности, если вначале никаких задатков замечено не было?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ: _____

21. Что такое характер? Сравните черты характера, названные в разных психологических трудах, с нравственными (моральными) качествами человека (см. Словарь по этике. М., 1983, с. 443) и сделайте вывод: почему одни и те же понятия (например, требовательность, трудолюбие, тщеславие, самолюбие, гордость, скромность и т. д.) употребляются для обозначения свойств (черт) характера и моральных качеств личности?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ: _____

22. Что такое темперамент? Какие типы темпераментов рассматриваются в современной психологии и как они связаны с типами нервной системы человека? Вычертите схему взаимосвязей типов темпераментов с характеристиками типов нервной системы по силе (слабости) н. с., по уравновешенности (неуравновешенности) н. с., по подвижности (инертности) н. с.



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ: _____

23. Как взаимосвязаны способности, характер и темперамент в личности и деятельности одного и того же человека? Или они независимы друг от друга? Или как-то влияют друг на друга?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ: _____

24. Направленность личности определяют разные авторы по-разному: как "совокупность потребностей и мотивов личности, определяющих направление ее поведения" (Р. С. Немов. Указ. соч., с. 559); как "со-

вокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций". (Краткий психологический словарь, с. 199); в некоторых учебниках и словарях это свойство личности и вовсе не рассматривается. Сравните два приведенных определения: есть ли в них разница? Решите такую задачу: "Пяти военнослужащим (или милиционерам, или сотрудникам службы охраны — все равно) предложили, чтобы трое из них добровольно пошли на выполнение важного, но рискованного (даже, возможно, опасного) задания по обезвреживанию забаррикадировавшегося в служебном помещении (офисе) вора, который мог быть вооружен. Изъявили желание только двое, а остальные не решились. Мотивы отказа были разные: один сказал: "Боюсь, у меня маленький ребенок", второй объяснил свой отказ тем, что дело это добровольное, и он просто не желает, а третий отмолчался. Между тем, первый из них неоднократно выполнял довольно опасные задания, когда был холостяком, а вторые двое никогда не проявляли особой активности в таких ситуациях". Ответьте: подходит ли поведение первого под определение, данное в "Кратком психологическом словаре"? А можно ли охарактеризовать поведение всех троих как проявление направленности одного, другого и третьего как личностей? Если да, то какова она у каждого из них? Отличается ли направленность личности двух добровольцев от направленности личностей оставшихся троих?

Данная ситуация условная, но она моделирует одну из возможных реальностей.



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

25. Приведите примеры из жизни: а) на специальную способность, б) на эгоистический характер и в) на меркантильный интерес, как иллюстрирующие устойчивый мотив (направленность) личности.



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ

В) ВОЗРАСТНАЯ И ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Самостоятельное изучение возрастной и педагогической психологии имеет для студента прикладное значение: ему предстоит научиться использовать полученные знания в своей будущей деятельности практического психолога или в любой другой деятельности, связанной с людскими взаимоотношениями, будь то учебно-воспитательная, социально-педагогическая, управленческая, правоприменительная, психодиагностическая, консультационная или какая-либо еще. Знание закономерностей возрастного развития личности (интеллектуального, физического, нравственного и т. д.) поможет лучшей ориентировке в психологических особенностях людей разных возрастов, чтобы оказать на них воздействие при организации их деятельности, а также будет способствовать лучшему пониманию их нужд, чаяний, запросов, пожеланий, переживаний и в горе, и в радости; содействовать развитию в людях положительного и преодолению отрицательного, формированию лучших черт личности гражданина свободного общества.

Опора на законы возрастного психического развития человека в онтогенезе позволяет целенаправленно строить педагогическую работу по формированию (обучению и воспитанию) личности, поставить ее на рельсы научности, превратить стихийный процесс в управляемый.

В целях усвоения основных положений теории возрастной и педагогической психологии студенту необходимо, изучив соответствующую литературу, ответить на нижеследующие вопросы и решить некоторые учебные задачи, которые чередуются с этими вопросами.

Итак, вопросы и задачи:

1. Психолог Д. Б. Эльконин предложил научно обоснованную периодизацию психического развития в детском возрасте вместо существовавшей и сохранившейся до сих пор в учебниках “педагогической периодизации”, основанной на “громадном практическом опыте”, но не имевший “достаточных теоретических оснований”, как он пишет при этом. Внимательно прочтите об этой периодизации (по его статье в кн. Д. Б. Эльконин. Избр. психол. труды — М., 1989; или по кн. Хрестоматия по возрастной психологии. М., 1994; или по учебнику Р. С. Немов. Психология. Кн. II. М., 1994, с. 27—31) и объясните, какие теоретические аргументы в пользу такой периодизации им приводятся. И почему с ним можно согласиться (или не согласиться)?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

2. Существует несколько точек зрения на соотношение обучения и развития человека как личности. Эти точки зрения могут быть сгруппированы по-разному, ибо разделены также по разным основаниям. Первое деление: а) развитие психики идет по физиологическим законам развития организма и б) развитие психики идет по законам социальным, т. е. каждый индивид развивается как личность в зависимости от того, в какой социальной среде он оказался и в какой мере воздействие этой среды сказалось на качествах его личности. Второе деление: а) психическое развитие личности идет по своим законам (биологическим, физиологическим), а обучение, как формирование социального опыта, должно следовать за процессом развития (Ж. Пиаже) и б) психическое развитие при всей его кажущейся объективности и бытующей стихийности, т. е. слабой управляемости, тем не менее подвластно управлению через правильно поставленное (психологически обоснованное) обучение, т. е. обучение должно идти впереди развития, вести его за собой, быть развивающим обучением (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, В. В. Давыдов и др.). И третье деление: развитие и обучение идут независимо друг от друга, как бы параллельно, как процессы естественный (объективный) и социальный (субъективный), так что обучение как субъективная деятельность людей (педагогов, родителей), должно познавать законы психического развития и учитывать их, по мере возможности, при организации обучения (и воспитания, естественно).

Какая из приведенных точек зрения вам более импонирует и Вы вполне ее разделяете? Обоснуйте, почему? А остальные неверны? Почему?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ: _____

3. Прочтите внимательно работу Д. Б. Эльконина “К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте” (см. его “Избранные психологические труды”. М., 1995; или сокращенный вариант этой статьи в “Хрестоматии по возрастной психологии”. М., 1994) и ответьте на вопросы:

а) можно ли сказать, что процессы развития интеллектуально-познавательной сферы (умственного развития) человека лежат в основе обучения, а процессы развития мотивационно-потребностной (или аффективно-потребностной) сферы — в основе воспитания?

б) если да, то как понять слова автора: “До настоящего времени существенный недостаток рассмотрения психического развития ребенка — разрыв между процессами умственного развития и развития личности. Развитие личности без достаточных оснований сводится при этом к развитию аффективно-потребностной или мотивационно-потребностной сферы”?

в) если воспитание, с точки зрения психологии, — это развитие личности, а обучение — умственное развитие, и если разрыв между ними при рассмотрении психического развития автор считает недостатком современной психологии, то как этот разрыв отражается на практическом обучении и воспитании?

Для ответа на эти вопросы внимательно прочтите и вдумайтесь в слова автора о “противоречивом единстве этих (мотивационно-потребностной и интеллектуально-познавательной — Б. Б.) сторон личности, ...противоречивом единстве этих сторон развития личности”; подумайте, что значит “противоречивое единство”?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ _____

4. Как вы понимаете после прочтения этой статьи психологический смысл (не педагогический — “воздействие...” и т. д.) понятия “воспитание”? И что вы, как психолог, предложили бы внести в практику (методику) воспитания, чтобы воспитатели реально опирались на психологические закономерности развития личности?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ: _____

5. Прочтите работы других авторов и внесите в свои ответы на предыдущие вопросы необходимые дополнения и уточнения о соотношении развития и воспитания. (См., например, Л. Г. Выготский. Педагогическая психология — М., 1991, с. 82, 87, 89 и др.; предисловие к этой книге, а также статьи в “Хрестоматии по педагогической психологии”, раздел 2. “Психическое развитие и воспитание”— М., 1995, с. 116—181, и в сборнике статей “Возрастная и педагогическая психология”, раздел IV. Личность и общество. М., МГУ, 1991, с. 174—229).



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ: _____

6. Педагогическая психология — отрасль психологической науки, изучающая психологические проблемы обучения и воспитания, а возрастная психология — возрастную динамику психики человека (см. “Краткий психологический словарь” — М., 1985). Объясните (обоснуйте), почему эти две отрасли психологии объединены в одном учебном предмете.



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ

7. Как соотносятся психическое развитие и обучение? Исходя из своего ответа на вопрос № 2, решите такую задачу: На семинаре по психологии разгорелась дискуссия. Одни студенты считали, что учебный материал надо преподносить на уровне доступности (таков один из принципов дидактики), иначе не поймут ученики. Другие возражали: “А как же тогда обучение будет вести за собой развитие? Ведь если не подниматься выше сегодняшнего уровня доступности, то и будем все время оставаться на этом

уровне, то есть вынудим учащихся топтаться в своем развитии на одном месте". Рассудите, кто из них прав. (Прочтите работы психологов о развивающем обучении: В. В. Давыдов. Проблемы развивающего обучения — М., 1986; его же: Виды обобщения в обучении. М., 1972; А. М. Матюшкин. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972; а также послесловие в книге Дж. Х. Флейвелла "Генетическая психология Жана Пиаже": П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления, разд. 5 и 8, с. 604—609, 616). Прочитав о теории развития и обучения, проанализируйте суть разногласий дискутирующих на семинаре и четко ответьте на вопрос: что идет впереди — обучение или развитие? Должно ли обучение идти за процессом развития или вести его за собой?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

8. Фундаментальным понятием отечественной психологии (со времен Л. Г. Выготского, введшего это понятие в психологическую науку) является понятие **деятельности**. Поэтому психическое развитие человека в возрастной и педагогической психологии рассматривается как становление его деятельности: изменение деятельности ведет к изменению сознания человека. И каждому возрастному периоду соответствует какой-то основной, **ведущий** тип деятельности, оказывавший решающее влияние на психическое развитие и определяющий его переход в следующий возрастной период.

Вопрос: Благодаря каким ведущим типам деятель-

ности происходит качественное изменение в психике ребенка, обуславливающее его переход в следующий возрастной период: от младенчества (до 1 года) — к раннему детству (от 1 до 3 лет), от раннего детства — к дошкольному детству (от 3 до 6 лет), от дошкольного детства — к младшему школьному детству (от 6 до 10 лет), от младшего школьного — к подростковничеству — (младшему — до 12 и старшему — до 15 лет) и от него — к старшему школьному возрасту (до 17 лет)? Чем объясняются периодические кризисы: так называемый “кризис трех лет” и “кризис переходного возраста” (подросткового)? Правомерно ли, с точки зрения психологии, называть последний “кризисом полового созревания”? Для всех ли рубежей перехода от одного возрастного периода к другому характерны внутренние конфликты, “кризисы”? Если да, то какие? Если это характерно не для всех переходов, то почему? (Прочтите внимательно учебное пособие “Возрастая и педагогическая психология”. М., 1979, с. 37—169, а также вышеназванные работы В. В. Давыдова, Д. Б. Эльконина и учебник: Р. С. Немов, Психология. Кн. II, часть I. Возрастные особенности развития детей. М., 1994).



ОТВЕТЫ И ИСТОЧНИКИ:

9. Как, с точки зрения психологии, вы объясните возникновение учебной мотивации (в виде интереса к “знанию вообще”, переходящего постепенно в подлинные познавательные интересы к конкретным учебным предметам) у младших школьников? Благо-

даря чему у них еще до поступления в школу появляется эта мотивация (“Я тоже хочу в школу” — говорит дошкольник) и по какой причине (психологической) учебная мотивация “ослабевает” в подростковый период? Почему в подростковый период учение перестает быть ведущей деятельностью, хотя главным делом подростка продолжает быть учение? (Свяжите смену ведущей деятельности подростка с изменением его отношения к учебе. См. работу Д. Б. Эльконина “К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте”, ее заключительную часть).



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

10. Ж. Пиаже, исследуя мышление дошкольников, определял уровень их интеллектуального развития с помощью такого, например, опыта: в два одинаковых прозрачных сосуда А и Б наливают одинаковое количество чуть подкрашенной воды и спрашивают ребенка: “Где воды больше: здесь (А) или здесь (Б)?” Ребенок уверенно отвечает: “Одинаково”. Тогда у него на глазах переливают воду из сосуда А в третий, более широкий сосуд В и снова спрашивают: “А теперь где больше воды: здесь (Б) или здесь (В)?” И большее число детей указывает на сосуд Б, а меньшее — на сосуд В, считая, что в них воды больше, ориентируясь в одном случае (Б) на более высокий уровень ее, а в другом — на более широкий ее слой (В). Эти опыты повторялись на самом разном материале и самым разным способом, при одном условии: менялась форма материала при неизменной ве-

личине, как, например, комок глины приобретает форму сосиски или сардельки. Ребенок, однако, всегда отвечал, что величины стало больше или меньше.

Этот феномен Ж. Пиаже объяснял тем, что в дошкольном возрасте ребенок в своем интеллектуальном развитии не достиг уровня, когда он понимает “принцип сохранения количества”. Вывод: в обучении детей данного возраста нужно опираться на этот достигнутый уровень развития. Прав ли Ж. Пиаже? В порядке ответа на этот вопрос сделайте выбор из двух альтернативных вариантов: 1) Он прав, так как ребенок не будет справляться с учебными задачами, если по трудности они выше его возрастного уровня интеллектуального развития и 2) Он не прав, так как этот достигнутый на сегодня уровень интеллектуального развития ребенка является результатом стихийного течения процесса развития, а задача правильно поставленного обучения состоит в поднятии этого уровня до уровня задачи.



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

11. Проводились и другие исследования по выявлению зависимости между развитием и обучением (Дж. Брунер в США, Л. Ф. Обухова в СССР), где получены интересные данные. Вот один из опытов. Когда детям 4—5 лет показывали два одинаковых сосуда А и Б с одинаковым количеством (уровнем) воды и спрашивали, изменится ли количество воды, если перелить всю воду из сосуда А в более широкий сосуд В, который детям показывали пустым. Подав-

ляющее большинство детей отвечало, что воды “будет” или “останется” столько же. Здесь вопрос о количестве жидкости ставился не наглядно, путем реального переливания, а только словесно, в “чисто теоретическом” плане (“если перелить ...”). Затем (после ответа детей на заданный вопрос) и в самом деле переливали воду из сосуда А в сосуд В, но делали это не на глазах у детей, а за ширмой из платка, которую натягивали на время переливания перед сосудами и сразу же после переливания убирали. Теперь вода в сосудах Б и В выступала перед детьми наглядно, и на вопрос, где жидкости больше, большинство детей указывало на Б, где видели более высокий уровень. В чем же дело: почему словесно (в уме, “теоретически”, вне столкновения с непосредственной картиной) дети уже хорошо понимают, что от переливания количества воды не изменится, хотя ее форма может и изменяться (от формы сосуда В станет она шире)? Названные психологи объясняют это тем, что понятия ребенка развиваются. Например, понятия “количество” и “причина” (на вопрос, почему изменилось количество, дети отвечают: “Потому что перелили”) могут у детей иметь совсем другое значение, чем у взрослых, и они могут не понимать (или понимать по-разному), о чем у них спрашивают. Поэтому нужно сначала обучить их оценивать предмет по тому или иному параметру (по количеству, как в данном случае). И если научить (приучить) не отвечать сразу, а сначала подумать и установить, о чем же собственно спрашивают, потом, сохраняя направление вопроса, определить, чего конкретно касаются изменения величины (объема, веса, высоты, ширины и т. д.) — все это вместо того, чтобы сравнивать объекты так, как они видятся, то ребенок данного возраста вполне способен овладеть так называемым “принципом сохранения количества”. Для этого надо его научить изменению.

Вопросы: 1) Значит ли это, что Ж. Пиаже не прав? Значит ли это, что обучение не должно ждать достижения нужного уровня развития, протекающего неорга-

низованно, стихийно, а должно поднимать этот уровень, внося в развитие то, чего в нем не хватает? (Прочтите, соответствующие работы по данной проблеме из приведенных в списке литературы, в частности, П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления./ Послесловие к кн. Дж. Х. Флейвелла "Генетическая психология Жана Пиаже. М., 1967, с. 596—621; Л. Ф. Обухова. Концепция Жана Пиаже: за и против. М., 1981).

2) Почему дети отвечают правильно при словесном ("теоретическом") переливании и ошибаются при реальном (наглядном) переливании?



ответы и источники: _____

12. Объясните, как вы понимаете применительно к практике обучения или воспитания следующие высказывания известных психологов:

Л. С. Выготский: "Строго говоря, с научной точки зрения нельзя воспитывать другого. ...Психологическая точка зрения требует признать, что в воспитательном процессе личный опыт ученика представляет из себя все. Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам" (Л. С. Выготский. Педагогическая психология. М., 1991, с. 82).

А. Н. Леонтьев: "Принцип сознательного обучения включает в себя требование ясного понимания ребенком того, почему, зачем надо учиться. Нужно, чтобы ребенок понимал, что учиться надо для того, чтобы стать полноценным членом общества, достой-

ным его строителем, защитником своей родины и т. д., что учиться — долг ребенка... И, тем не менее, это требование все же является недостаточным. Оно недостаточно потому, что сводится весь вопрос к пониманию ребенком того, зачем надо учиться. Дело в том, что не только понимание объективного значения изучаемого характеризует степень сознательности усвоения, но и тот смысл, который оно приобретает для ребенка (подч. мною — Б. Б.).

...Согласно нашему общему положению, смысл, который приобретает для ребенка предмет его изучения, определяется реальными мотивами его учебной деятельности. Этот смысл и характеризует собой сознательность усвоения им знаний. Значит, недостаточно, чтобы ребенок усвоил объективное значение данного учебного предмета, безразлично — теоретического или практического, но нужно, чтобы он соответствующим образом и внутренне отнесся к изучаемому, нужно воспитать у него требуемое отношение к учению.

...В сущности говоря, формальное преподавание — это и есть такое преподавание, при котором учитель не заботится о том, какой смысл для его учеников имеют те знания, которые он им сообщает, и не воспитывает надлежащего отношения к этим знаниям". (См. "Хрестоматия по педагогической психологии". М., 1995, с. 10—11).

