

Б.Ц. Бадмаев

МЕТОДИКА ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

Рекомендовано

*Министерством образования Российской Федерации
в качестве учебного пособия для студентов
высших учебных заведений, обучающихся по
педагогическим специальностям*

ОГЛАВЛЕНИЕ

От автора	3
ВВЕДЕНИЕ	5

Раздел I.

ПСИХОЛОГИЯ УЧЕНИЯ И АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

1. Глава 1. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

2. Психологическая теория учебной деятельности..... 10
3. Формирование учебной деятельности студентов..... 16

Глава 2. ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЕ В ВУЗЕ

1. Понятие теории обучения в психологии.
Развивающее обучение ^ 27
2. Преподавание в вузе — развивающее обучение 34

Глава 3. АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

1. Психология активных методов обучения 45
2. Методы программированного обучения..... 48
3. Методы, проблемного обучения 62
4. Методы интерактивного обучения 74

Раздел II.

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

Глава 4. ФОРМЫ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ И МЕТОДИКА ИХ ПРОВЕДЕНИЯ

1. Лекционная форма обучения 95
2. Методика чтения лекции ---- 107
3. Практические, семинарские и лабораторные
занятия в учебных группах..... 117
4. Методика организации и управления
учебной дискуссией 127

Глава 5. ПРЕПОДАВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ

1. Цель преподавания психологии в вузе	
2. Методические особенности преподавания теоретической психологии.....	149
Раздел А. История психологии.....	149
Раздел Б. Общая психология..... ,	159
3. Методические особенности преподавания прикладной психологии	177
Раздел В. Возрастная и педагогическая психология.....	177
Раздел Г. Социальная психология	186
Раздел Д. Медицинская психология	197
Раздел Е. Юридическая (правовая) психология	217

Глава 6. УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ

1. Умение студента самостоятельно работать с литературой	226
2. Работа с учебником и изучение научной литературы по психологии.....	230
3. Особенности самостоятельной работы с психологической литературой при заочном обучении	239
4. Самостоятельная работа по психологии и проникновение во внутренний мир личности.....	248

Глава 7. КОНТРОЛЬ И КОРРЕКЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

1. Контроль как учебное действие студента.....	258
2. Контроль и коррекция учебной деятельности студента	265
3. Методические приемы обеспечения эффективности текущего педагогического контроля ...	271
4. Оценка результатов учебной деятельности студентов	275

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	280
. ПРИЛОЖЕНИЯ	282
ЛИТЕРАТУРА	297

От автора

Уважаемый читатель!

В наше время психология преподается практически во всех вузах, колледжах и средних школах, а также на различных краткосрочных профессиональных курсах переподготовки кадров, факультетах повышения квалификации, в системе последипломного образования. Несмотря на существенные различия в объеме и глубине изучаемых курсов, в специфической направленности их содержания для подготовки различных специалистов, всем преподавателям психологии одинаково необходимо одно — владение методикой ее преподавания.

Каждый преподаватель интересуется методической литературой по-разному. Одни берут из нее практически все, а более опытные относятся к такой литературе избирательно: что-то в ней им известно доподлинно, кое-что менее знакомо, а с чем-то они сталкиваются впервые. Что касается преподавателя-мастера, то он имеет собственную методику, создает новые приемы эффективного обучения.

Тем не менее данное учебно-методическое пособие адресовано всем преподавателям психологии, а также студентам и аспирантам психологических факультетов университетов как будущим преподавателям психологии. Предполагается, что каждый читатель — преподаватель или студент — в зависимости от уровня его методической подготовки и практического опыта преподавания найдет в нем то, что необходимо именно ему. Но зато у большинства аспирантов, молодых преподавателей и всех студентов-психологов практические проблемы методики и ее научные основы могут вызвать несомненный интерес. Вот почему в пособии с одинаковой полнотой рассмотрены как вопросы собственно методики, так и теоретические вопросы психологии учения, учебной деятельности, развивающего обучения, которые должны лежать в основе правильной методики обучения.