Задание: 1. Приведите пример, как вы понимаете приведенные выше слова Л. С. Выготского.

2. Напишите, какой смысл (по Леонтьеву) для ребенка имеет изучение в школе:

— математики _____

— химии _____

— географии _____

— истории древнего мира _____

— истории Отечества _____

(Объективное значение этих научных дисциплин известно, и мы оставляем его в стороне, а ваш ответ должен касаться личностного смысла изучения их для ребенка, который должен быть осознан и прочувствован им благодаря целенаправленной работе учителя).



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ: _____

13. Исходя из возрастных психологических особенностей школьников (см. выше периодизацию психического развития в детском возрасте по Эльконину) и прочитав соответствующие разделы учебников: Р. С. Немов. Психология. Кн. II. М., 1994, с. 233—377, 121—203 и “Возрастная и педагогическая психология”. М., 1979, с. 170-257, ответьте на следующие вопросы:

а) как учителями, родителями, руководителями школ должны учитываться в обучении и воспитании ведущие типы деятельности, характерные для каждого периода возрастного развития (покажите на примерах)?

б) как учитывать в обучении и воспитании “противоречивое единство” в развитии мотивационно-по-

требностной сферы и интеллектуально-познавательных сил ребенка, его операционно-технических возможностей? (ответы дать отдельно для каждого возрастного периода).



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

14. В чем суть развивающего обучения? Какое обучение нельзя назвать развивающим (из ныне существующей практики обучения)?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

15. Перечислите встречающиеся в практическом обучении мотивы учения и объясните, какие потребности лежат в основе каждого из них.



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

16. В чем принципиальное отличие психологической концепции поэтапного планомерного формирования умственных действий П. Я. Гальперина от всех других концепций учения, как отечественных, так и зарубежных?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

17. Как вы кратко сформулировали бы, применительно к возрастной психологии, суть культурно-исторической теории Л. С. Выготского, развиваемой ныне московской школой психологов — учеников и последователей Выготского?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

18. В теории традиционного обучения, как в психологии, так и в педагогике, принято считать, что ошибки при обучении неизбежны и также в некотором роде (при правильном к ним отношении) полезны, ибо “на ошибках учатся”. Теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин и его последователи) утверждает, что обучение может быть безошибочным, и правильность этого утверждения неоднократно экспериментально доказана. Подводя итоги проведенных экспериментов по обучению нескольких сотен слабо успевавших до этого школьников, Н. Ф. Талызина пишет: “Можно с полной уверенностью утверждать, что представление усвоения как постепенного освобождения от ошибок не соответствует истинной природе процесса усвоения. Путь от незнания к знанию... в принципе может быть безошибочным” (Н. Ф. Талызина. Управление процессом усвоения знаний. М., МГУ, 1984, с. 160).

Как объясняется психологически принципиальная возможность безошибочного обучения?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

19. Что значит “управление процессом усвоения знаний”? С помощью чего и чем конкретно управляет обучающий (учитель, преподаватель)?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

20. Подытожив свои ответы на поставленные выше вопросы и задачи, сделайте обобщающий вывод: как связаны между собой процессы психического развития человека, его обучения и воспитания?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

21. Чем отличается педагогическая психология от педагогики? И как вы охарактеризовали бы связь между ними в практическом обучении, учитывая, что педагогика родилась гораздо раньше педагогической психологии?



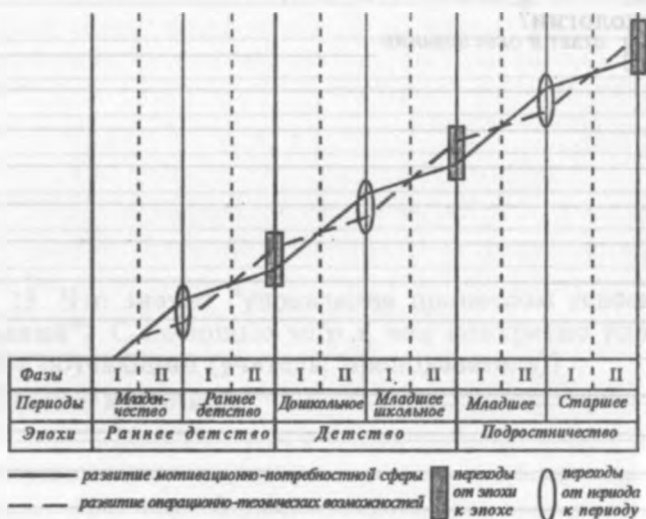
ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

22. Подытоживая все изученное по возрастной и педагогической психологии (результаты чтения литературы, решения предложенных выше задач и ответы на проблемные вопросы), еще раз проверьте, как вы усвоили взаимосвязь обучения и воспитания, с одной стороны, и развития, с другой, и их зависимость от ведущей деятельности. Для этого внимательно и критически проанализируйте приведенное ниже конспективное изложение не раз упомянутой статьи Д. Б. Эльконина, в которой дается в концентрированном виде психологический механизм взаимосвязи процессов обучения, воспитания, развития и влияния на них ведущей деятельности (“...нужно говорить о зависимости развития психики не от деятельности вообще, а от ведущей деятельности”, — писал А. Н. Леонтьев. См. его “Проблемы развития психики”. М., 1965, с. 502).

Итак, вашему вниманию предлагается конспект статьи Д. Б. Эльконина “К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте” (Вопросы психологии, 1971, № 4).

На приводимой ниже схеме Эльконин представил свою гипотезу (которая ныне большинством психо-

Схема



логов рассматривается как теория) о восходящем по спирали процессе психологического развития. В нем есть три эпохи, состоящие каждая из двух закономерно связанных периодов, делящихся, в свою очередь, каждый на две фазы. Вот так, от фазы к фазе, от периода к периоду и от эпохи к эпохе идет психическое развитие по своим внутренним законам, а не под воздействием каких-либо внешних по отношению к нему факторов, в том числе воспитательно-образовательной системы. Словом, психическое развитие — процесс объективный, а субъективный фактор действителен тогда, когда он воздействует в унисон с его законами.

Приведенная схема Эльконина иллюстрирует его выводы о закономерном (не линейном, а спиралевидном) ходе развития психики, в котором происходит последовательная смена периодов. Среди них есть периоды, когда происходит преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы (освоение задач, мотивов, норм отношений между людьми), и периоды, когда идет процесс преимущественного освоения общественно выработанных способов действий с предметами и на этой основе — формирование операционно-технических возможностей детей, их интеллектуально-познавательных сил. Иначе говоря, в одни периоды (с некоторым опережением, — см. схему) идет развитие мотивационно-потребностной сферы (желание, хотение, стремление стать таким, как взрослый), но возможностей (знаний, умений, духовных и физических сил) еще нет для освоения всего того, что “хочется”, тогда как в другие (последующие) периоды происходит освоение этих знаний и навыков, которых ранее не доставало. Можно сказать, что развитие мотивационно-потребностной сферы — это психологически понимаемый воспитательный эффект, а формирование операционно-технических возможностей — эффект обучения. Человеческим образом, развивается, воспитываясь и обучаясь, независимо от того, есть или нет специально организованный воспитательно-образовательный про-

цесс. Объективный жизненный процесс идет таким образом, что все вокруг человека (маленького или взрослого) воспитывает и обучает: общение родителей с ребенком, игры сверстников, учебная деятельность в школе, работа по самообслуживанию или на трудовом поприще, личностно-интимное общение и т. д. — итак, от рождения до глубокой старости.

Задача учителей, преподавателей, воспитателей, родителей, руководителей — познать законы развития человеческой личности, ее психики, чтобы правильно обучать, воспитывать, эффективно управлять социальными процессами.

На схеме наглядно показано, как от периода к периоду идет процесс развития мотивационно-потребностной сферы (сплошная линия), а за ней “вдогонку” (на I фазе) и, спустя какое-то время, обгоняя ее (на II фазе периода), идет развитие операционно-технических возможностей (пунктирная линия). Именно на II фазе периода, когда ребенок освоил задачи, нормы и отношения, которые он хотел освоить в этот период развития (например, к 3 годам он требует “Я сам!”, хотя еще не все требуемое умеет делать, а на следующей фазе научается), начинается очередной период развития мотивационно-потребностной сферы, когда у ребенка появляются новые желания и стремления, требующие новых знаний, умений, новых сил и возможностей, которые стимулируют их освоение и т. д. Это продолжается на протяжении всех этапов развития.

Д. Б. Эльконин в данной статье обобщил многолетние исследования развития психики детей, проведенные им с помощью учеников и сотрудников. Можно быть уверенным, что данная закономерность психического развития при дальнейших исследованиях обнаружится и в развитии психики человека не только в детском возрасте.

Теперь о некоторых других выводах Эльконина, связанных с означенной закономерностью.

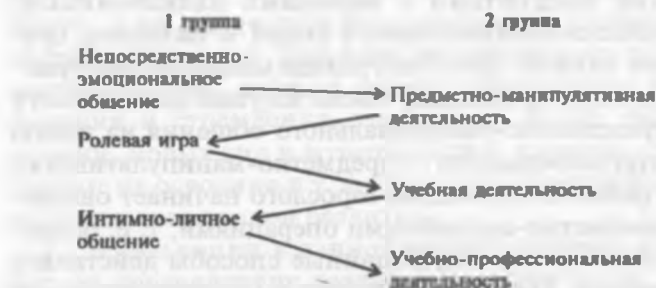
Вывод первый — о периодической смене ведущих деятельностей, при которой “старая” ведущая дея-

тельность не отменяется, а лишь меняется местами с новой деятельностью (впервые освоенной ребенком), которая теперь становится ведущей, а прежняя ведущая деятельность остается в арсенале ребенка, продолжает влиять на его развитие, но отодвигается уже на вторые роли. Так, например, деятельность “непосредственно-эмоциональное общение” в младенческом возрасте (на схеме — I фаза периода “Младенчество”) теряет роль ведущей деятельности, чем она была на этой фазе, и уступает ее другой — “предметно-манипулятивной”, которая, начав осваиваться на II его фазе, становится ведущей для всего периода “Раннее детство”. Примером непосредственно-эмоционального общения, возникающего задолго до формирования акта хватания (акта предметно-манипулятивного действия), является т. н. “комплекс оживления” — реакция на взрослого уже на 3 месяце жизни младенца. Начальные акты предметно-манипулятивных действий — хватание игрушек и других предметов, попадающих в поле зрения и зону доступности, — переходят постепенно на манипулирование предметами с целевыми назначениями, исторически сложившимися у людей, в частности, использование ложкой. Здесь (на границе младенчества и раннего детства) происходит смена ведущей деятельности непосредственно-эмоционального общения на новую ведущую деятельность — предметно-манипулятивную, когда ребенок с помощью взрослого начинает овладевать предметно-орудийными операциями, т. е. осваивает общественно выработанные способы действий с предметами. При этом общение с помогающими ему взрослыми перестает быть самоцелью, как бы отодвигается на второй план, заслоняется предметом и его свойствами, что и интересует ребенка в первую очередь, а взрослый нужен лишь постольку, поскольку может помочь ему в манипуляции с предметом.

Вывод второй. Ведущие деятельности сменяют друг друга в определенной последовательности: сначала идет I группа, внутри которой происходит интенсивная ориентация в основных смыслах человечес-

кой деятельности и освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми и развивается преимущественно **мотивационно-потребностная сфера личности**. В эту 1 группу входят: непосредственно-эмоциональное общение, ролевая игра и интимно-личное общение (см. схему), которые, различаясь по конкретному содержанию, имеют то общее, что позволяет ребенку проникнуть в сферу задач и мотивов деятельности взрослых. В следующую, 2-ю группу, входят деятельности, внутри которых происходит усвоение общественно-выработанных способов действий с предметами и эталонов, выделяющих в предметах те или иные их стороны (усвоение способов владения ложкой, мячом, авторучкой, книгой, лопатой, компьютером и т. п.). К деятельности этой группы относятся: предметно-манипулятивная деятельность, учебная деятельность, учебно-профессиональная деятельность.

Итак, все ведущие деятельности, сменявшие друг друга в детском возрасте, можно представить в такой последовательности:



На языке воспитательно-образовательной практики это значит, что одни виды ведущих деятельности (непосредственно-эмоциональное общение младенца со взрослым, ролевая игра в дошкольном детстве и интимно-личное общение в подростковом возрасте) играют преимущественно **воспитывающую** роль, когда происходит освоение ребенком **смыслов** человеческой деятельности, возникает **собственная (личная) мотива-**

ция выполнения той конкретной ведущей деятельности из перечисленных выше, которая соответствует его возрастному периоду. А разные виды 2 группы деятельности (предметно-манипулятивная, учебная и учебно-профессиональная) играют преимущественно обучающую роль, поскольку в эти периоды происходит овладение способами действий с предметами, которыми приходится оперировать в этих деятельности. Таким образом, через различные формы ведущих деятельности и благодаря им, происходит развитие психики личности. Деятельности, играя обучающую и воспитывающую роль, развивают человека, но тем успешнее, чем правильнее, то есть, в соответствии с законами этого развития, идет процесс организованного обучения (в школе) и воспитания (в семье, дошкольном учреждении, школе и т. д.).

Зависимость развития от ведущей деятельности и взаимосвязь развития, обучения и воспитания — основополагающие вопросы возрастной и педагогической психологии. Если у вас, студента, все еще нет полной уверенности в усвоении их, то вновь вернитесь к первоисточникам, заново их прочтите, соотнесите с вопросами и задачами, которые предъявлялись вам выше, и обязательно добейтесь полной ясности в понимании этих вопросов. Без этого нельзя считать, что вы усвоили педагогическую психологию.

г) СОЦИАЛЬНАЯ ПСИХОЛОГИЯ

При изучении социальной психологии студент должен иметь в виду, что наука эта сравнительно молодая (первые упоминания о ней относятся к началу нашего века), и до настоящего времени не прекратились научные споры о ее предмете. Нет пока и общепринятого определения социальной психологии как науки, не очерчен тот круг проблем, который всеми специалистами был бы признан как относящийся бесспорно к ее компетенции. Поэтому при самостоятельном изучении литературы студент может встретиться с разными, иногда взаимоисключа-

ющими, точками зрения на один и тот же вопрос, на решение одной и той же проблемы. И это не должно удивлять, так как наука находится в состоянии бурного развития, и возникновение разных точек зрения можно считать нормой. Однако для начинающих изучать социальную психологию данное обстоятельство может создать определенные трудности, которые нужно уметь преодолевать.

Что можно посоветовать студенту?

Во-первых, разнообразие мнений, толкований, объяснений одних и тех же явлений, разные подходы к их классификации ни в коем случае не должны его смущать. Наоборот, обнаружив такое разномыслие, нужно внимательно сопоставить мнения, попытаться понять их аргументы и принять решение: какое из них более импонирует читателю (студенту) и почему. Такой подход будет означать как раз самый эффективный способ познания истины, существенно превосходящий простое запоминание одной единственной и бесспорной точки зрения, так что нужно не огорчаться и не теряться при обнаружении различия в объяснении некоторых социально-психологических явлений, а скорее радоваться, что есть повод самому студенту размышлять, вырабатывать свой собственный взгляд на проблему.

Во-вторых, в методическом отношении будет полезно перечислить для себя разные точки зрения и записать их в конспект со своими комментариями. И это будет результатом серьезной и увлекательной мыслительной работы по отбору и перечислению всех существующих точек зрения и выработке самих комментариев.

В-третьих, в самих вопросах-задачах, представленных в данном пособии, студенту встретятся такие, которые прямо приглашают его разобраться в нескольких точках зрения на одну и ту же проблему, причем, не только по социальной психологии (например, разные объяснения проблемы внимания в общей психологии). Эти примеры подскажут студенту, как сопоставлять и анализировать различные теоретические подходы к проблеме, как сознательно по-

ставить себя на ту или иную из предъявленных точек зрения, какую из имеющихся научных позиций поддержать и почему. Кстати, из приведенных ниже вопросов-задач самый первый (№ 1) как раз относится к этой категории.

Итак, изучая рекомендованную литературу и читая конспекты лекций, ответьте на следующие вопросы, найдите решение встречающихся среди них проблемных задач.

1. В литературе приводятся разные определения понятия “социальная психология” и дается перечень проблем, составляющих предмет социально-психологической науки, который (перечень) у разных авторов тоже различается. Внимательно вчитайтесь в них и попробуйте твердо встать на какую-либо из этих точек зрения и аргументируйте, почему вы так решили. Или ни одна из точек зрения вам не кажется бесспорной и вы сформулировали свою собственную? Какую? (Приведите).

Вот они, разные взгляды на социальную психологию:

а) эта наука изучает проблемы человеческого общения и его межличностных (“Я” — “Другой”) и межгрупповых (“Группа” — “Группа”) формах, то есть общение людей внутри микрогрупп (контактных) и между микрогруппами;

б) эта наука изучает закономерности поведения и деятельности людей, обусловленные фактом их включения в социальные группы, а также психологические характеристики самих этих групп, включая большие социальные группы (народы, нации, профессиональные группы и т. д.), малые группы (коллектив, семья, группа друзей и т. д.);

в) она изучает психологическую сторону различных массовых явлений (подражание, заражение, слухи, паника, мода, обычаи, традиции и т. д.);

г) предмет социальной психологии — психологический аспект различных форм общественной жизни (политической, экономической, духовной, бытовой и

т. д.) и соответственно: социальная психология политической жизни, социальная психология рыночного взаимодействия, социальная психология культуры и искусства, социальная психология быта и т. д.

Рассмотрите суждения и аргументы авторов (Андреевой, Петровского, Парыгина, Битяновой, Платонова, Кузьмина Е., Немова и др.) и сделайте свои выводы: в сторону какого определения предмета социальной психологии вы склоняетесь, если исходить из прикладного значения этой науки?



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

2. Какого бы определения понятия “социальная психология” мы ни придерживались, одно несомненно с самого начала: она обязательно включает в свой предмет психологию групп. Ознакомьтесь с классификацией групп (по Андреевой), которые перечислены ниже, дайте каждой из них характеристику (если удастся, то логически стройную и строгую дефиницию) и приведите по одному примеру на каждую разновидность группы:

— условная группа —

— реальная группа —

— лабораторная — _____

— естественная группа — _____

— формальная группа — _____

— неформальная группа — _____

— становящаяся группа — _____

— коллектив — _____

— профессиональная группа — _____

— большая группа — _____

— малая группа — _____

— диффузная группа — _____

— номинальная группа — _____

— референтная группа — _____

в т. ч.:

— положительная р. г. — _____

— отрицательная р. г. — _____

— нормативная р. г. — _____

— сравнительная р. г. — _____

— социально-сравнительная р. г. — _____

3. Существует точка зрения, что содержание данного учебного предмета составляют “реальные группы, изучением которых занимается социальная психология” (см. М. Р. Битянова. Социальная психология. М., 1994, с. 57). Что вы думаете на этот счет: разве всеми другими (или какими-то из них) из перечисленных выше социальная психология не занимается?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

4. Чем определяются размеры т. н. малой группы: какое минимальное число людей может составить малую группу и какой может быть ее максимальная численность, выше которой она перестает быть малой? Или численность не является определяющим показателем?



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

5. В чем принципиальное психологическое различие между большой и малой группами (от различия по количеству членов, т. е. по размеру групп, мы в данном случае абстрагируемся)?



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

6. Может ли одна и та же группа быть одновременно отнесена к "референтной", "профессиональной", "большой", "естественной", "социальной", "неформальной", "номинальной"? Если да, то обоснуйте свой ответ. Почему так считаете? Если нет, то какую (какие) из названных надо исключить?



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

7. Коллектив — группа "высокого уровня развития, где межличностные отношения опосредствованы общественно ценным и личностно значимым содержанием совместной деятельности" (См. "Крат. психол. словарь, с. 144). Как можно охарактеризовать сплоченную и давно организовавшуюся банду?

По уровню внутригруппового развития, она сродни коллективу, но по социальной направленности, совместной деятельности ее членов, она противоположна ему. К какой разновидности малой группы вы отнесли бы подобные антисоциальной направленности группы? Назовите другие такие группы.



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ

8. Если попытаться определиться на основе изучения основного объекта социальной психологии — всех разновидностей групп — то как бы вы сформулировали для себя роль этой науки в деятельности практического психолога, социального педагога? Что она дает вам — студенту, будущему практическому психологу — такого, чего не могут дать другие отрасли психологической науки?



ОТВЕТ, ОБОСНОВАНИЕ И ИСТОЧНИКИ

9. В группе обычно есть стихийно выдвигающийся лидер, который может быть, а может и не быть официальным руководителем. Чем он отличается психологически от назначенного или даже избранного группой официального руководителя?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

10. Сравните два суждения: 1) руководителя надо уважать, только тогда будет нормальный психологический климат в коллективе, и будет обеспечиваться эффективная совместная деятельность членов коллектива, и 2) руководитель должен пользоваться авторитетом у подчиненных, и только тогда в коллективе будет нормальный психологический климат и будет обеспечиваться эффективная совместная деятельность членов коллектива. Какое из двух суждений вам представляется психологически более верным или оба равноценны?



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

11. Авторитет лидера (формального и неформального) зависит: а) от умения самого лидера “поставить себя” б) от отношения к нему подчиненных, сотрудников, коллег (от уважения, любви и т. п.), или в) от того и другого вместе?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

12. От чего зависит уважительное отношение к официальному лидеру?



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

13. Общение — что это такое? Ниже приводятся несколько разных определений этого понятия. Выберите из них то, которое, на ваш взгляд, с наибольшей полнотой и точностью отражает сущность социально-психологического явления, составляющего научное содержание данного понятия:

— “Общение — обмен информацией между людьми, их взаимодействие” (Немов Р. С. Психология. Кн. I, с. 560).

— “Общение — взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера” (Психологический словарь. М., 1983, с. 228).

— “Общение — сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя обмен информацией, выработку единой стратегии взаимодействия, восприятие и понимание другого человека” (Крат. психол. словарь. М., 1985, с. 213).

— “Общение — взаимодействие людей, в котором происходит обмен эмоционально-чувственной и рациональной информацией и деятельностью” (Шепель В. М. Настольная книга бизнесмена и менеджера. М., 1992, с. 229).

— “Понятие “общение” в широком смысле” включает в себя “всю совокупность социальных отношений, поскольку социальное отношение — экономическое, политическое или идеологическое — имеет свою социально-психологическую сторону и проявляется в непосредственном или опосредованном контакте между людьми” (Парыгин Б. Д. Социальная психология как наука. Л., ЛГУ, 1965, с. 136).



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ: _____

14. Исходя из научного содержания понятия “общение”, в соответствии с выбранным вами определением этого понятия, проанализируйте следующее суждение: “Ребенок — это всегда два человека — он

и взрослый" (Эльконин) совпадает ли это суждение с тем определением общения, которое вы отобрали в приведенном выше перечне? совпадает ли вообще с понятием "общение"?



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ: _____

15. Проанализируйте следующее высказывание Л. С. Выготского: "...человек наедине с самим собой сохраняет функцию общения". Можно ли понимать это как общение индивида с самим собой (мыслительный диалог с самим собой)? Если так, то под какое из приведенных определений это можно подвести?



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ: _____

16. Решите следующие задачи:

а) 12 бурлаков молча тянут баржу. Общение или нет? Если да, то под какое из определений это подходит, и какому из них противоречит?



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ: _____

б) мать баюкает месячного младенца? (Тот же вопрос).



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

в) человек смотрит по телевизору балет — общение это или нет? Если да, то где обмен информацией?



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

г) лектор произносит монолог, а аудитория не задает ни вопроса, не подает ни одной реплики, не записывает, но слушает, а слышит ли, понимает ли — сказать трудно. Можно ли это считать общением между лектором и аудиторией?



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

17. В литературе различают прямое и косвенное общение, непосредственное и опосредованное (через письменные или технические средства), межличностное и массовое. Вернитесь к задачам (№ 16) и ответьте вновь: можно ли считать задачу “в” посвященной опосредованному общению, если да, то где “обмен” информацией? Куда можно отнести действия бурлаков: к косвенному общению через ощущение движения баржи или обмен деятельностью в непосредственном общении? (И т. д. — по всем задачам).



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

18. Функции общения: 1) связующая, 2) формирующая, 3) “подтверждающая”, 4) межличностная (организация и поддержание взаимоотношений между индивидами) и 5) внутриличностная (диалог с самим собой).

Приведите примеры, к чему может привести невыполнение этих функций. Пример несоблюдения связующей функции — библейская легенда о неудавшемся строительстве Вавилонской башни (Вавилонское столпотворение) и т. д.



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

Вопрос: Для чего, для каких целей в практической деятельности социального педагога, практического психолога необходимо изучение, знание и учет национальной психологии? Нужно ли специальное изучение психологии коренной нации руководителем (воспитателем, организатором, менеджером, психологом и т. д.) — представителем этой же коренной нации (например, русским, работающим с русскими людьми, изучать русскую национальную психологию) или само по себе должно сложиться нормальное (эффективное) общение?

ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

172

Директивный стиль	Элементы стиля	Демократический стиль
Цели ставятся лишь ближайшие, а дальнейшие планы группе неизвестны	Целеполагание	Подробное доведение до группы ближайших и отдаленных целей, показ развития группы в перспективе
Руководитель собирает информацию для себя, а группе передает ее минимум, необходимый для исполнительских функций	Информирование	Открытый взаимный обмен информацией между руководителем и группой
Решает руководитель сам или при участии ближайших подчиненных и требует от группы выполнения	Принятие решения	Групповое обсуждение и принятие решения руководителем на основе обсуждения и консультаций с представителями группы
Полный и непрерывный контроль руководителя за деятельностью группы	Контроль	Контроль за принятием решения и полученным результатом, а в промежутке — самоконтроль группы
В чистом виде ее нет. В опосредованной форме — доклады, оценки, выводы, решения контролеров со стороны руководства, не подлежащие обсуждению, окончательное решение руководителя по итогам деятельности	Обратная связь	Непрерывный поток в процессе всей деятельности. Активное поощрение успехов по ходу деятельности и в ее итоге
Приказы сверху вниз, ясные, четкие, краткие	Характер коммуникаций	Разрешаются обсуждения и замечания снизу-вверх. Ясность задачи наступает в ходе обсуждения, принятия общего решения и уточнений в ходе выполнения решения
Строго ограничено	Делегирование полномочий	Широко используется

Вопросы: а) можно ли отдельные черты одного стиля совместить с чертами другого стиля и создать комбинированный, более эффективный — третий стиль?

б) если можно, то что бы вы предложили и почему? (Обоснуйте).

в) какой из представленных стилей (если их придерживаться последовательного и строго) более эффективен? И почему?

21. Межличностные конфликты в коллективе: а) всегда они вредны; б) вполне естественны и поэтому нельзя их оценивать по критерию “вредны” или “не вредны”; в) конфликты иногда полезны, если происходят на принципиальной почве. Какой из этих ответов вам представляются более правильными и почему? Исходя из вашего ответа: надо ли избегать конфликта? или всячески исключать возможности конфликтов? или, считая их естественными, ничего заранее не предпринимать, но при их возникновении немедленно гасить (разрешить спор, найти выход из конфликтной ситуации приемлемым для конфликтующих сторон способом или на основании закона или другого нормативного документа)? Какой из вариантов вам кажется психологически оправданным?



ОТВЕТЫ И ИСТОЧНИКИ :

22. Как проводить дискуссии в малой группе для достижения общего согласованного мнения? решения? вывода?

— обозначить проблему и поставить вопрос: “Что делать?”

— выслушать мнения — разные (как взаимодействующие, так и взаимоисключающие);

— сталкивать разные, близкие к истине мнения, обостряя дискуссию и стимулируя тем самым работу коллективной мысли;

— достигнув единодушного (или поддержанного большинством) мнения (логически безупречного вывода), предложить формулировку заключения (вывода, решения, общего мнения).

Составьте план-сценарий организации дискуссии по принятию группового решения по одной из известных вам задач, встречающихся в вашей практической повседневной деятельности.

 ОТВЕТ (ПРЕДЛАГАЕМЫЙ ПЛАН-СЦЕНАРИЙ ДИСКУССИИ):

23. Что такое “смысловой барьер” (см. “Психологический словарь” М., 1983, с. 346; “Краткий психол. словарь”, М., 1985, с. 30). Совпадает ли он с понятием “коммуникативный барьер” (см. Битянова М. Р. Социальная психология. М., 1994, с. 19-22)?



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

24. На основе изучения рекомендованной литературы в сопоставлении с записями лекций, а также ответов, самостоятельно выработанных вами при решении изложенных выше психологических задач, ответьте на вопросы:

а) каково теоретическое (прикладное) значение социальной психологии для профессиональной деятельности социального педагога и практического психолога?

Д) МЕДИЦИНСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

Медицинская психология олицетворяет связь психологии с медициной, особенно с такими ее областями, как психиатрия, неврология, нейрохирургия.

Предмет медицинской психологии в настоящее время еще не определен четко. Разные авторы вкладывают в него разное содержание. В учебном пособии для студентов медицинских институтов "Медицинская психология" (авторы Н. Д. Лакосина, Г. К. Ушаков. М., 1984) приводятся четыре точки зрения на данный вопрос. Одна из них: медицинская психология — это основы традиционной психологии, ориентированной на студентов-медиков и врачей. Другие авторы основой содержания медицинской психологии считают психологический анализ природы болезней, в первую очередь, нервно-психических. Третьи исследователи содержание медицинской психопатологии отождествляют с содержанием общей психопатологии, то есть предмет этой научной дисциплины видят в изучении психических болезней и только.

Подвергнув аргументированной критике эти мнения, авторы высказывают свою, четвертую по счету, точку зрения на предмет медицинской психологии. Они считают, что эта научная дисциплина изучает "многообразные особенности психики больного и их влияние на здоровье и болезнь", "системы психологических целебных влияний, в том числе "систему врач — пациент" (с. 5) и при всей своей важности медицинская психология "вне общей медицинской практики... не только беспомощна, но и неприемлема" (с. 8).

Таким образом, авторы относят к предмету медицинской психологии психику только больных людей "в условиях пользования медицинской помощью", а вне медицины ее не мыслят. И вполне логично они выводят отсюда, что медицинская психология — это отрасль не психологии, а медицины ("самостоятельный раздел медицинских знаний" (с. 8), изучающий "психологические проблемы, возникающие у больных людей" (там же).

Для преподавания в медицинских институтах такое понимание предмета данной учебной дисциплины, возможно, оправдано, но для специалистов, работающих с людьми не только больными, но и здоровыми, в частности, для практических психологов и социальных педагогов, содержание ее видится несколько иным. Оно должно быть, образно говоря, менее медицинским и более психологичным. Ведь социальный педагог — практический психолог работает главным образом не с больными (хотя и с ними), а с людьми трудоспособными, практически здоровыми (или считающими себя таковыми и продолжающими работать, имея определенные симптомы нервно-психических расстройств). Основная его задача — сделать так, чтобы больных становилось меньше, заниматься собственно психологической работой среди населения — психогигиеной, психопрофилактикой заболеваний, психологическим консультированием, психологической реабилитацией перенесших острые психологические травмы и прошедших стационарное лечение, а также психотерапевтическими процедурами при неврозах, остаточных появлениях острых реактивных психозов, обострениях психопатии, отклоняющемся поведении подростков и т. д.

Практический психолог, выступая в роли социального педагога и обладающий знаниями в области медицинской психологии, способен своевременно **распознавать** начальные симптомы нарушения психической деятельности под воздействием психотравмирующих факторов и вовремя **оказывать психологическую помощь**, уметь **диагностировать** своевременно психогенные заболевания и, в случае необходимости, **направлять** страдающих нервно-психическими расстройствами **к психиатру**. Одна из важных задач социального педагога-практического психолога состоит в **смягчении и устранении внутригрупповых и межгрупповых конфликтов**, по возможности, в **заблаговременной нейтрализации конфликтогенов**. Словом, практический психолог все должен сделать для того,

чтобы различного рода психические травмы не приводили к острым или затяжным недугам, не доводить до необходимости вмешательства медицины.

Исходя из таких соображений, следует рассматривать медицинскую психологию, изучаемую в немедицинских вузах, не как отрасль медицинских знаний, а как отрасль психологии, что и отражено в психологической литературе.

Однако в психологической литературе нет единства мнений о предмете этой научной дисциплины, как, впрочем, нет и не было серьезного обсуждения этой проблемы в среде научной психологической общественности.

В настоящее время можно встретить несколько различных точек зрения психологов на содержание медицинской психологии как отрасли психологии, которые стоит кратко проанализировать, чтобы прийти к какому-то определенному выводу и, исходя из него, очертить круг вопросов для изучения студентами — практическими психологами и социальными педагогами.

Первое, что является бесспорным и с чем согласны все авторы-психологи, это признание медицинской психологии отраслью психологической науки, а не медицины. В то же время психологи включают в ее содержание те вопросы, которые включают в предмет этой науки специалисты медицины (в частности, применение психологии в клинике нервно-психических заболеваний и в клинике соматических заболеваний, когда в первом случае выясняют влияние на психику больного соматических процессов, а во втором — наоборот)¹. Естественно, применение психологии в условиях клиники не может входить в компетенцию практического психолога и социального педагога, и изучение вопросов клинической психологии в немедицинских вузах нецелесообразно, излишне и бесполезно, ибо знания о ней окажутся не приложимы к практике их выпускников.

¹ См., например, Психологический словарь. М., 1983, с. 183.

Все авторы психологических изданий, в целом, выражают одну и ту же мысль (хотя и разными словами): "Медицинская психология — отрасль психологии, использующая психологические закономерности в диагностике, лечении и профилактике заболеваний". (См. Краткий психологический словарь. М., 1985, с. 175). Расхождения начинаются при рассмотрении содержания научной дисциплины, ее задач.

Первое разногласие возникает, когда перечисляются заболевания, в диагностике, лечении и предупреждении которых используются психологические знания. В учебнике "Общая психология" под ред. А. В. Петровского (М., 1976) речь идет только о тех заболеваниях, которые изучаются нейропсихологией, то есть о нарушениях высших психических функций из-за локальных поражений мозговых структур (афазия, апраксия, агнозия, акалькулия и т. д.), но подробно сами заболевания не анализируются. В учебнике "Психология", кн. I (автор Р. С. Немов. М., 1994) вообще нет указания на какие бы то ни было конкретные заболевания или группу заболеваний, а сказано, что медицинская психология изучает "психические явления и поведение человека с целью предупреждения, диагностики и лечения разных болезней". Каких именно? Разных, но всех ли? В "Кратком психологическом словаре" (М., 1985) и "Психологическом словаре" (М., 1983) тоже имеются в виду, видимо, все существующие разновидности болезней, но интересующие медицинскую психологию с точки зрения, во-первых, того, какие влияния оказывают на психику те или иные поражения мозга и, во-вторых, как влияют психические состояния на соматические болезни ("болезни тела").

Эти мнения, конечно, нельзя считать неверными, ибо психологические закономерности можно использовать при изучении и лечении всех болезней, коль страдает от них личность, а в ней все взаимосвязанно — и душа (психика) и тело (организм).

Однако, такой подход к предмету и задачам (содержанию задач) медицинской психологии как от-

расли психологии, а не медицины, не вполне оправдан по высказанной выше причине: не будет психолог заниматься всеми болезнями, хотя у каждой из них есть психологическая сторона.

Нигде в психологической литературе, предназначенной для студентов психологических специальностей, не говорится о психогенных заболеваниях, которые, в большинстве случаев, переносятся на ногах (без обращения к услугам медицины и без потери трудоспособности), но с которыми постоянно приходится иметь дело практическому психологу. Он должен уметь распознавать людей, страдающих такими недугами, по определенным особенностям их поведения, по бросающимся в глаза необычным психическим состояниям (чрезмерного возбуждения или, наоборот, угнетенности), правильно диагностировать болезнь, выбрать адекватный метод психологической помощи таким людям.