В пособии рассматриваются как широко известные и постоянно используемые методы, так и малоизвестные и редко применяемые. Это относится главным образом к различным интерактивным методам (методы *круглого стола*, *мозговой атаки*, *деловой игры*, *группового тренинга*), некоторым аспектам методов проблемного и программированного обучения. Хотелось бы подчеркнуть, что методы интерактивного обучения мало изучены и не всеми на практике проверены, но высокая эффективность говорит в их пользу.

Интерактивные методы реализуют методологию сотрудничества и наилучшим образом решают задачи воспитания в ходе обучения. Использование интерактивных методов в преподавании предполагает развивающее и воспитывающее обучение.

Автор надеется, что читатель — начинающий или опытный преподаватель — в этом пособии найдет разрешение интересующих его проблем.

ВВЕДЕНИЕ

Организация обучения с позиций воспроизведения книжных знаний, которая в настоящее время является превалирующей в вузовской практике, постоянно тяготеет к методике, сводящей подготовку специалиста к запоминанию знаний, составляющих содержание учебной дисциплины. Такая методика слабо ориентирована на развитие его личности, способной не только усваивать готовые знания, но и творчески их перерабатывать. При такой организации учебного процесса деятельность обучаемого, т. е. собственно учебная деятельность, *редуцируется к процессу усвоения дисциплинарных знаний* [45,8]. Действительно, имеет место явное упрощение учебной деятельности, сведение ее к получению студентом готовых знаний по изучаемым дисциплинам. Однако упрощение не делает простым и доступным само усвоение наук. Наоборот, такая методика усложняет подлинное усвоение, заставляя студента заниматься противоестественным для творческого человека делом — заучиванием, зубрежкой «дисциплинарных знаний», которые запоминаются по каждой дисциплине в отдельности без видимой связи между собой и часто вне связи с будущей профессией. А что касается развития творческой стороны личности, то на нее такое обучение оказывает скорее отрицательное влияние.

В конечном счете преобладающий в практике вузов тип организации учения подразумевает накопление якобы достаточной для будущей деятельности суммы знаний из всех учебных дисциплин, составляющих совокупную интеллектуальную основу профессии. Таким образом, в качестве главного результата обучения подразумеваются именно знания, а не личность, способная творить, создавать новые знания в своей профессиональной области, постоянно учась в процессе деятельности самостоятельно.

Ясно, что такая организация учения нуждается в переориентировке: с нацеленности ее на запоминание готовых знаний необходимо перейти на формирование личностных новообразований, умения творчески учиться, перерабатывая научные знания и общественный опыт применительно к потребностям практики.

Если это так, то само обучение, преподавание учебных дисциплин должно опираться на методологический принцип деятельностного подхода, при реализации которого не преподаватель учит, а студент учится сам в процессе собственной деятельности. Чем активнее познавательная деятельность обучаемого, тем выше эффективность усвоения.

Роль преподавателя в этих условиях превращается в роль организатора учебной деятельности студента, а не человека, который в буквальном смысле учит его, передавая в ходе преподавания свои знания. Преподаватель организует учебную деятельность студента таким образом, чтобы он не пассивно воспринимал и поглощал текст учебного материала или слова преподавателя, а активно мыслил, извлекая необходимую научную информацию из того и другого источника. Поэтому преподаватель является организатором учебной деятельности студента и на лекции, и в процессе самостоятельной работы, и на практических и лабораторных занятиях. Благодаря такой организации студент выступает не пассивным потребителем информации, а активным ее «добытчиком» и производителем.

Методы преподавания, обеспечивающие такую учебную деятельность, называются *активными методами* обучения. «Под активными методами обучения понимаются те методы, которые позволяют организовать учение как продуктивную творческую деятельность, связанную с достижением социально полноценного продукта в условиях как совместной, так и индивидуальной учебной деятельности» [45; 4-5].