Другая группа людей, нуждающихся во внимании психолога и социального педагога, — психопатические личности (психопаты), которые не являются психически больными, а отличаются от большинства людей дисгармоничностью характера (патологические характеры или аномальные варианты личности). Это следствие неравномерного развития свойств характера, отмечаемого еще в детском возрасте (из-за врожденной неполноценности нервной системы либо ранних органических повреждений головного мозга, а также патогенных воздействий социальной среды в виде неправильного воспитания, хронических патогенных факторов и т. п.). Психопатии разных типов (их условно делят на 8 типов) отличаются от психических болезней (дефект личности не нарастает), от неврозов (не вылечиваются, т. е. необратимы) и от олигофренов (интеллект сохраняется и может иметь нормальный и даже высокий уровень) и от т. н. психопатоподобных состояний (последние возникают в течение жизни и представляют стойкие аномалии характера, вызванные травмой головного мозга, шизофренией, инфекционными болезнями и т. д.). Известный отечественный психиатр П. Б. Ганнушкин создал уче-

ние о пограничных (между нормой и патологией) состояниях, к которым и относится психопатия.

Дисгармоничность характера психопата — это дисгармоничность личности, когда затрагивается преимущественно эмоционально-волевая сфера при сохранности интеллектуальной сферы или, говоря иначе, неравномерное развитие характерологических свойств (недостаточность одних и преобладание других).

Практическому психологу и социальному педагогу надо знать об особенностях психопатических личностей по ряду причин. Во-первых, они более подвержены психотравмирующим воздействиям, а значит, психогенным заболеваниям. Во-вторых, некоторые типы психопатов (возбудимые, истерические, параноические) могут создавать дискомфортные условия в коллективе, конфликтные ситуации, вносить элементы неустойчивости в психологический климат внутри группы и т. д. В-третьих, психопатические личности (особенно дети) нуждаются в дружелюбном, теплом, искренне внимательном отношении к себе, в строго индивидуальной организации их деятельности как в воспитательных, так и в профориентационных целях.

Как видим, от практического психолога (социального педагога) требуется психогигиеническая, психопрофилактическая и специфическая воспитательная и профориентационная работа по адаптации психопатических личностей к социальной среде. Кроме того, знать особенности психопатов необходимо и для того, чтобы не спутать их с больными, страдающими психогенными заболеваниями (неврозом разной формы) и психопатоподобными личностями, которых надо лечить психотерапевтическими средствами.

Итак, практическому психологу, в отличие от врача, придется заниматься не с теми, кто нуждается в обязательной медицинской помощи, а, главным образом, с теми, кто подвержен психотравмирующему воздействию неблагоприятных факторов, легко поддается психогенным заболеваниям или уже страдает психогенными расстройствами, а также с психопа-

тами, занимающими пограничное положение между здоровыми и больными.

Таким образом, медицинская психология как научная дисциплина, изучаемая студентами — будущими практическими психологами и социальными педагогами — могла бы иметь своим содержанием вопросы диагностики, лечения психотерапевтическими средствами и профилактики нервно-психических заболеваний, протекающих вне медицинского (врачебного) вмешательства (до или после прохождения лечения в медицинском учреждении), а также меры психогигиены и психологической реабилитации выздоравливающих психических и соматических больных.

Другой проблемой, не нашедшей однозначного решения в психологической науке, является проблема структуры медицинской психологии как отрасли психологии.

Одни авторы вообще эту проблему обходят (Р. С. Немов, а также авторы “Краткого психологического словаря”. М., 1985), другие включают в состав медицинской психологии нейропсихологию, патопсихологию и все медицинские науки (от педиатрии до психиатрии), так или иначе, используемые медицинской психологией в клинической практике (см. “Психологический словарь”. М., 1983). Наиболее сжато и в то же время полно представлена структура медицинской психологии Петровским А. В. (“Общая психология”. М., 1976): нейропсихология, психофармакология, психопрофилактика, психогигиена.

Анализ приведенных точек зрения с позиции интересов и потребностей студентов как будущих практических психологов и социальных педагогов показывает, что нужна некая новая классификация составных компонентов учебной научной дисциплины “медицинская психология”.

Во-первых, патопсихологию в составе медицинской психологии рассматривать нелогично, так как она, как самостоятельная теоретическая и экспериментальная отрасль психологической науки, создает научную базу для психиатрии и медицинской психологии, и не мо-

жет включаться в состав последней, как одной из прикладных отраслей этой же науки. То же самое можно сказать о нейропсихологии, хотя выводы ее о возможностях коррекции нарушенных высших психических функций могут находить непосредственную реализацию в медицинской психологии (в психокоррекционной работе). Но самое главное, эти две теоретические и экспериментальные отрасли психологии обеспечивают фундаментальными научными знаниями прикладную отрасль — медицинскую психологию.

Во-вторых, нелогично в составе медицинской психологии рассматривать и психиатрию, которая является отраслью клинической медицины. В то же время медицинская психология как учебная научная дисциплина не может преподаваться без привлечения клинических данных, накопленных в психиатрической науке и практике.

Следовательно, ни одна из отраслей психологической или медицинской науки не может быть целиком и полностью включена в состав медицинской психологии, как бы она ни была тесно с ней связана. У медицинской психологии, как прикладной науки, свой специфический предмет, свои проблемы, задачи и свое содержание.

Предметом медицинской психологии как прикладной отрасли психологической науки можно считать психологические воздействия, оказывающие травмирующее или исцеляющее влияние на человека, то есть психотравмирующие и психотерапевтические факторы.

Теоретическое содержание медицинской психологии составляют выводы тех отраслей психологической науки, которые изучают аномальные состояния психики (патопсихологии, нейропсихологии, специальной психологии), а также некоторых отраслей медицины (психиатрии, неврологии и нейрохирургии), изучающих психосоматические, соматопсихические проявления различных болезней, психологические последствия травм и болезненных поражений структуры мозга, исцеляющий эффект психологических воздействий на больного.

Прикладной аспект медицинской психологии заключается в использовании научных психологических и медицинских знаний для диагностики, лечения и предупреждения (профилактики) заболеваний нервно-психического характера.

Основными разделами медицинской психологии являются: психотерапия, психофармакология, психопрофилактика, психокоррекция, психогигиена, а также психотоксикология.

Содержанием деятельности практического психолога (социального педагога) по применению знаний в области медицинской психологии станут:

а) изучение психических состояний людей подведомственной организации, учреждения, территории; выявление и диагностика нервно-психических заболеваний психогенного (или соматогенного) происхождения;

б) проведение психотерапевтических, психокоррекционных мероприятий с нервно-психическими больными, направление их, в случае необходимости, в лечебные учреждения на консультацию к психиатру или на лечение;

в) организация психогигиенической, психоконсультативной и психопрофилактической службы (в районе, городе, селе, учреждении, предприятии) и пропаганда ее работы среди населения, а также проведение медико-психологического просвещения;

г) использование психофармакологических средств, выписанных врачом, для лечения больных, страдающих невротами разной формы, психогенными психозами, а также психопатоподобными состояниями при пониженной трудоспособности;

д) выявление запущенных форм невротозов и других психогенных заболеваний и организация за ними медицинского контроля, лечение амбулаторно или в стационаре.

Здесь впервые употреблено ранее не встречавшееся понятие "психотоксикология"¹. Это понятие обозна-

¹ Кстати, все понятия, в том числе и данное, имеются во всех психологических словарях.

часть раздел медицинской психологии, изучающий проявления и способы лечения психических нарушений, вызываемых химическими (ядовитыми) веществами, именуемыми психотомиметиками или галлюциногенами (т. е. вызывающими галлюцинации). Эти вещества способны даже в крайне ничтожных дозах повреждающе действовать на мозг, вызывая психические расстройства (галлюцинации, бред, общее психомоторное возбуждение). В планах агрессивных сил и различных террористических организаций предусматривается применение подобных средств. Известны случаи применения этих веществ наркоманами в качестве наркотиков. Значит, тут есть проблема для медицинской психологии и практических психологов.

А теперь, когда внесена некоторая ясность в вопросы, которые должны изучать по медицинской психологии студенты-психологи, можно приступить к решению проблемных задач и ответам на проблемные вопросы.

Итак, читая рекомендованную литературу и анализируя реальные факты в предложенных ниже ситуациях, найдите ответы и решения следующих вопросов и задач:

1. Обратившись к приведенному выше определению содержания учебной дисциплины “медицинская психология”, для будущих социальных педагогов и практических психологов, выпишите в свою тетрадь все понятия, обозначающие входящие в него составные части (диагностика, лечение, психотерапия, психогигиена, психологическая реабилитация, психопрофилактика, а также такой объект медицинской психологии, как нервно-психические заболевания) и каждому из них дайте определение (найдите их в словарях, энциклопедиях, учебниках и учебных пособиях). Здесь (ниже) приведите названия источников, по которым вы ознакомитесь с содержанием этих понятий (со ссылкой на выходные данные источников и указанием страниц).



ИСТОЧНИКИ:

2. Выпишите в свою тетрадь приведенные выше основные разделы медицинской психологии — психотерапия, психофармакология, психокоррекция, психопрофилактика, психогигиена, психотоксикология — с их определениями, которые содержатся в учебниках, словарях и энциклопедиях.



ИСТОЧНИКИ:

3. Чем отличается по содержанию медицинская психология, изучаемая в медицинских институтах, от той, которая должна изучаться в различных гуманитарных вузах студентами, специализирующимися по практической психологии и социальной педагогике? Чем обусловлено это отличие? Внимательно ознакомьтесь с учебниками по медицинской психологии для студентов медицинских вузов (например, Н. Д. Лакошина, Г. К. Ушаков. Медицинская психология. 2-е изд., перераб. и доп. —

М., 1984; Б. Д. Карвасарский. Медицинская психология. Л., 1982) и выпишите в свою тетрадь положения теории и практики психологических методов целительного воздействия врача на больных, а также требования медицинской деонтологии (науки о нравственном и профессиональном долге, этике врача, вообще медицинского работника по отношению к больному) в той части, которая касается практического психолога и социального педагога. А здесь (ниже) запишите, в каких источниках (из числа названных или других) можно почерпнуть эти полезные для практического психолога (социального педагога) идеи, мысли, советы и рекомендации (укажите названия работ, место и год издания, авторов и страницы, где их можно найти повторно, если потребуется).



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ:

4. Сравните содержание книг по медицинской психологии, предназначенных для студентов медицинских вузов, с теми размышлениями о содержании данного учебного предмета для студентов — практических психологов, которые изложены выше, и выскажите свои соображения на этот счет.



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

5. В печати встречаются тревожные размышления различных авторов (см., например, "Известия", 08.02.96 г.) о выдвижении на первые роли во всем мире нервно-психических заболеваний, которые, в свою очередь, становятся толчком к сердечно-сосудистым болезням. Ответьте на вопросы: а) чем (какими причинами) вызван рост числа нервно-психических заболеваний? б) можете ли объяснить связь сердечно-сосудистых заболеваний с нервно-психическими? как назвать сердечно-сосудистые заболевания подобного происхождения: психогенными или психосоматическими? в) чем может помочь практический психолог людям в ситуации роста числа нервно-психических заболеваний? г) что он в состоянии сделать, чтобы нервно-психические болезни не вели к росту числа сердечно-сосудистых?



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

6. Исходя из знания закономерной связи между психикой и организмом, между психологией человека и его физиологией, ответьте на вопрос: какова взаимосвязь между психогенными и соматогенными психическими нарушениями (заболеваниями), а также между самотопсихическими и психосоматическими заболеваниями.



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

7. Выше уже отмечалось, что в круг забот практического психолога должны войти люди, страдающие психогенными заболеваниями, протекающими вне медицинского вмешательства, но при понижении трудоспособности.

Психогенные болезни делятся на два вида: **неврозы** и **реактивные психозы** (еще их называют психогенные психозы, в отличие от алкогольных, инфекционных и т. д). Основные формы неврозов: а) неврастения, б) истерический невроз и в) невроз навязчивых состояний.

Неврозы возникают от психотравмирующих воздействий, носят временный, т. е. обратимый характер и при своевременном лечении (психотерапия, психофармакология, витамины, гигиеническая гимнастика, прогулки, плавание, гребля) полностью излечиваются. Иногда приобретают многолетний затяжной характер и могут перейти в невротическое развитие личности. Причины возникновения: длительное переутомление, частые и продолжительные стрессы, ослабление защитных сил организма и т. д.

Психозы реактивные возникают при внезапных острых психических травмах (внезапная смерть близких, пожар или другое бедствие, сильный испуг и т. п.) у лиц с неустойчивой психикой или физически ослабленных, у психопатических личностей. Реактивный психоз проявляется в острой форме, но излечивается быстрее (от нескольких часов и дней до нескольких недель, редко — до 4—6 месяцев). Больных при реактивных психозах срочно госпитализируют.

Основные формы реактивных психозов: а) психо-

Вопросы: а) приходится ли и насколько часто встречать среди ваших знакомых кого-либо, в чьем поведении и состоянии наблюдается симптомы неврозов? б) приходилось ли вам наблюдать реактивный психоз и при каких обстоятельствах?



ОТВЕТ (В КРАТКОЙ ФОРМЕ):

8. Какую роль может сыграть практический психолог для облегчения состояния страдающих психогенными заболеваниями?



ОТВЕТ И ОБЪСНОВАННЕ:

9. Ниже приводятся симптомы наиболее распространенной формы неврозов — неврастении. Найдите среди ваших знакомых (или знакомых ваших знакомых) человека, у которого наблюдаются похожие признаки в поведении и состояниях, опишите их (с примерами, как и в чем они проявляются) и выскажите свое мнение о возможных вариантах психологической помощи этому человеку (если такая помощь уже оказана, то каково ее воздействие).

Симптомы неврастения:

— повышенная раздражимость, возбудимость, утрата самообладания, утомляемость, слезливость, чувство бессилия, жалобы на трудность (невозможность) продолжительной умственной работы, рассеянность, забывчивость, отвлекаемость, нетерпеливость, неусидчивость, невозможность заниматься долго одним делом, часто подавленное настроение, усиление расстройства к вечеру после психических нагрузок, в трудные часы и после отдыха расстройства выражены слабее.



ОТВЕТ С ОБЪЯСНЕНИЯМИ ПРИЗНАКОВ НЕВРАСТЕНИЯ У НАБЛЮДАЕМОГО ЛИЦА И РЕКОМЕНДАЦИЯМИ ПО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЕМУ:

10. Решите такую же задачу в отношении какого-либо больного, страдающего истерическим неврозом.

Симптомы истерического невроза:

— параличи (отсутствие силы мышц) различного распространения и интенсивности, парезы (ослабление силы мышц), нарушение болевой чувствительности, координации движений, гиперкинезы (фи-

физиологически нецелесообразные насильственные движения), дрожание, расстройства речи (до беззвучности и немоты), припадки (от 10—15 мин. до нескольких часов) редкие, после психотравмирующего воздействия. Чаще наблюдается сумеречное помрачение сознания, сопровождаемое “театральным” поведением. Часто наблюдается астазия-абазия, когда при сохранности мышечной силы в ногах больной теряет способность ходить, стоять, медленно падает, оседает.



ОТВЕТ С ОПИСАНИЕМ И ОБЪЯСНЕНИЯМИ НА ПРИМЕРАХ ПРИЗНАКОВ ИСТЕРИЧЕСКОГО НЕВРОЗА У НАБЛЮДАЕМОГО И РЕКОМЕНДАЦИЯМИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ ЕМУ:

11. Опишите поведение (состояние) человека, страдающего неврозом навязчивых состояний (можно воспользоваться рассказами других людей, если нет собственных наблюдений), когда одолевают одни и те же воспоминания, мысли, сомнения, страхи, влечения, возникающие у больного непреодолимо, помимо его воли, вопреки его попыткам избавиться от них. Выскажите рекомендацию в роли психолога-консультанта: что можно сделать, как и чем помочь больному, чтобы он освободился от этих неприятных состояний.



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ: _____

12. Какие из психотерапевтических методов практическому психологу можно с успехом применять для оказания психологической помощи людям, подвергающимся и легко поддающимся психотравмирующим воздействиям среды и страдающим невротизацией или иной формы (до обращения к врачу)?



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ

13. Опишите поведение и психическое состояние кого-либо (вашего знакомого или по рассказам других людей), кто, по вашему мнению, заболел реактивным психозом в форме психогенной депрессии, имея в виду, что ее симптомы следующие: подавленность настроения, слезливость, отчетливая тоска, тревога, страх, двигательная заторможенность или, наоборот, возбуждение, а доминирующие мысли связаны с происшедшим несчастьем (например, смертью близкого человека). (Продолжительность депрессии — 1—3 мес., а у лиц старше 40 лет — до 4—6 мес. и более). В начальном периоде возможны попытки к самоубийству.



ОТВЕТ С ОПИСАНИЕМ ПРИЗНАКОВ ПСИХОГЕННОЙ ДЕПРЕССИИ У НАБЛЮДАЕМОГО:

14. Выполните такую же задачу в отношении человека, страдающего **реактивным параноидом**, выраженным через такие симптомы: острый чувственный бред, сопровождаемый тревогой и двигательным возбуждением.

Бред — это объективно ложное суждение (или идея), возникающее у больного без соответствующих внешних поводов, не поддающееся разубеждению.

Чаше реактивный бред развивается у лиц, содержащихся в одиночном заключении, и при этом сопровождается слуховыми галлюцинациями угрожающего или защищающего содержания. Бывают иногда случаи т. н. железнодорожного параноида, возникающего в условиях длительного пути с многочисленными и трудными пересадками и бессонными ночами, да еще с употреблением алкоголя.

Состояния, аналогичные реактивному бреду, могут появиться у тугоухих и слепых в непривычных для них условиях (ситуационный параноид). (Продолжительность таких состояний от нескольких часов до нескольких дней, редко недель).



ОТВЕТ С ОПИСАНИЕМ ПРИЗНАКОВ ДАННОЙ БОЛЕЗНИ У НАБЛЮДАЕМОГО:

15. Истерический реактивный психоз, пожалуй, реже встречается вне медицинского стационара, но, тем не менее, найдите такого больного (по примерам из медицинской литературы или личным встречам) и опишите его симптомы, проявляющиеся в поведении, психическом состоянии. Вот эти симптомы, которые не всегда и не у всех проявляются одновременно: сумеречное помрачение сознания (т. н. ганзеровский синдром); ложное слабоумие (псевдодеменция), когда больные как бы нарочито дают неправильные ответы на простые вопросы, не способны производить элементарные действия, не понимают значения обыденных предметов; заторможенные или хаотичные движения, возбуждение; глуповатое выражение лица; широко раскрытые глаза; нередко мелкое дрожание конечностей или всего тела; смех без причины или, наоборот, подавленное настроение (это бывает чаще).

Парадокс в том, что не умея отвечать на простые вопросы, больные могут давать правильные ответы на сложные вопросы (ложное слабоумие);

— пуэрилизм в поведении, мимике и речи (появление у взрослого черт, свойственных детям: играют в детские игры, капризничают, плачут как дети);

— психогенный ступор — обездвиженность, неопрятность, отказ от еды.



ОТВЕТ:

16. Какую работу мог бы вести практический психолог с психопатами разных типов? Какие советы

мог бы он давать людям, контактирующим с психопатами в повседневной жизни и работе? Ниже приводятся в кратком изложении (более подробно можно прочитать у П. Б. Ганнушкина)¹ основные черты характера психопатов, и ваша задача — проанализировать свои наблюдения за людьми и попытаться подобрать из жизни примеры поведения некоторых из них, которые напоминают проявление психопатического характера. При подборе примеров можно воспользоваться свидетельствами (рассказами) ваших знакомых об их наблюдениях. Итак, типы психопатов и их характерные особенности:

Астенические психопаты — повышенная впечатлительность, робость, нерешительность, легкая психическая и физическая истощаемость, частые расстройства сна, неспособность к двигательным усилиям и усидчивой работе, нарушение аппетита и деятельности желудочно-кишечного тракта, а отсюда повышенное внимание к своему физическому здоровью. Нередко преобладает пониженное настроение.



ПРИВЕДИТЕ ПРИМЕР И ВАШИ РЕКОМЕНДАЦИИ:

Возбудимые психопаты — чрезмерная раздражительность, доходящая порой до приступов иступленной яркости. Из-за пустяка они могут нанести оскорбление, побор, даже совершить убийство, обыч-

¹ См.: Ганнушкин П. Б. Избранные труды. М., 1964; а также "Между нормой и патологией" — отрывок из этой книги в сб. "Курс практической психологии". Ижевск, 1995, с. 43—84.

но в периоды изменения настроения в сторону тоски и злобы. Люди грубые, злопамятные, упрямые, склонные считать только со своим мнением, депотичные и вздорные.



ПРИВЕДИТЕ ПРИМЕР И ВАШИ РЕКОМЕНДАЦИИ:

Истерические психопаты — стремятся казаться окружающим более значительными личностями, чем на самом деле, стараются привлечь к себе внимание, убеждены в наличии у себя несуществующих достоинств; позерство, склонность к фантазиям и лжи, капризность и изменчивость настроения; привязанности и переживания могут быть лишены глубины суждения, зависят от случайных обстоятельств. Повышенная внушаемость может сочетаться с упрямством и несговорчивостью.



ПРИВЕДИТЕ ПРИМЕР И ВАШИ РЕКОМЕНДАЦИИ:

Шизоидные психопаты — замкнутость, скрытность, отсутствие потребности общения с людьми (нелюдимость). Между ними, у них может быть богатая

внутренняя жизнь (фантазии, самоанализ), внимание к окружающему, его анализ при внешнем безразличии. Повышенная обидчивость и ранимость при эмоциональной холодности к другим, к их переживаниям.



ПРИВЕДИТЕ ПРИМЕР И ВАШИ РЕКОМЕНДАЦИИ

Аффективные психопаты — это преимущественно личности уживчивые, мягкосердечные, приветливые, добродушные, для них характерны постоянные изменения настроения. Различают два типа аффективных психопатов: а) **гипертимики** (постоянно повышенное настроение, иногда беспечное отношение к недозволенному, повышенное стремление к различной деятельности, но начатое не всегда доводится до конца; общительность, подвижность, часто бесцеремонность в обращении, любовь к спорам, при которых впадают в быстро проходящее раздражение) и б) **гипотимики** (постоянно пониженное настроение, видят в окружающем прежде всего темные, мрачные, худшие стороны; всегда кажутся недовольными собой и легко переходят в состояние отчаяния; малообщительны, малоразговорчивы, не любят привлекать к себе внимание, говорить о себе. Внешне выглядят медлительными, хмурыми, озабоченными. Среди близких людей становятся разговорчивыми, настроение повышается, появляется склонность к шуткам, в первую очередь, над собой. В одиночестве или в незнакомой (малознакомой) среде становятся молчаливыми и подавленными).



Психастенические психопаты — тревожность, боязливость, неуверенность в себе, склонность к постоянным сомнениям и самопроверкам. Психастеник боится неприятностей не только от происходящего в данный момент, но, в большей степени, от того неизвестного (“нехорошего”), что может произойти в ближайшем будущем (ожидание возможных опасностей). Поэтому всякое предстоящее действие вызывает долгие размышления, иногда мучительные; нередко возникают навязчивые состояния, связанные с подлинными или мнимыми ошибками и заставляющие не раз переделывать уже сделанное. Прежде всего, психастеник боится за себя самого, за свое здоровье, за участь своих близких, за то будущее, которое он рисует мрачными красками. Мучительные ожидания становятся невыносимыми, и тогда психастеник с необычной для него настойчивостью и нетерпеливостью решается действовать. Решившись, он не дает покоя ни себе, ни другим, пока не наступит исполнение решения.



ПРИВЕДИТЕ ПРИМЕР И СВОИ РЕКОМЕНДАЦИИ:

Параноические психопаты — уверенность в себе, повышенная самооценка, настойчивость, упрямство, чрезвычайно узкий кругозор. Им чужды сомнения и колебания, присущи крайняя односторонность в суждениях и оценках, заикленность на небольшом числе “сверхценных идей”, которые доминируют в их сознании, вытесняя все остальное. Для параноика самый умный — это он сам. Он никогда не спрашивает советов, не поддается убеждению, не слушает возражений. Параноик мстителен, всех, несогласных с его идеями, считает личными врагами, или, в лучшем случае, — глупыми. Обороняясь, всегда нападает. Обижая других, считает обиженным только себя. Часто у него проявляется сутяжное поведение (склонность к тяжбам, разбирательствам). С редкой находчивостью борется за свои воображаемые исключительные права (умело отыскивает сторонников, убеждает их в своей правоте, бескорыстии) и иногда, вопреки здравому смыслу, выходит победителем в, казалось бы, безнадежном для него столкновении именно благодаря своему упорству и мелочности (многие не хотят с ним “связываться”, как говорят, “себе дороже”). Однако, пока параноик не вступил в открытую вражду с окружающими, он может стать очень полезным работником, трудясь с упорством, аккуратностью и педантизмом на избранном им узком поприще, не отвлекаясь ни на что постороннее.



ПРИВЕДИТЕ ПРИМЕР И СВОИ РЕКОМЕНДАЦИИ:

Хотя психопатические личности не являются психически больными, но под влиянием внешних факторов (психогенных или соматических) у них легче, чем у других, возникают различные преходящие психопатические и психогенные реакции (неврозы, психозы). Эти преходящие психические расстройства относятся к т. н. динамике психопатий, и психологу, конечно, надо знать об этом.

В профилактику психопатий входят:

а) правильное воспитание в детском возрасте;
б) верная профессиональная ориентация в юношестве;

в) психотерапия и лечение психотропными средствами (это обычно делается в периоды декомпенсации и при психогенных реакциях, иногда в условиях стационара).

17. От психопатических личностей следует отличать личностей с **акцентуацией характера** (с чрезмерным усилением отдельных черт характера).

Отличие акцентуированных личностей от психопатических:

а) избирательная уязвимость личности по отношению к определенному рода психогенным воздействиям (тяжелым переживаниям, чрезвычайным нервно-психическим нагрузкам и т. д.) при хорошей и даже повышенной устойчивости к другим (т. е. сугубо индивидуальная реакция на воздействия);

б) оформляется к подростковому возрасту, а по мере взросления акцентуация характера сглаживается, проявляясь не при любых (как у психопата), а лишь при тех сложных для данного индивида психогенных воздействиях, которые действуют именно на его "слабое звено".

Различают около десятка типов акцентуированных личностей, хотя чистых типов мало, а преобладают смешанные. (См. Краткий психологический словарь, с. 11—12, а также работы К. Леонгарда и А. Е. Личко — см. список литературы).

Задание: Выпишите характерные особенности поведения различных типов акцентуированных личностей.

тей и подберите к каждому типу пример из ваших наблюдений. Отметьте при этом, какому воздействию данная личность более подвержена.



ОТВЕТЫ:

18. Если вам не удалось подобрать к некоторым типам примеры (такие типы вам не встречались), то подумайте, как оградить от психогенных воздействий тех, кого вы знаете, и напишите ниже свои соображения:

19. Какие меры профилактического характера (из области психопрофилактики и психогигиены) может предпринять практический психолог при работе с родителями, учителями, руководителями детских учреждений по отношению к детям с акцентуированными характерами и к детям-психопатам?



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

Умение давать ответы на предложенные задачи и вопросы приходит по мере изучения литературы и одновременного анализа реальных фактов при описании состояния и поведения наблюдаемых, постановке диагноза и т. д. Поэтому ответы на какие-то задачи можно отложить на время, если в данный конкретный момент студент не успел получить нужные знания из литературы. К ответу на них нужно вернуться позже, “во всеоружии знаний”.

е) ЮРИДИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ

В настоящий момент, то есть, когда пишется эта книга, юридическая психология в системе государственного образования изучается только в юридических вузах и на юридических факультетах университетов. Цель преподавания этого предмета ученые-правоведы видят в формировании психологической культуры юриста, которая повышает эффективность юридической деятельности, способствует ее гуманизации¹. “Психологическая культура юриста предполагает, — пишет один из авторов, — наличие у всех работников юридических органов системы психологических знаний, а также навыков и приемов, которые — обеспечивают высокую культуру общения”². Словом, речь идет о вооружении юристов психологическими знаниями, поскольку в их деятельности на первом месте стоит работа с людьми и для ее успеха нужно знать психологию этих людей.

¹См.: Васильев Е. Л. Юридическая психология. М., 1981, с. 3.

²Чуфаровский Ю. В. Юридическая психология. М., 1995, с. 7.

Курс юридической психологии преподается также в некоторых гуманитарных вузах, не входящих в систему государственного образования: студентам, специализирующимся по практической психологии для работы в области социальной защиты, производственной педагогики, бизнеса (менеджмента и маркетинга). Причем, здесь ее изучение строится на базе общей психологии и других теоретических отраслей психологической науки, которые тоже преподаются в указанных вузах, и особенно большой набор психологических дисциплин, конечно, у будущих профессиональных психологов. Поэтому в программу курса юридической психологии для студентов-психологов не входят общепсихологические вопросы, тогда как для студентов юридических специальностей они составляют примерно половину содержания учебного предмета.

Можно предположить, что при дальнейшем продвижении страны по пути к правовому государству юридическая психология будет преподаваться во всех вузах, где изучается право.

В данном пособии, адресованном студентам-психологам, не было необходимости копировать содержательную сторону учебников по юридической психологии, рассчитанных на студентов-юристов. Дело в том, что при изучении этого предмета основное внимание студент-психолог должен уделять не теории психологии, а психологическому анализу различных ситуаций, реально складывающихся в процессе правоприменительной деятельности. Этим он подготавливает себя к выполнению функций консультанта или эксперта, оказывающего психологическую помощь блюстителям закона при следственных действиях, в оперативно-розыскной работе, в деятельности по охране общественного порядка, в судебном разбирательстве и т. д.

Иначе говоря, если при изучении юридической психологии главным для студента-юриста является получение знаний о психологии людей, его потенциальных клиентов, то для студента-психолога

главное — это познание психологического содержания деятельности юриста. Для этого ему надо быть компетентным если не в юриспруденции, то по крайней мере в юридической психологии.

С этой позиции и составлены основные ориентирующие проблемные вопросы и учебные задачи.

Решая предложенные ниже учебные задачи, студент-психолог будет мысленно видеть себя на месте то следователя, то судьи, то подсудимого, то свидетеля, то прокурора и т. д. Такая ролевая метаморфоза нужна потому, что изучать юридическую психологию придется, главным образом, по учебной и специальной юридической литературе, адресованной студентам-правоведам, где описываются функциональные обязанности профессионалов, выполняющих различные виды правоприменительной деятельности (следователя, судьи, прокурора, адвоката и т. д.) и характерные особенности этих деятельностей. Вот и нужно психологу образно представить конкретную деятельность по ее описанию (мотивы, цели, средства и способы действий, желаемый или реально достигаемый конечный результат деятельности) и принимать решение за юриста по методу мысленного диалога: "Как бы я поступил в данной ситуации?", "Что с психологической точки зрения целесообразнее: согласится с ответом допрашиваемого или промолчать?", "Почему свидетель не даст нужных показаний, хотя явно осведомлен в вопросах, которые ему задаст судья? Не хочет? Не уверен? Боится кого-то или чего-то?" Разбираясь в различных правовых ситуациях и поведении участников действий в этих ситуациях, психолог ищет ответы на возникающие проблемы с точки зрения законов психологии, которые он знает как профессионал, а сами ситуации студент может черпать из учебной и научной юридической литературы, художественных (лучше всего — детективных) произведений или из самой жизни.

Конечно, лучше всего было бы изучать предмет, пользуясь учебником "Юридическая психология"

(автор В. Л. Васильев) или “Судебная психология” того же автора (см. список литературы), но, во-первых, учебники по юридической психологии вне стен юридических вузов очень трудно найти, а во-вторых, и в них конкретные правоприменительные деятельности описаны не столько в психологическом, сколько в юридическом ключе, так что психологию все равно придется в эти описания “вносить” самому психологу. Однако, тем не менее, по учебникам “Юридическая психология” любого издания гораздо лучше можно познать психологические аспекты деятельности юриста, чем по другим, “чисто” юридическим, книгам.

Еще раз подчеркнем: главное для психолога, выступающего в роли консультанта или эксперта по психологическому объяснению поведения, действий и деятельности людей, подвергающихся правовому разбирательству, — это знание психологической структуры деятельности юриста, выполняющего разные профессиональные функции. Зная деятельность и опираясь на принцип деятельностного подхода, он всегда сможет квалифицированно решать такого рода задачи.

Итак, проанализируйте приводимые ниже правовые ситуационные задачи, представляющие модели реальных ситуаций (умышленные и не умышленные противоправные действия, казусы, неосторожные действия, нанесение вреда под воздействием непреодолимой силы и т. д.), а также ситуации, где требуется психологическая оценка неверного толкования правовой нормы и совершение из-за этого противоправного действия или нанесение вреда, влекущего за собой привлечение к уголовной или административной ответственности. Все ситуации в задачах относятся к категории случаев, подпадающих под те или иные нормы права (статьи закона), по которым предусмотрены наказание или оправдание, так что студент должен быть уверен, что все действия, с правовой точки зрения, соответствуют закону, хотя, по существу, могут иногда оказаться несправедливыми

или просто вредными (как, например, в случае применения оружия со смертельным исходом, в задаче № 2). Такую оговорку мы здесь делаем для того, чтобы показать: от психолога требуется знание не юридической (соответствует или не соответствует закону), а только психологической стороны явления, так что конкретную статью конкретного закона он может и не знать (ему это знать необязательно, хотя и бесполезно).

Итак, ситуационные задачи и вопросы:

1. В психологическую структуру любой деятельности, как известно, включаются (см., например, "Психологический словарь". М., 1983, с. 92) **мотивы, цели, средства, результат**. Проанализируйте с этой точки зрения наиболее распространенные виды правоприменительной деятельности: следователя; милицейского патруля; прокурора как обвинителя в суде; судьи; адвоката; прокурора, осуществляющего надзор за исполнением законов, соответствия закону различных подзаконных актов и других документов исполнительных органов (постановлений, распоряжений, приказов и т. д.), а также других представителей правоохранительных органов (по выбору студента может быть проанализирована деятельность любого из наиболее ему знакомых или доступных для ознакомления видов деятельности, в том числе из числа названных выше, ибо цель данной учебной задачи — овладеть способом такого анализа):



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ

2. В законе "О милиции" сказано, в каких случаях сотрудник милиции имеет право применить оружие без предупреждения. Вот два случая.

Первый. Наряд внутренних войск выполнял службу на контрольно-пропускном пункте (КПП) на автострате в районе чрезвычайного положения в Северной Осетии по проверке и пропуску транспорта. Один из легковых автомобилей по требованию наряда на КПП не остановился, промчался под шлагбаумом и на большой скорости стал удаляться. Офицер (старший наряда) выстрелил без предупреждения по автомобилю из автомата Калашникова, в результате чего водитель был убит, автомобиль остановился, а пассажир был доставлен в милицию. Последующая проверка показала, что запрещенных к перевозке предметов в автомобиле не было, а не остановился автомобиль потому, что пассажир опаздывал на самолет.

Второй случай точь-в-точь такой же, только на другом КПП в том же районе, с тем лишь отличием, что в остановленном после смерти водителя автомобиле было обнаружено спрятанное оружие и боеприпасы, а водитель и пассажир являлись сбежавшими из мест заключения опасными преступниками.

Оцените действия офицеров в обоих случаях, с точки зрения психологии личности и психологии деятельности, учитывая, что оружие применено в полном соответствии с законом.



ОТВЕТ И ИСТОЧНИКИ: _____

3. Профессор Буров и доцент Воронов, враждовавшие между собой, были вдвоем на охоте на о. Колгуев (Северный ледовитый океан). Профессор Буров погиб (убит?) от удара охотничьим ножом в левый глаз (удар “нечеловеческой силы”, как заключил судебно-медицинский эксперт). Воронов на следствии, в частности, говорил: “...наши и без того неприятные отношения с профессором стали все обостряться на острове. Я не знаю, может быть, в конце концов, не совладав собой, поддавшись минутной вспышке, я бы и действительно убил профессора. Может быть. Но я его не убивал”. Далее он рассказал следователю, как погиб Буров. Будучи на другом берегу озера, он видел стоящего по противоположную сторону Бурова и вдруг услышал выстрел с того места, где тот стоял. Когда прибежал, то увидел, что он убит ударом ножа в левый глаз, а ружье валяется рядом. Больше никого поблизости не было.