Данное учебно-методическое пособие ставит целью раскрыть особенности различных активных методов обучения и проанализировать возможности их использования в преподавании психологии во всех видах занятий — на лекции, практических и лабораторных занятиях, а также в процессе организации самостоятельного изучения студентами научной литературы. Таким образом, методика преподавания психологии преподносится как использование активных методов на всех занятиях со студентами по изучению и усвоению психологии.

Методика преподавания психологии должна учитывать особенности объекта воздействия — студента. Этот студент, как

правило, является первокурсником, так как психология обычно начинает преподаваться с первого курса.

Обучение в вузе по любой научной дисциплине для студента[^] первокурсника представляет по сравнению со школьными занятиями другой вид деятельности. Новизна не только в содержательной стороне изучаемых наук, но и в стороне организационной, в способах взаимодействия с преподавателями, в методах работы по усвоению учебного материала и т. д. Студент-первокурсник в начале учебы обычно упивается свободой: никто не дает домашних заданий и не проверяет их выполнение, нет опросов по материалу прошлой лекции, нет даже столь скрупулезного учета посещаемости, как принято в школе. Некоторые из наиболее беззаботных начинают жить иллюзией, что и учиться настойчиво и каждодневно вовсе не обязательно, а можно в период сессии подготовиться к экзаменам по учебникам и чужим конспектам и вполне сносно их сдать.

Психология начинает изучаться как раз в период привыкания вчерашнего школьника к студенческой самостоятельности. И не учитывать этих особенностей настроения и поведения первокурсника методика ее преподавания не может.

Наряду с отмеченными негативными явлениями велико влияние факторов позитивных. У первокурсника сильна такая мотивация, как познавательный интерес ко всем наукам, о которых он давно слышал, но с которыми впервые встречается воочию в вузе.

Психологией интересуется большинство студентов. Сначала потому, что, изучая ее, познает самого себя, а потом начинает понимать, что знания о психологии человека он может использовать в своей будущей практической работе с людьми — учениками, коллегами, подчиненными и даже начальниками. Такой положительный фактор, как интерес студента к изучению психологии, конечно, нельзя не использовать в методике преподавания предмета. Более того, имеющийся у студента интерес к психологии должен стать опорой в завоевании авторитета преподавателя, который заинтересован поддерживать этот интерес, развивать и углублять его.

Есть еще одна особенность в системе «преподаватель — студент», которая должна учитываться при рассмотрении методики преподавания предмета. Она заключается в непривычном для студента — вчерашнего школьника и даже некоторых молодых преподавателей подходе к взаимодействию между преподавателем и студентом как к совместной деятельности. Не сразу устанавливается принцип общения, когда не преподаватель учит студента, а студент учится сам, его не «заставляют» учить-

ся, а создают условия, вызывающие у последнего такое желание. Таким образом, по цели и смыслу деятельности преподаватель не противостоит студенту, а составляет с ним единство, которое определяет характер учебной деятельности как совместной — преподавателя и студента. Учебная деятельность как сотрудничество этих двух субъектов накладывает отпечаток на методику преподавания. Во-первых, взаимодействие их происходит не в форме непосредственного контакта, когда преподаватель напрямую передает научные знания студенту, а через самостоятельную, познавательную деятельность студента, которую умело организует преподаватель.

Во-вторых, взаимодействие, творческое сотрудничество преподавателя и студента в учебной деятельности происходит успешно тогда, когда студент и преподаватель одинаково хорошо понимают, что такое усвоение научных знаний, каковы психологические условия эффективного усвоения и как надо организовать работу познающего субъекта (студента), чтобы такое усвоение проходило успешно.