Вопрос: Можно или нельзя довериться рассказу Воронова, которого руководство и сослуживцы считают человеком безупречной репутации? Какие моменты в обстоятельствах дела, в том числе и в рассказе Воронова, вам показались достойными внимания психолога-эксперта? (Здесь описан действительный факт. Суд признал Воронова виновным, вынес обвинительный приговор о лишении свободы, но впоследствии приговор был отменен, Воронов признан невиновным и освобожден из мест заключения). Почему оказалось возможным оправдание Воронова, когда никаких дополнительных сведений, помимо описанных выше, не было? Как бы вы стали рассуждать, если бы потребовалось подвергнуть психологической экспертизе первый (обвинительный) приговор суда в отношении Воронова?



ОТВЕТ И ВАШИ РАССУЖДЕНИЯ, ПОДВОДИЯЩИЕ К НЕМУ:

4. Потерпевшая не могла описать место нападения на нее грабителей, не понимала ничего, кроме того, что это было в одном из переулков на улице Горького (Москва). Следователь повез ее на место нападения, то есть на переулки улицы Горького, которые решил показать потерпевшей один за другим — вдруг узнает. Действительно, потерпевшая один из переулков сразу узнала по арке и мусорному контейнеру под ней. Почему она не могла описать эти детали (арку, мусорный контейнер) до этого, еще в кабинете следователя? На что надеялся следователь, решив повезти ее на переулки улицы Горького?



ОТВЕТ И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ: _____

5. Свидетель не мог вспомнить точную дату, когда именно он видел преступника во дворе. Он знал его лично и действительно видел недели полторы-две назад. Следователь тогда предложил попытаться вспомнить все события последних недель, которые ему вообще запомнились, без привязки к каким-либо датам. Так и сделали. Свидетель после этого назвал точную дату и час, когда он видел преступника. Почему он вспомнил теперь, а не раньше?

Какой психологический закон использовался, чтобы стимулировать память свидетеля?



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

6. Свидетель столкнулся с человеком в дверях лифта. Тот, оказывается, был разыскиваемым преступником или, по крайней мере, мог им быть. Однако свидетель никак не мог помочь следователю и инспектору уголовного розыска, так как ему не удалось словесно описать приметы преступника. А когда ему предложили нарисовать портрет на бумаге, он сделал это хорошо и уверенно. Значит, он помнил приметы. Почему тогда он не мог дать словесный портрет?



ОТВЕТ И ЕГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ:

7. В фильме “Семнадцать мгновений весны” есть эпизод, когда Штирлиц заходит к своему немецкому коллеге якобы за таблеткой от головной боли, а

на самом деле его интересует чемодан радистки, захваченный гестапо. Чтобы не вызывать подозрений, он решает замаскировать свой интерес к чемодану отвлекающими вопросами, которые задает сразу при входе и уходя из кабинета гестаповца, — вопросами о таблетках. Какой закон психологии использовал Штирлиц, отвлекая внимание своих возможных преследователей?



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ ЕГО

8. Может ли воображаемый или потенциальный преступник воспользоваться подобным приемом для отвлечения внимания свидетелей, и что нужно следователю или инспектору уголовного розыска предпринять, чтобы свидетель освободился от психологического давления тех отвлекающих приемов, которые обычно применяют или могут применить преступники?



ОТВЕТ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЕГО ОБОСНОВАНИЕ

9. Подросток купил наркотик на рынке, но у кого купил — не признается. В милиции объяснили, что наказание ему не грозит: купив наркотик, он не совершил никакого преступления, а выступает только в роли потерпевшего и свидетеля. Преступником является продавец, а он, потерпевший и свидетель, должен помочь задержать и обезвредить его. Но подросток стоит на своем: “Не знаю”, “Не помню”, “Не разглядел” и т. д. Почему он не дает нужных показаний? В самом деле не помнит или чего-то боится? Если боится, то чего именно? Как его разговорить? Как найти психологический контакт с ним? Что вы посоветуете в качестве психолога-консультанта?



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

10. Какие вообще могут быть психологические причины отказа от правдивых показаний свидетеля или потерпевшего, то есть людей явно не виновных и далеких от подозрений в причастности к совершению преступления? Если боятся, то чего и по какой причине? Может ли помочь этим людям психолог, чтобы они могли принести пользу правосудию, дав объективные свидетельские показания? Если да, то как именно?



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

11. Почему некоторые люди, выступая в суде или на следствии свидетелями, порой дают ложные показания, хотя их под расписку предупреждают, что это уголовно наказуемо? Что бы вы посоветовали как психолог-консультант, чтобы ложные показания стали невозможны или по крайней мере стали чрезвычайной редкостью?



ОТВЕТЫ И ИХ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ



IIIИ

тут обнаружилось много разногласий в показаниях: один сказал, что автомобиль был темно-синего цвета, второй утверждал, что темно-зеленого, а третьему показалось, что скорее, это был черный лимузин иностранного производства. Было много разногласий насчет марки автомобиля, его номерного знака и т. д. Чем психологически объясняется такое разнообразие в восприятии и запоминании одного и того же факта (события, явления) у нескольких людей, одновременно и с одного места наблюдавших его?



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ:

14. “Во время одного из заседаний конгресса по психологии в Геттингене в зал ворвался человек, за которым гнался вооруженный бандит. После короткой схватки на глазах у всех раздался выстрел, и оба человека выбежали из зала примерно через двадцать секунд после своего появления. Председатель сразу же попросил присутствующих записать все, что они видели. Втайне от участников конгресса все происшествие было предварительно инсценировано, отрепетировано и сфотографировано. Из сорока представленных отчетов лишь один содержал менее 20% ошибок, касающихся основных фактов происшествия. 14 отчетов имели от 20 до 40%, а 25 отчетов — свыше 40% ошибок. Любопытно, что более чем в половине отчетов около 10% подробностей были чистой выдумкой. Результаты оказались весьма удручающими, несмотря на благоприятные условия, все происшедшее было коротким и достаточно необычным, чтобы привлечь к себе внимание, подробности его были немедленно зафиксированы людьми, привыкшими к научным наблюдениям, причем, никто из них не был вовлечен в происходящее. Эксперименты такого типа нередко проводятся психологами и почти всегда дают сходные результаты” (Селье Г. От мечты к открытию. М., 1987, с. 103—104).

Почему получаются такие результаты? Что можно сказать в свете этой тенденции, похожей на некую психологическую закономерность, о расхождениях в показаниях свидетелей преступления? Можно ли доверять разноречивым свидетельствам очевидцев происшествий, преступлений? По какому принципу можно отсеять явно неверные (ошибочные) свидетельства, если воспользоваться знанием психологических закономерностей восприятия волнующего события (т. е. в условиях высокого эмоционального напряжения)?



ОТВЕТ И РАССУЖДЕНИЯ, ПРИВЕДШИЕ К НЕМУ: _____

15. Квартирные кражи в городах происходят в значительной мере по беспечности хозяев (от “мастерства” воров мы в данном случае абстрагируемся): оставляются открытыми окна, форточки, дверные замки открываются без ключа (гвоздем, проволокой и т. п.), тонкие квартирные двери легко можно выдать плечом и т. д., хотя об опасности краж и ограблений люди постоянно предупреждаются милицией через средства массовой информации. Как бы вы объяснили психологически причину такой беспечности? Что бы вы предложили, чтобы граждане отрешились от такого благодушия?



ОТВЕТ И ОБОСНОВАНИЕ



This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There is no handwriting or other markings on the paper.

221

[illegible]

18. Ваш хороший знакомый имеет кое-какие сведения о находящемся под следствием гражданине, подозреваемом в совершении тяжкого преступления, но боится явиться к следователю со своими показаниями. Он боится не только друзей преступника, но и следователя, который, как он выражается, “затаскает” его по допросам, очным ставкам и т. д. Как бы вы убедили его в необходимости поделиться имеющимися у него сведениями со следователем?



ОТВЕТЫ И ОБОСНОВАНИЕ:



[The page contains faint horizontal lines, suggesting it was part of a lined notebook or document.]

[illegible]

ОТВЕТ (если нет, то почему, а если да, то по каким параметрам поведения и психологического состояния этих лиц или, говоря иначе, по каким признакам осуществляемых ими действий, описываемых писателем, можно об этом судить?):

[illegible]

ПСИХОЛОГИ ОБ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

“Учебная деятельность — это усвоение собственно теоретических научных понятий. Представьте себе, что вы сформировали учебную деятельность у младших школьников. Тогда на выходе вы получите, во-первых, познавательные интересы. Ребенок может интересоваться математикой как математикой. Панов, известный лингвист, написал интересную книгу по орфографии: “А все-таки она хороша”. Он доказывает, что орфографией интересно заниматься. Но ему приходится это доказывать. Если же вы сформировали учебную деятельность и грамматические формы анализа в младших классах, то в 5-м классе вы не зададите ребенку вопроса — интересна грамматика или неинтересна. Во-вторых, вы получите высокую произвольность внимания и памяти. Развитая учебная деятельность резко интенсифицирует произвольность внимания и памяти...”

(В. В. Давыдов. Психология младшего школьника. В сб. *Возрастная и педагогическая психология*. Пермь, 1974, с. 69—70).

“Основной единицей (клеточкой) учебной деятельности является учебная задача. Необходимо строгое различение учебной задачи от различного вида практических задач, возникающих... в ходе ...жизни. Основное отличие учебной задачи от всяких других задач заключается в том, что ее цель и результат состоят в изменении самого действующего субъекта, т. е. в овладении определенными способами действий, а не в изменении предметов, с которыми действует субъект”.

(Д. Б. Элькрин. Психологические вопросы формирования учебной деятельности в младшем школьном возрасте. В кн. *Хрестоматия по возрастной психологии*. М., 1994, с. 158—159).

“...Из каких операций складывается та специфическая деятельность индивида, которую называют учением? Принципиально это зависит от... того, какую функцию он (обучаемый — Б. Б.) выполняет в педагогической ситуации. Это может быть функция:

а) пассивного восприятия и освоения преподносимой извне информации;

б) активного самостоятельного поиска, обнаружения и использования информации;

в) организуемого извне направляемого поиска, обнаружения и использования информации.

В первом случае учащийся играет роль приемника и дешифратора информации. Он — объект формирующих воздействий педагога. В основе научения лежит сообщение и выявление ему готовой информации и учебных действий.

Во втором случае учащийся играет роль саморегулирующегося селектора и генератора информации. Он — субъект, формирующийся под воздействием своих развивающихся влечений. В основе его научения лежит самодвижение, выбор информации и действий, отвечающих его потребностям и ценностям.

В третьем случае учащийся играет роль управляемого селектора и настраиваемого генератора информации. Он — объект педагогических воздействий и субъект познавательной деятельности...

...Отсюда вытекает три основных типа учебных ситуаций и соответственно учебных действий индивида. Первый вариант обучения (передача) дает ситуацию “готового преподнесения”... Второй вариант обучения (самодвижение) дает ситуацию “естественного самонаучения”... Наконец, третий вариант обучения (управление) дает ситуацию “направляемой познавательной деятельности”...

Как бы разнообразны ни были рассмотренные учебные ситуации, концепции обучения, виды учебных и обучающих действий, мотивы и источники учебной деятельности, все они имеют нечто общее. Их конечная задача — направить усилия ученика на то, чтобы чему-то научиться (подчеркнуто мною. —

Б. Б.). Если нет таких усилий, направленных к учебной цели, то нет... и самого учения”.

(Л. Б. Ительсон. *Учебная деятельность, ее источники, структура, условия*. В кн. *Хрестоматия по возрастной психологии*. М., 1994, с. 156—158).

“Как убедительно показали теоретические. экспериментальные и практические разработки, выполненные в русле теории (плановмерно-поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина — Б. Б.) использование ее принципов радикально меняет как ход, так и традиционные результаты обучения. Прежде всего решается основная задача, стоящая перед любым обучением: гарантированное усвоение программного материала всеми обучаемыми, причем, без увеличения (а в ряде случаев даже при сокращении) времени обучения и практически без дополнительных затрат. Минимизируется или вовсе ликвидируется разделение на усвоение знаний и их применение. У учащихся вырабатывается способность переносить в новых условиях не только полученные знания и сформированные умения, но и сам способ их получения. Обнаружив у себя способность легко осваивать новый материал, учащиеся закономерно начинают проявлять интерес к процессу учения и получаемым знаниям”.

(А. И. Подольский. *Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность*. М., 1987, с. 9—10).

О связи обучения с развитием:

“При рассмотрении теоретических проблем связи воспитания и обучения с психическим развитием человека целесообразно, на наш взгляд, наряду с понятиями воспитания и обучения использовать и более общее понятие присвоения, которое выражает существенные отношения индивида и общественно-го опыта. Процесс присвоения приводит индивида к воспроизведению в его собственной деятельности исторически сложившихся человеческих способностей”.

“Рассмотрение подхода Л. С. Выготского — А. Н. Леонтьева к проблеме психического развития позволяет сделать следующие выводы. Во-первых,

воспитание и обучение человека в широком смысле есть не что иное, как “присвоение”, “воспроизведение” им общественно-исторически заданных способностей. Во-вторых, воспитание и обучение (“присвоение”) являются всеобщими формами психического развития человека. В-третьих, “присвоение” и развитие не могут выступать как два самостоятельных процесса, поскольку они соотносятся как форма и содержание единого процесса психического развития человека”.

“Имеются данные, позволяющие утверждать, что это развитие представляет собой воспроизведение индивидом исторически сложившихся типов деятельности и соответствующих им способностей, которое реализуется в процессе их присвоения. Тем самым, присвоение (его можно интерпретировать как процесс воспитания и обучения в широком смысле) является всеобщей формой психического развития человека”.

(В. В. Давыдов. *Проблемы развивающего обучения*. М., 1986, с. 47, 10).

“...обучение не совпадает с развитием: обучение есть процесс, который происходит между тем, кто учится, и тем, кто учит, а развитие касается каждого из них в отдельности; учение — деятельность, направленная на приобретение знаний и умений, развитие означает существенное изменение самого учащегося; это изменение происходит в процессе учения и само влияет на него, но такое “взаимодействие” возможно именно потому, что учение не составляет развития и не совпадает с ним. Обучение и учение, с одной стороны, и психическое развитие, с другой, — вещи разные. Но именно учение меру научения ведет к развитию.”

“Развитие возможно лишь в том случае, если происходит учение и научение. Другой вопрос — какое это учение: организованное или неорганизованное, хорошее или плохое, замечаемое или незамечаемое, но учение, и только оно составляет тот процесс, внутри которого, как в некой форме осуществляется развитие. И лишь пока человек хоть чему-нибудь учит-

ся, он развивается. Вне учения нет развития, учение (а следовательно, и обучение) есть форма развития”.

“Конечно, развитие не есть простое прибавление знаний и умений. Но и хорошее обучение не есть простое прибавление знаний и умений, а плохое обучение тоже не проходит бесследно для развития... Но это и значит, что в общем каково учение, таково и развитие”.

(П. Я. Гальперин, Д. Б. Эльконин. *“Ж. Пиаже. К анализу теории о развитии детского мышления”*. Послесловие к книге Дж. Х. Флейвелл. *Генетическая психология Жанна Пиаже*, 1967, с. 616).

“В свете деятельностного подхода процесс учения — не актуализация и развитие абстрактных, изначально данных функций (способностей) мышления, памяти, внимания и т. п. ..., как это следовало из старой идеалистической психологии, но и не процесс образования системы внешних реакций, рассматриваемых в качестве непосредственного ответа на стимул, что вытекает из бихевиоризма. Учение — это процесс усвоения учениками различных видов человеческой деятельности, а следовательно, и реализующих их действий”.

“... в процессе обучения стоит задача формирования определенных видов деятельности, прежде всего познавательной, а не абстрактных функций памяти, мышления, внимания и т. д.

Подход к процессу учения как к деятельности требует также принципиально другого рассмотрения соотношения знаний, умений, навыков. Знания должны не противопоставляться умениям и навыкам, представляющим собой действия с определенными свойствами, а рассматриваться как их составная часть. Значения не могут быть ни усвоены, ни сохранены вне действий обучаемого.

Критерий знаний также неотделим от действий. Знать — это всегда выполнять какую-то деятельность или действия, связанные с данными знаниями. Знание — понятие относительное. Степень (качество) усвоения знаний определяется многообразием и характером видов деятельности, в которых знания могут функционировать.

Таким образом, вместо двух проблем — передать знания и сформировать умения и навыки их применения — перед обучением теперь одна: сформировать такие виды деятельности, которые с самого начала включают в себя заданную систему знаний и обеспечивают их применение в заранее предусмотренных пределах”.

(Н. Ф. Талызина. *Управление процессом усвоения знаний*. М., 1984, с. 42—44).

“Исходя из деятельностного подхода..., необходимо прежде всего “развести” содержание непосредственно деятельности учащегося, в результате которой он становится специалистом высшей квалификации (речь идет об учащемся высшей школы — Б. Б.), и содержание деятельности преподавателя, призванной обеспечивать наиболее рациональные пути становления студента как специалиста.

Представляется целесообразным говорить о содержании учебной деятельности и содержании обучающей деятельности как несовпадающих, но тесно взаимосвязанных понятиях. В их несовпадении проявляется и единство, и “борьба” преподавания и учения, в результате которых возникает личность специалиста, владеющего высшими формами профессиональной деятельности.

...При этом необходимо также учитывать, что только из движения и развития деятельности студента, только в ее рамках возникает, зарождается и развивается деятельность специалиста. Тем самым именно деятельность учащегося является стержнем учебно-воспитательного процесса, его, если так можно выразиться, основным содержанием, а деятельность преподавателя лишь средством для создания форм движения этого содержания.”

(Н. Н. Нечаев. *Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в ВУЗе*. М., 1985, с. 24—25).

“Между закономерностями мышления и обучения (точнее — учения) есть много общего. Они направлены на познание окружающего мира, на освоение способов его изучения и в конечном счете на его изменение, на активное вторжение в практику, в

жизнь. Конечно, процесс обучения шире и разнообразнее процесса мышления. Однако оба эти процесса можно рассматривать как некоторую поисковую деятельность, нацеленную на решение возникающих перед человеком теоретических и практических задач... Процесс обучения, моделирующий процесс мышления и носящий поисковый характер, можно назвать проблемным обучением или обучением способом сознания и разрешения проблемных ситуаций”.

(Т. В. Кудряцев, А. М. Матюшкин. Проблемное и программированное обучение. М., 1973, с. 8—9).

“Цель обучения психологии — теоретическое и практическое овладение знаниями и методами построения общения и взаимодействия с людьми в различных условиях их жизнедеятельности. Особенность психологического сознания — в единстве знания и действия. Поэтому теоретическое познание вне способов действия, которые могут быть направлены двусторонне — на себя и на других людей, — не есть научное психологическое знание. Единство способов психологического познания и способов действия реализуется в целях достижения единства познания других людей и самопознания.

Обучение психологии направлено не только на овладение способами преобразования поведения и образа мыслей других людей, но и на умение преобразовывать себя”.

(В. Я. Ляудис. Методика преподавания психологии. Учебно-методическое пособие. М., МГУ, 1989, с. 9).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ, РЕКОМЕНДУЕМОЙ ПО КОНКРЕТНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ

Литература — основной источник знаний студента, и данный список представляет собой максимально возможный набор научных трудов, без знакомства с которыми трудно стать специалистом-психологом, а преуспеть потом в практической работе как профессионалу и вовсе невозможно. Поэтому весь рекомендуемый список литературы адресуется не только сегодняшним студентам, но им же как будущим специалистам (и психологам-профессионалам, и другим специалистам, изучающим психологию и желающим работать психологически грамотно — юристам, экономистам, преподавателям, менеджерам и т. д.). Полнота списка позволяет и в будущем, на практической работе, искать и находить ответы на трудные вопросы “человеческих отношений” в тех или иных рекомендуемых психологических трудах. Список литературы имеет и другое предназначение — ознакомить студента с ведущими психологами страны, с их вкладом в психологическую науку через их труды, где отражены разработанные ими ключевые проблемы науки.

При составлении списка литературы учтено, что студенту, особенно заочнику, не всегда будут доступны те или иные книги из рекомендованных в списке. Облегчит ему задачу дублирование в двух-трех книгах изложения одной и той же проблемы. Если студент найдет одну из них, то цель может считаться достигнутой, ибо книги вполне взаимозаменяемы по содержанию, хотя и не тождественны.

История психологии

1. *Ждан А. Н.* История психологии: от античности до наших дней. М., 1990; История психологии. Тексты / Под ред. П. Я. Гальперина, А. Н. Ждан. М., 1992.
2. История зарубежной психологии. 30—60-е годы XX века. Тексты. М.; 1986.
3. *Петровский А. В.* История советской психологии. М., 1967.
4. Хрестоматия по истории психологии. Период открытого кризиса — начало 10-х — середина 30-х годов XX века. М., 1980.
5. *Ярошевский М. Г., Анциферова Л. И.* Развитие и современное состояние зарубежной психологии. М., 1974.
6. *Ярошевский М. Г.* История психологии. М., 1985.

* * *

7. *Немов Р. С.* Психология. Учебник для студентов выс. пед. учеб. заведений в 2-х книгах. Кн. I. Общие основы психологии. М., 1994. Гл. 24 “Краткий исторический очерк развития психологии”.

* * *

ТРУДЫ СОВЕТСКИХ УЧЕНЫХ, ОТРАЖАЮЩИЕ ОСНОВНЫЕ НАПРАВЛЕНИЯ В ИСТОРИИ РАЗВИТИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

1. *Ананьев Б. Г.* Психология чувственного познания. М., 1960.
2. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968.
3. *Андреева Г. М.* Социальная психология. М., 1988.
4. *Блонский П. П.* Избранные психологические исследования. М., 1964.

5. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
6. *Выготский Л. С.* Избранные психологические исследования. М., 1956.
7. *Гальперин П. Я.* Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий". М., 1965.
8. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. М., 1972.
9. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. Приложение: "Из истории общей и детской психологии". М., 1986.
10. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды. М., 1986.
11. *Зинченко П. И.* Непроизвольное запоминание. М., 1961.
12. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения. М., 1983.
13. *А. Н. Леонтьев и современная психология* (Сборник статей в память А. Н. Леонтьева). М., 1983.
14. *Ломов Б. Ф.* Человек и техника. М., 1963.
15. *Лурия А. Р.* Мозг человека и психические процессы. М., 1963.
16. *Лурия А. Р.* Основы нейропсихологии. М., 1977.
17. *Павлов И. П.* Условный рефлекс. — Полн. собр. соч., т. III. М.—Л., 1951.
18. *Петровский А. В.* Личность. Деятельность, Коллектив. М., 1982.
19. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. В 2 т. М., 1983.
20. *Смирнов А. А.* Избранные психологические труды. М., 1987.
21. *Талызина Н. Ф.* Управление процессом усвоения знаний. М., 1984.
22. *Теплов Б. М.* Избранные труды. М., 1985.
23. *Узнадзе Д. Н.* Психологические исследования. М., 1966.
24. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.

Общая психология

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. Л., 1968.
2. *Андреева Г. М.* Социальная психология. М., 1988.
3. *Анохин П. К.* Эмоции. БМЭ, т. 35. М., 1964.
4. *Асеев В. Г.* Мотивация поведения и формирования личности. М., 1976.
5. *Асмолов Г. М.* Психология личности. М., 1990.
6. *Блонский П. П.* Избранные психологические исследования. М., 1964.
7. *Бодалев А. А.* Восприятие человека. Л., 1965.
8. *Божович Л. И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
9. *Брушлинский А. В.* Продуктивное мышление и проблемное обучение. М., 1983.
10. *Вилюнас В. К.* Психология эмоциональных явлений. М., 1976.
11. *Вундт В.* Введение в психологию. М., 1912.
12. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: В 6 т. М., 1982.
13. *Гальперин П. Я.* Введение в психологию. М., 1976.
14. *Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л.* Экспериментальное формирование внимания. М., 1974.
15. *Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф.* Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. М., 1968.
16. *Гиппенрейтер Ю. Б.* Введение в общую психологию. Курс лекций. М., 1988.
17. *Гримак Л. П.* Резервы человеческой психики. Введение в психологию активности. М., 1989.
18. *Давыдов В. В.* Виды обобщения в обучении. М., 1972.
19. *Давыдов В. В.* Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
20. *Джемс У.* Научные основы психологии. Спб., 1902.
21. *Залесский Г. Е.* Психологические вопросы формирования убеждений. М., 1982.
22. *Занков Л. В.* Дидактика и жизнь. М., 1968.
23. *Запорожец А. В.* Избранные психологические труды в 2 т. М., 1986.

24. Зейгарник Б. В. Личность и патология деятельности. М., 1971.
25. Зинченко В. П., Вергилес Н. Ю. Формирование зрительного образа. М., 1969.
26. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М., 1961.
27. Ковалев А. Г. Психология личности. М., 1970.
28. Ковалев А. Г., Мясищев В. Н. Психологические особенности человека. В 2 т. Л., 1960.
29. Крутецкий В. А. Психология математических способностей. М., 1968.
30. Кудрявцев Т. В. Психология технического мышления. М., 1975.
31. Левитов Н. Д. О психических состояниях человека. М., 1964.
32. Левитов Н. Д. Психология характера. М., 1969.
33. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М., 1972.
34. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
35. Ломов Б. Ф. Человек и техника. М., 1963.
36. Лурия А. Р. Мозг человека и психические процессы. М., 1963.
37. Лурия А. Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М., 1968.
38. Лурия А. Р. Маленькая книжка о большой памяти. М., 1968.
39. Лурия А. Р. Язык и сознание. М., 1979.
40. Лурия А. Р. Язык и мышление. М., 1979.
41. Люблинская А. А. Детская психология. М., 1971.
42. Матюшкин А. М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
43. Мерлин В. С. Очерк теории темперамента. М., 1964.
44. Мясищев В. Н. Личность и неврозы. Л., 1960.
45. Небылицын В. Д. Психофизиологические исследования индивидуальных различий. М., 1976.
46. Нечаев Н. Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. М., 1985.

47. *Нечаев Н. Н.* Психолого-педагогические основы формирования профессиональной деятельности. М., 1988.
48. *Петровский А. В.* Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.
49. *Петровский А. В.* История советской психологии. М., 1967.
50. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М., 1969.
51. *Подольский А. И.* Становление познавательного действия. Научная абстракция и реальность. М., 1987.
52. *Платонов К. К.* Вопросы психологии труда. М., 1970.
53. *Платонов К. К.* Проблемы способностей. М., 1972.
54. *Платонов К. К.* Занимательная психология. М., 1964.
55. *Платонов К. К.* Психология религии. М., 1967.
56. *Поршнев Б. Ф.* О начале человеческой истории. Проблемы палеопсихологии. М., 1974.
57. *Пономарев Я. А.* Психология творческого мышления. М., 1960.
58. *Пономарев Я. А.* Знание, мышление, умственное развитие. М., 1967.
59. *Рубинштейн С. Л.* Основы общей психологии. М., 1989.
60. *Рубинштейн С. Л.* О мышлении и путях его исследования. М., 1958.
61. *Рубинштейн С. Л.* Бытие и сознание. М., 1957.
62. *Рубинский Л. И.* Самовоспитание личности. М., 1984.
63. *Сеченов И. М.* Избранные произведения. М., 1953.
64. *Симонов П. В.* Что такое эмоции? М., 1966.
65. *Скороходова О. И.* Как я воспринимаю, представляю и понимаю окружающий мир. М., 1972.
66. *Слободчиков В. И., Исаев Е. И.* Психология человека. М., 1995.
67. *Смирнов А. А.* Избранные психологические труды. В 2 т. М., 1987.
68. *Смирнов А. А.* Проблемы психологии памяти. М., 1966.

69. *Спиркин А. Г.* Происхождение сознания. М., 1960.
70. *Талызина Н. Ф.* Управление процессов усвоения знаний. М., 1984.
71. *Талызина Н. Ф.* Теоретические проблемы программированного обучения. М., 1969.
72. *Теплов Б. М.* Психология индивидуальных различий. М., 1961.
73. *Теплов Б. М.* Избранные труды. М., 1985.
74. *Тихомиров О. К.* Структура мыслительной деятельности человека. М., 1969.
75. *Тихомиров О. К.* Психология мышления. М., 1984.
76. *Узнадзе Д. Н.* Психологические исследования. М., 1966.
77. *Ушинский К. Д.* Собр. соч., тт. 5, 6, 8. М., 1950.
78. *Фабри К. Э.* Основы зоопсихологии. М., 1976.
79. *Фильдштейн Д. И.* Психология развития личности в онтогенезе. М., 1989.
80. *Фрейд З.* Психология бессознательного. М., 1989.
81. *Фрейд З.* Введение в психоанализ. Лекции. М., 1991.
82. *Фресс П., Пиаже Ж.* Экспериментальная психология. М., 1966-1978.
83. *Фромм Э.* Искусство любви. Исследование природы любви. М., 1990.
84. *Хомская Е. Д.* Нейропсихология. М., 1987.
85. *Хекхаузен Х.* Мотивация и деятельность. М., 1986.
86. *Хэссет Дж.* Введение в психофизиологию. М., 1981.
87. *Чеснокова Н. И.* Проблема самосознания в психологии. М., 1977.
88. *Чудновский В. Э.* Воспитание способностей и формирование личности. М., 1986.
89. *Шадриков В. Д.* Проблемы системогенеза в профессиональной деятельности. М., 1982.
90. *Элькин Д. Г.* Восприятие времени. М., 1962.
91. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1978.
92. *Эльконин Д. Б.* Избранные психологические труды. М., 1989.
93. *Эльконин Д. Б.* К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте, // Вопросы психологии. — 1974. — № 4.

94. Юдин Э. Г. Системный подход и принцип деятельности. М., 1978.
95. Якиманская И. С. Развитие пространственного мышления школьников. М., 1980.
96. Якобсон П. М. Психология чувств. М., 1956.
97. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника. М., 1966.
98. Якобсон П. М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. М., 1969.
99. Ярошевский М. Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки. М., 1974.
100. Ярошевский М. Г., Анциферова Л. И. Развитие и современное состояние зарубежной психологии. М., 1974.

* * *

УЧЕБНИКИ

1. Немов Р. С. Психология. В 2 кн. М., 1994.
2. Общая психология. Колл. авторов. М., 1986.
3. Общая психология / Под. ред. А. В. Петровского. М., 1977.
4. Общая психология / Под ред. В. В. Богословского и др. М., 1973.

Возрастная и педагогическая психология

1. Айдарова Л. И. Психологические проблемы обучения младших школьников русскому языку. М., 1978.
2. Амонашвили Ш. А. Воспитательная и организаторская функция оценки учения школьников. М., 1984.
3. Асмолов А. Г. Личность как предмет психологического исследования. М., 1984.
4. Асмолов А. Г. Психология личности. М., 1990.
5. Бадмаев Б. Ц. Проблемность в политической учебе: диалектика мысли и действия. М., 1990.

6. Бадмаев Б. Ц., Съездин С. И., Иванов А. Е. Психолого-педагогические проблемы повышения эффективности обучения воинов-специалистов. М., 1974.
7. Батышев С. Я. Производственная педагогика. М., 1984.
8. Бернштейн Н. А. О построении движений. М., 1947.
9. Блонский П. П. Избранные психологические произведения. М., 1964.
10. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. М., 1959.
11. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М., 1968.
12. Валлон А. От действия к мысли. М., 1956.
13. Венгер Л. А. Восприятие и обучение. М., 1969.
14. Возрастная и педагогическая психология. Материалы Всесоюзного семинара-совещания. Пермь, 10—14 апреля 1973 г. М., 1974.
15. Возрастные возможности усвоения знаний. Под ред. Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова. М., 1966.
16. Возрастная и педагогическая психология. Тексты. М., 1992.
17. Возрастная и педагогическая психология. Учебник для студентов пед. институтов. М., 1979.
18. Вопросы психологии школьника. Под ред. Л. И. Божович. М., 1951.
19. Восприятие и действие. Под ред. А. В. Запорожца. М., 1967.
20. Выготский Л. С. Педагогическая психология. М., 1991.
21. Выготский Л. С. Развитие высших психических функций. М., 1960.
22. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. М., 1956.
23. Габай Т. В. Учебная деятельность и ее средства. М., 1988.
24. Габай Т. В. Педагогическая психология. М., 1995.
25. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М., 1978.
26. Гальперин П. Я. Основные результаты исследований по проблеме "Формирование умственных действий и понятий". М., 1965.

27. Гальперин П. Я., Запорожец А. В., Карпова С. Н. Актуальные проблемы возрастной психологии. М., 1978.
28. Гальперин П. Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий. — В кн. Исследование мышления в советской психологии. М., 1966.
29. Гальперин П. Я., Талызина Н. Ф. Формирование знаний и умений на основе теории поэтапного усвоения умственных действий. М., 1968.
30. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. М., 1974.
31. Давыдов В. В. Виды обобщения в обучении. М., 1972.
32. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения. М., 1986.
33. Дусавицкий А. К. Дважды два = икс. М., 1985.
34. Жуйков С. Ф. Психологические основы обучения младших школьников родному языку. М., 1979.
35. Залесский Г. Е. Психология мировоззрения и убеждений личности. М., 1994.
36. Залесский Г. Е. Психологические вопросы формирования убеждений. М., 1982.
37. Запорожец А. В. Избранные психологические труды. В 2 т. М., 1986.
38. Зинченко П. И. Непроизвольное запоминание. М., 1961.
39. Ильенков Э. В. Школа должна учить мыслить! // Народное образование. 1964, № 1.
40. Ильясов И. И. Структура процесса учения. М., 1986.
41. Кабанова-Меллер Е. Н. Формирование приемов умственной деятельности и умственное развитие учащихся. М., 1968.
42. Калюшина И. П. Проблемы формирования технического мышления. М., 1974.
43. Кон И. С. Психология юношеского возраста. М., 1979.
44. Конопкин О. Н. Психологические механизмы регуляции деятельности. М., 1980.

45. *Крутецкий В. А.* Психология математических способностей школьников. М., 1968.
46. *Крутецкий В. А.* Основы педагогической психологии. М., 1971.
47. *Леонтьев А. Н.* О некоторых психологических вопросах сознательности учения. — Советская педагогика, 1946, № 1-2.
48. *Леонтьев А. Н.* Проблемы развития психики. М., 1972.
49. *Леонтьев А. Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975.
50. *Леонтьев А. Н.* Избранные психологические произведения. Т. I-II. М., 1983.
51. *Лысенкова С. Н.* Когда легко учиться. М., 1981.
52. *Маркова А. К.* Формирование мотивации учения в школьном возрасте. М., 1983.
53. *Маркова А. К.* Психология обучения подростков. М., 1975.
54. *Матюшкин А. М.* Проблемные ситуации в мышлении и обучении. М., 1972.
55. *Нечаев Н. Н.* Психолого-педагогические закономерности применения ЭВМ в учебном процессе высшей школы. В кн.: Психолого-педагогические основы использования ЭВМ в учебном процессе высшей школы. М., 1987.
56. *Новоселова С. Л.* Развитие мышления в раннем возрасте. М., 1978.
57. *Обухова Л. Ф.* Концепция Ж. Пиаже: за и против. М., 1981.
58. *Охотин В. В., Хозиев В. Б.* Психолого-педагогическое обеспечение и компьютеризация подготовки персонала энергоблоков. М., 1992.
59. *Петровский А. В.* Вопросы истории и теории психологии. М., 1984.
60. *Пиаже Ж.* Избранные психологические труды. М., 1969.
61. *Подольский А. И.* Становление познавательного действия. Научная абстракция и реальность. М., 1987.
62. *Пономарев Я. А.* Знание, мышление, умственное развитие. М., 1967.

63. Психология подготовки специалистов для современного производства. Под ред. А. И. Подольского. М., 1991.
64. Решетова З. А. Психологические основы профессионального обучения. М., 1995.
65. Решетова З. А. Организация ориентировки на системном строении изучения предмета и ее значение для решения практических задач. В кн.: Материалы IV Всесоюзного съезда общества психологов. Тбилиси, 1971.
66. Репкин В. В. О понятии учебной деятельности. — Вестник Харьковского университета, 1976, № 132.
67. Репкин В. В. Структура учебной деятельности. Там же.
68. Репкин В. В. Формирование учебной деятельности как психологическая проблема. Там же.
69. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. М., 1989.
70. Салмина Н. Г. Знак и символ в обучении. М., 1988.
71. Смирнов А. А. Психология запоминания. М.—Л., 1948.
72. Съездин С. И. Психология и эффективность обучения воинов-связистов. М., 1980.
73. Талызина Н. Ф. Управление процессом усвоения знаний. М., 1984.
74. Талызина Н. Ф., Карпов Ю. В. Педагогическая психология. Психодиагностика интеллекта. М., 1987.
75. Фельдштейн Д. И. Психологические основы общественно полезной деятельности подростков. М., 1982.
76. Флейвелл Дж. Генетическая психология. Ж. Пиаже. М., 1967.
77. Фридман Л. М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. М., 1977.
78. Чудновский В. Э. Нравственная устойчивость личности. М., 1981.
79. Шадриков В. Д. Психология производственного обучения. М., 1981.
80. Шардаков М. Н. Мышление школьников. М., 1963.