Такое усвоение знаний у студента может сложиться только благодаря содержательному сотрудничеству с преподавателем. Поэтому методика преподавания психологии не может не касаться и методов обучения студентов *умению учиться*, умению изучать именно психологию как научную дисциплину. Таким образом, преподаватель с самых первых своих лекций и далее во все время общения со студентами должен постоянно раскрывать перед ними психологические законы усвоения знаний, тем самым знакомя с психологией учения на практике. Методика преподавания психологии — это наука не о том, как учить студентов, а о том, как заинтересовать учебой, увлечь ею и научить учиться самостоятельно и творчески.

Поэтому автор счел целесообразным начать изложение не с самой методики преподавания, а с более общих вопросов, от ответа на которые зависит само преподавание предмета. Методика должна опираться на психологическую теорию учения. Значит, любой учебный предмет должен преподаваться в согласии с законами усвоения знаний, известными в психологии учебной деятельности. Что касается самой психологии, то было бы странно строить методику ее преподавания только на эмпирическом опыте, без строгого учета психологических закономерностей усвоения знаний, умений и навыков, формирования познавательного интереса, интеллектуальных способностей студентов и многого другого, чем располагает современная психологическая теория учения и развития.

Поэтому структура пособия такова, что вначале — главы, посвященные психологическим проблемам учения (психологической теории учебной деятельности, теории обучения, психологическим основам активных методов обучения), а лишь затем — изложение вопросов собственно методики преподавания психологии. Эта методика опирается не только на опыт преподавания, но и главным образом на психологические закономерности усвоения, раскрытые в первых трех главах и апробированные в практическом преподавании не только психологии, но и других гуманитарных дисциплин.

Методика преподавания психологии относится к числу педагогических дисциплин и, как и любая педагогическая дисциплина, должна опираться на психологические законы обучения и воспитания. Психология обучения — это основа методики преподавания психологии не потому, что речь идет о преподавании конкретно именно психологии, а вообще о преподавании как таковом, какого бы предмета оно ни касалось.

С точки зрения педагогической психологии необходимо различать деятельность обучающего — преподавателя, учителя и деятельность обучающегося — студента, ученика. Учебная деятельность студента делает его специалистом высшей квалификации, а деятельность преподавателя призвана обеспечивать наиболее рациональные пути превращения студента в специалиста. «При этом необходимо 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» [57; 24-25].

Вот почему для научно обоснованной методики преподавания необходимо рассмотреть психологические условия эффективности учебной деятельности студента, в частности, раскрыть психологические механизмы усвоения знаний, овладения человеком навыками и умениями выполнять ту профессиональную деятельность, к которой он готовится.

Раздел!

ПСИХОЛОГИЯ УЧЕНИЯ И АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

Глава 1. ПСИХОЛОГИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТА

1. Психологическая теория учебной деятельности

Психология учения изучает широкий круг вопросов, охватывающих процесс приобретения и закрепления способов деятельности личности, в результате которого формируется индивидуальный опыт человека — его знания, умения и навыки. Учение сопровождает всю жизнь человека, так как он получает знания от самой жизни, познавая при любом взаимодействии с миром что-то новое и совершенствуя способы удовлетворения своих потребностей. Иначе говоря, учение присутствует в любой деятельности и представляет собой процесс формирования ее субъекта. Этим учение отличается от изменений в человеческом организме, вызванных его физиологическим созреванием, функциональным состоянием и т. д. Таким образом, *учение* * — понятие достаточно широкое, включающее в себя не только организованные его формы (школы, курсы, вузы), но и стихийные процессы приобретения человеком знаний и опыта в повседневной жизни.

С точки зрения деятельностного подхода психология рассматривает организованные формы учения как *учебную деятельность*, имеющую свою специфику, отличающую ее от других основных видов деятельности — труда и игры. Главная ее особенность заключается в том, что она составляет основу любой другой деятельности, так как она готовит к ней человека. Исследования психологов в этой области начались сравнительно недавно (начиная примерно с 50-х годов), и в психологической теории учебной деятельности далеко еще до ликвидации «белых пятен». Но основополагающие положения, утверждающие деятельностный подход к учению, в основном уже сформулированы, и они позволяют достаточно однозначно подходить к решению конкретных прикладных вопросов теории обучения, в частности, самой психологии.

Каковы основополагающие положения психологической теории учебной деятельности и какое они имеют отношение к разработке методики преподавания психологии?

Прежде всего преподаватель психологии, работающий в любой ее прикладной отрасли, должен знать основные положения теории учебной деятельности. Это необходимо для правильного построения методики преподавания, в которой учитываются закономерности усвоения знаний.

Учебная деятельность как научное понятие в психологии не имеет однозначного определения. В трактовке «классической» советской психологии и педагогики — это «ведущая деятельность в младшем школьном возрасте», «особая форма социальной активности» [68].

В трактовке Д. Б. Эльконина и В. В. Давыдова учебная деятельность — это один из видов деятельности учащихся (школьников и студентов), направленный на усвоение теоретических знаний и способствующий интенсивному развитию мышления. Учебную деятельность нельзя отождествлять с процессами усвоения разнообразных знаний и способов действий, которые происходят во время трудовых, игровых, спортивных и других занятий. Она, в отличие от этих процессов, обозначается общим термином «учение». Учебная деятельность является частью, специфической разновидностью учения, которая специально организуется, чтобы учащийся, осуществляя ее, изменял самого себя.

Важным компонентом учебной деятельности является учебная задача. В процессе ее решения, как и любой практической задачи, происходят определенные изменения в изучаемых учащимся объектах или в представлениях о них, однако в результате меняется сам действующий субъект. Учебная задача может считаться решенной только тогда, когда произошли заранее заданные изменения в субъекте.

В процессе учебной деятельности учащиеся перенимают опыт старшего поколения. Знания о мире каждое новое поколение получает только через непосредственный контакт с окружающей действительностью, но молодежь не сама открывает эти знания, а получает их от старшего поколения с помощью «вещей и через специальную организацию деятельности нового поколения с этими вещами». Вот эта специально организованная работа «с вещами» и есть учебная деятельность по овладению опытом создания этой вещи — продукта деятельности предыдущих поколений, продукта человеческого опыта. Учебная деятельность учащихся воспроизводит работу тех, кто создал этот продукт, благодаря чему последний осваивается ими. А. Н. Леонтьев писал, что для ов-

ладения «продуктом человеческой деятельности нужно осуществить *деятельность*, адекватную той, которая воплощена в данном продукте»^х. Эффект учебной деятельности — его непосредственный результат «деятельности учащихся, связывающей их с окружающим миром». Именно деятельности и именно самих учащихся, но организованной учителями и преподавателями, с которыми учащиеся сотрудничают в процессе ее осуществления.

Учебная деятельность имеет следующую общую структуру: потребность — задача — мотивы — действия — операции.

Потребность проявляется в учебной деятельности как стремление учащегося к усвоению теоретических знаний из той или иной предметной области. Теоретические знания отражают законы и закономерности происхождения, становления и развития предметов определенной области. Их можно усвоить только в процессе организованной учебно-теоретической деятельности, в то время как эмпирико-утилитарные знания, фиксирующие признаки предметов, приобретаются по ходу практической деятельности, т. е. вне специально организованного обучения.

Важнейшим элементом структуры учебной деятельности является *учебная задача*, решая которую, учащийся выполняет определенные учебные *действия* и *операции*. Мотивы учебной деятельности могут быть разные, но основным *мотивом*, специфическим для нее, является познавательный интерес.

Осуществление учебной деятельности представляет собой последовательно выполняемые учащимся учебные действия или операции по решению учебной задачи, движимые определенным мотивом. *Цель* этой деятельности — усвоение теоретического знания.

Итак, специфическое содержание учебной деятельности и есть решение учебных задач. В чем суть учебной задачи? В какой конечный результат воплощается решение учебной задачи?