81. Эльконин Д. Б. Детская психология (развитие ребенка от рождения до семи лет). М., 1960.
82. Эльконин Д. Б. Букварь. Ч. I. М., 1969; Ч. II. М., 1972.
83. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. М., 1989.
84. Эльконин Д. Б. Психология обучения младших школьников. М., 1974.
85. Эльконин Д. Б. Как учить детей читать? М., 1976.
86. Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.
87. Эльконин Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте // Вопросы психологии, 1974, № 4.
88. Якобсон П. М. Эмоциональная жизнь школьника. М., 1966.

* * *

1. Аргайл М. Психология счастья. Пер. с англ. М., 1990.
2. Ауэрбах Ш. Наследственность. Пер. с англ. М., 1969.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания. М., 1984.
4. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. М., 1982.
5. Волков К. Н. Психологи о педагогических проблемах. М., 1981.
6. Гуревич К. М. Индивидуально-психологические особенности школьников. М., 1988.
7. Душков Б. А., Смирнов Б. А., Терехов В. А. Инженерно-психологические основы конструкторской деятельности. М., 1990.
8. Душков Б. А. Индустриально-педагогическая психология. М., 1981.
9. Ждан А. Н., Гохлернер М. М. Психологические механизмы усвоения грамматики родного и иностранного языков. М., 1972.
10. Зараковский Г. М. Психофизиологический анализ трудовой деятельности. М., 1968.

11. *Никитин Б. П., Никитина Л. А.* Мы, наши дети и внуки. М., 1989.
- 11а. *Норман Д. А.* Память и научение. М., 1985.
12. *Полани М.* Личностное знание. Пер. с англ. М., 1985.
13. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. Пер. с англ. М., 1993.
14. *Хямяляйнен Ю.* Воспитание родителей. Пер. с финского. М., 1993.
15. *Шаталов В. Ф.* Педагогическая проза. Архангельск, 1990.
16. *Швальбе Б., Швальбе Х.* Личность, карьера, успех. Психология бизнеса. Пер. с немецкого. М., 1993.

* * *

17. Хрестоматия по психологии. Учеб. пособие для студентов пед. институтов. М., 1977.
18. Хрестоматия по педагогической психологии. М., 1995.
19. Хрестоматия по возрастной психологии. М., 1994.
20. Практикум по возрастной и педагогической психологии. М., 1987.

Социальная психология

1. *Ананьев Б. Г.* Человек как предмет познания. — Избр. психол. труды. Т. I. М., 1980.
2. *Андреева Г. М.* Социальная психология. М., 1980.
3. *Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А.* Современная социальная психология на Западе. М., 1978.
4. *Анкеева Н. П.* Психологический климат в коллективе. М., 1989.
5. *Анцупов А. Я.* Социально-психологические проблемы предупреждения и разрешения межличностных конфликтов во взаимоотношениях офицеров. М., 1992.
6. *Бадмаев Б. Ц.* Выступление, беседа — всегда общение. М., 1983.

7. Берн Э. Игры, в которые играют люди. Л., 1992.
8. Битянова М. Р. Социальная психология. М., 1994.
9. Богомолова Н. Н. Массовая коммуникация и общение. М., 1988.
10. Бодалев А. А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982.
11. Бодалев А. А. Личность и общение. М., 1993.
12. Бородин Ф. М., Коряк Н. М. Внимание: конфликт! Новосибирск, 1989.
13. Войтоловский Л. Очерк коллективной психологии. М.-Пб., 1924.
14. Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений. М., 1987.
15. Горелов И. Н. и др. Умеете ли вы общаться? М., 1991.
16. Гребенщиков И. В. Основы семейной жизни. М., 1991.
17. Донцов А. И. Психология коллектива. М., 1984.
18. Дроздова Т. А., Литвинов В. Г., Мулин К. Ю. Тренинг общения. Омск, 1992.
19. Емельянов Ю. Н., Кузьмин Е. С. Теоретические и методические основы социально-психологического тренинга. Л., 1983.
20. Емельянов Ю. Н. Активное социально-психологическое обучение. М., 1985.
21. Жуков Ю. М. Эффективность делового общения. М., 1988.
22. История и психология / Под ред. Б. Ф. Поршнева и Л. И. Анциферовой. М., 1971.
23. Карнеги Д. Как завоевывать друзей и оказывать влияние на людей. М., 1975.
24. Карнеги Д. Как вырабатывать уверенность в себе и влиять на людей, выступая публично. М., 1995.
25. Ковалев С. В. Психология семейных отношений. М., 1987.
26. Коломинский Я. Л. Психология детского коллектива. Минск, 1984.
27. Кон И. С. Дружба. М., 1987.
28. Корнелиус Х., Файр Ш. Выиграть может каждый. Как разрешать конфликты. М., 1992.

29. Крижанская Ю. С., Третьякова В. П. Грамматика общения. Л., 1990.
30. Кричевская Р. Л., Дубовская Е. М. Психология малой группы. М., 1991.
31. Кроник А., Кроник Е. В главных ролях: Вы, Мы, Он, Ты, Я. М., 1989.
32. Лебон Г. Психология народов и масс. Спб., 1896.
33. Мелибруда Е. Я—ТЫ—МЫ. М., 1986.
34. Методы социальной психологии. Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Семенова. Л., 1977.
35. Метод наблюдения в социально-психологических исследованиях. Л., 1987.
36. Мудрик А. В. Общение как фактор воспитания школьников. М., 1984.
37. Немов Р. С., Кирпичник Р. С. Путь к коллективу. М., 1987.
38. Общение и диалог в практике обучения, воспитания в психологической консультации. М., 1987.
39. Парыгин Б. Д. Социальная психология как наука. Л., 1967.
40. Парыгин Б. Д. Основы социально-психологической теории. М., 1973.
41. Петровская Л. А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг. М., 1989.
42. Петровский А. В., Шпалинский В. В. Социальная психология коллектива. М., 1978.
43. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив. М., 1982.
44. Поршнев Б. Ф. Социальная психология и история. М., 1966.
45. Репина Т. А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М., 1988.
46. Робер М. А., Тильман Ф. Психология индивида и группы. М., 1988.
47. Рудестам К. Групповая психотерапия. М., 1993.
48. Социальная психология / Под ред. Е. С. Кузьмина, В. Е. Семенова. Л., 1979.
49. Тард Г. Общественное мнение и толпа. М., 1902.
50. Теоретическое и методологические проблемы социальной психологии. М., 1976.

51. *Трусов В. П.* Социально-психологические исследования когнитивных процессов. Л., 1980.
52. *Уледов А. К.* Психосоциология как интегральная отрасль научного знания. М., 1995.
53. *Уманский Л. И.* Психология организаторской деятельности. М., 1980.
53. *Фишер Р., Юри У.* Путь к согласию или переговоры без поражения. М., 1990.
54. *Шакуров Р. Х.* Социально-психологические проблемы руководства педагогическим коллективом. М., 1982.
55. *Шибутани Т.* Социальная психология. М., 1969.
56. *Шихирев П. Н.* Современная социальная психология в Западной Европе. М., 1985.
57. *Шостром Э.* Анти-Карнеги или человек-манипулятор. М., 1992.

Медицинская психология

1. *Адлер А.* Практика и теория индивидуальной психологии. М., 1995.
2. *Антоян Ю. М., Гульдак В. В.* Криминальная патопсихология. М., 1986.
3. *Аргайл М.* Психология счастья. М., 1990.
4. *Блейхер В. М.* Клиническая патопсихология. М., 1976.
5. *Буль П. И.* Основы психотерапии. Л., 1974.
6. *Васильюк Ф. Е.* Психология переживания. М., 1984.
7. *Вольперт И. Е.* Психотерапия. Л., 1972.
8. *Ганнушкин П. Б.* Между нормой и патологией (отрывок из кн. Ганнушкин П. Б. "Избранные труды". М., 1964) в учеб. пособии "Курс практической психологии". Ижевск, 1995.
9. *Ганнушкин П. Б.* Избранные труды. М., 1964.
10. *Ганнушкин П. Б.* Клиника психопатий. Их статистика, динамика, систематика. М., 1933.
11. *Групповая психотерапия при неврозах и психозах.* Л., 1975.
12. *Зейгарник Б. В.* Психопатология. М., 1986.
13. *Зайгарник Б. В. Братусь Б. С.* Очерки по психологии аномального развития личности. М., 1980.

14. *Иванов Н. В.* Вопросы психотерапии функциональных сексуальных расстройств. М., 1966.
15. *Каппони В., Новак Т.* Сам себе психолог. С-Пб., 1994.
16. *Карвасарский В. Д.* Медицинская психология. Л., 1982.
17. *Кемпер И.* Практика сексуальной психотерапии. Т. I. М., 1994.
18. *Кербиков О. В.* Избранные труды. М., 1971.
19. *Кербиков О. В., Коркина М. В., Надзаров Р. А., Снежневский А. В.* Психиатрия. М., 1968.
20. *Краснушкин Е. К.* Избранные труды. М., 1960.
22. Краткая медицинская энциклопедия. В 2 т. М., 1994.
23. Краткий психологический словарь. М., 1985.
24. *Кречмер Э.* Медицинская психология. М., 1927.
25. Клинико-психологические исследования групповой психотерапии при нервно-психических заболеваниях. Л., 1979.
26. *Коченов М. М.* Введение в судебно-психологическую экспертизу. М., 1980.
27. *Лакосина Н. Д., Ушаков Г. К.* Медицинская психология. М., 1984.
28. *Лебединский М. С., Мясищев В. Н.* Введение в медицинскую психологию. Л., 1966.
29. *Леонгард К.* Акцентуированные личности. Киев, 1961.
30. *Либих С. С.* Коллективная психотерапия неврозов. Л., 1974.
31. *Личко А. Е.* Психопатии и акцентуация характера у подростков. Л., 1983.
32. *Лурия А. Р.* Основы нейропсихологии. М., 1967.
33. *Лурия А. Р.* Мозг и психика. В кн. "Хрестоматия по психологии". М., 1977.
34. *Лэндрет Г. Л.* Игровая терапия: искусство отношений. М., 1994.
35. *Мясищев В. Н.* Личность и неврозы. М., 1960.
36. *Мэй Р.* Искусство психологического консультирования. М., 1994.

37. *Назм Дж.* Психология и психиатрия в США. М., 1984.
38. *Овчаренко В. И.* Психоаналитический глоссарий. Минск, 1994.
39. *Печерникова Т. П., Гульдман В. В.* Актуальные вопросы комплексной психолого-психиатрической экспертизы. Психологический журнал, 1985, т. 6, № 1.
40. Популярная медицинская энциклопедия. Таллинн, 1993.
41. Психологический словарь. М., 1983.
42. Психология. Словарь. 1989.
43. Психотропные препараты. В кн. М. Д. Машковский. Лекарственные средства. В 2-х частях. Ч. I. 12-ое изд. М., 1994, с. 53-116.
44. *Рейнуотер Д.* Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом. М., 1992.
45. *Роджерс К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека. М., 1994.
46. *Рудестам К.* Групповая психотерапия. М., 1993.
47. Руководство по психиатрии в 2-х томах. М., 1983.
48. Руководство по психотерапии. М., 1974.
49. *Свядош А. М.* Неврозы и их лечение. М., 1971.
50. *Свядош А. М.* Женская сексопатология. М., 1974.
51. *Спиваковская А. С.* Профилактика детских неврозов. М., 1988.
52. *Сытин Г. Н.* Животворящая сила. Помоги себе сам. М., 1995.
53. *Фрейд З.* Введение в психоанализ. М., 1989.
54. *Фрейд З.* Психоанализ детских неврозов. М.—Л., 1925.
55. *Царегородцев Г. И., Изуткин А. М.* Некоторые методологические вопросы медицинской психологии. В сб. Философские и социальные проблемы медицинской психологии. М., 1966.

Юридическая психология

1. *Антоян Ю. М., Гульдман В. В.* Криминальная патопсихология. М., 1986.

2. *Бадмаев Б. Ц., Хозиев Б. И.* Психологические условия усвоения слушателями правовых знаний при изучении курса "Военное право". М., 1976.
3. *Васильев В. Л.* Юридическая психология. М., 1991.
4. *Васильев В. Л.* Судебная психология. Психологический практикум для следователей. Л., 1979.
5. *Васильев В. Л.* Предупреждение правонарушений несовершеннолетних. Л., 1980.
6. *Васильев В. Л., Джандиери А. С., Рохлин В. И.* Особенности расследования по делам о преступлениях несовершеннолетних. Л., 1980.
7. *Васильев В. Л.* О значении судебной психологии в работе следственных органов // Правоведение. — 1965. — № 2.
8. *Глоточкин А. Д., Пирожков В. Ф.* Исправительно-трудовая психология. М., 1974.
9. *Гранат Н. Л., Колесникова О. М., Тимофеев М. С.* Толкование норм права в правоприменительной практике органов внутренних дел. М., 1991.
10. *Гранат Н. Л.* Характеристика следственных задач и психологические механизмы их решения. Автореф. дис. ...канд. юрид. наук. М., 1973.
11. *Грошевой Ю. М.* Проблема формирования судебного убеждения в уголовном судопроизводстве. Харьков, 1975.
12. *Достоевский Ф. М.* Преступление и наказание. М., 1970.
13. *Ефремова Г. Х., Ратинов А. Р.* Правовая психология и преступность молодежи. М., 1976.
14. *Жалинский А. Э.* Социально-правовое мышление: проблемы борьбы с преступностью. М., 1989.
15. *Коченов М. М.* Введение в судебно-психологическую экспертизу. М., 1980.
16. *Кудрявцев В. Н.* Право и поведение. М., 1977.
17. *Кудрявцев В. Н.* Правовое поведение: норма и патология. М., 1982.
18. *Кузнецова А. В.* Уголовное право и личность. М., 1977.
19. *Лунеев В. В.* Мотивация преступного поведения. М., 1991.

20. Орзих М. Ф. Личность и право. М., 1975.
21. Печерникова Т. П., Гульдан В. В. Актуальные вопросы комплексной психолого-психиатрической экспертизы. — Психологический журнал, 1985, т. 6, № 1.
22. Ратинов А. Р. Судебная психология для следователей. М., 1967.
23. Сахнина Т. В. Зачем суду психолог? М., 1990.
24. Ситковская С. Д. Судебно-психологическая экспертиза. М., 1980.
25. Тарарухин С. А. Преступное поведение. М., 1974.
26. Типология личности преступника и индивидуальное предупреждение. М., 1979.
27. Филонов Л. Б. Психологические способы изучения личности обвиняемого. М., 1983.
28. Франк Л. М. Виктимология и виктимность. Душанбе, 1972.
29. Чуфаровский Ю. В. Юридическая психология. М., 1995.
30. Яковлев А. М. Преступность и социальная психология. М., 1972.

* * *

1. Немов Р. С. Психология. Учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений. В 2 кн. М., 1994,
2. Общая психология. Колл. авторов. М., 1986.
3. Общая психология / Под ред. В. В. Богословского. М., 1973.
3. Общая психология / Под ред. А. В. Петровского. М., 1976.

* * *

4. Краткий психологический словарь. М., 1985.
5. Психологический словарь. М., 1983.
6. Психология. Словарь. 1990.
7. Юридический энциклопедический словарь. М., 1984.

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология. М., 1988.
2. *Бобнева М. И.* Социальные нормы и регуляция поведения. М., 1978.
3. *Богданов В. М.* Психологические особенности профессионального мышления работника уголовного розыска. Лекция. Омск, 1984.
4. *Бокан В. Ф.* Психологический анализ содержания судебного убеждения // Вопросы психологии. — Минск, 1970.
5. *Кистяковский Б. А.* Право как социальное явление // Социологические исследования. — 1990. — № 3.
6. *Кудрявцев Ю. В.* Знание правовой нормы // Советское государство и право. — 1983. — № 9.
7. *Ладанов И. Д.* Управление стрессом. М., 1989.
8. *Язык закона / Под ред. А. С. Пиголкина.* М., 1990.

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие	3
Введение	7
Раздел 1. Психология учения и учебная деятельность студента	10
Раздел 2. Теория проблемного обучения и самостоятельное изучение психологической литературы	27
Раздел 3. Цели, задачи и особенности изучения и усвоения учебного материала по психологии	
а) Умение самостоятельно учиться...	57
б) Особенности самостоятельного овладения психологическими знаниями при заочном обучении	70
в) Самостоятельное изучение психологии как учебная деятельность ...	74
Раздел 4. Методические советы и ориентирующие проблемные вопросы (задачи) по изучению конкретных дисциплин	94
а) История психологии	97
б) Общая психология	115
в) Возрастная и педагогическая психология	134
г) Социальная психология	157
д) Медицинская психология	177
е) Юридическая психология	205
Вместо заключения. Психологи об учебной деятельности	226
Список литературы, рекомендуемой по конкретным дисциплинам	233

Учебное издание

Бадмаев Борис Циренович
Психология: как ее изучить и усвоить

Зав. редакцией *Т. А. Савчук*
Редактор *Н. Н. Стручкова*
Художник обложки *Г. В. Самойлик*
Компьютерная верстка *Е. В. Чичилов*
Корректор *Т. А. Казанская*

ИБ 16732

Изд. лицензия ЛР № 071217 от 15.09.95.
Сдано в набор 11.08.96 г. Подписано в печать 05.12.96 г.
Формат 84×108/32. Усл. печ. л. 13,44 . Тираж 10000
Зак. 2811.

«Учебная литература», 117571, Москва, проспект Вернадского, 88,
Московский педагогический государственный университет,
тел.: 437-11-11, 437-46-97;
тел./факс: 932-56-21

Отпечатано в ГУИПП «Курск».
305007, г. Курск, ул. Энгельса, 109.