О необходимости строгого различения учебной задачи и различного вида практических задач, возникающих в течение жизни, не раз писали психологи. Если решение любой практической задачи приводит к изменению отдельных единичных предметов и это является целью, то решение учебной задачи ставит целью не сами изменения в предмете, хотя и они могут происходить, а овладение способом действий по внесению этих изменений. Если техник из службы сервиса восстанавливает звук или регулирует цвет в домашнем телевизоре, то студент политехнического

^х Леонтьев А. Н. О формировании способностей // Вопросы психологии. 1960. — № 1. — С. 11.

института, проделывая то же самое в учебной лаборатории, добивается не только устранения этих неисправностей, но и овладевает способом их устранения. Он приобретает некую новую способность и тем самым изменяется сам как субъект учебной деятельности.

По всей вероятности, для студента недостаточно только один раз проделать эту работу, чтобы выступать в роли настройщика телеаппаратуры. Чтобы стать разносторонне способным специалистом своего дела, ему предстоит повторить подобные операции не раз. И вот специфика учебной задачи состоит именно в том, чтобы учащийся овладел не единичным, отдельным способом решения какой-то одной типичной задачи, а научился общему принципиальному подходу к решению всех задач данного класса, как бы они ни были разнообразны сами по себе. Таким образом, учащийся как субъект учебной деятельности должен освоить наиболее общий способ решения относительно широкого круга частных практических задач. А преподаватель, поставивший учебную задачу перед учащимся, должен ввести его в ситуацию, которая ориентирует на этот общий способ решения во всевозможных частных и конкретных условиях.

В образовательной практике школ и вузов наибольший опыт наработан на постановке и решении математических задач. Поэтому можно на примере из области математики проиллюстрировать отличие частной задачи с конкретным решением от учебной задачи с общим способом решения. Например, решение одной-двух типичных задач темы «Логарифмы» с получением правильных ответов является решением не одной учебной задачи, а целой серии разнообразных по сложности и простоте, оригинальности и типичности, распространенности и редкости задач данного класса (темы, раздела учебного курса), приводящие к овладению *способом* нахождения логарифма любого числового, алгебраического или иного выражения. А овладение этим общим способом действия означает, что субъект учебной деятельности — учащийся — изменился как личность, так как стал способен выполнять это неизвестное ему ранее действие логарифмирования и тем самым приобрел новую *способность*.

На этом математическом примере достаточно наглядно представлено отличие учебной задачи от любой другой, в том числе и частной математической, но удачно решить одну-две из них еще не означает, что человек стал способен решать любую задачу этого класса или действовать уверенно в данной области деятельности.

Между тем этот пример может создать впечатление, будто в других учебных предметах, особенно гуманитарных, к каким

относится и психология, трудно или невозможно применить термин «учебная задача». Таково обычное представление многих гуманитариев. Тем не менее и в гуманитарных предметах иногда практикуется решение задач (психологических в том числе), но не всегда они могут трактоваться как учебные, поскольку чаще всего имеют эпизодический, конкретный, единичный характер и служат в качестве частной иллюстрации к какому-то общему теоретическому положению. Для того чтобы их можно было подвести под понятие «учебные задачи», они в своей совокупности должны составлять определенную систему, в которой их решение должно привести в конечном счете к изменению самого учащегося — сформировать у него соответствующие способности. При изучении студентами психологии преподаватель может, например, составить и предложить им для решения серию задач на самые различные человеческие действия, поступки, поведение и каждую из них сопроводить одним-единственным вопросом: «Является ли это деятельностью?» Результатом должно стать усвоение понятия «деятельность».

Мы убеждены, что нельзя рассчитывать на подлинное усвоение научной дисциплины, на действительное овладение наукой, пока весь процесс обучения не превратится в систему решения учебных задач. Иначе говоря, учебная деятельность должна состоять не из эпизодического, а из систематического решения учебных задач по применению изучаемой теории к реальной действительности, если мы понимаем под учебной деятельностью активную деятельность самого учащегося, а не передачу ему готовых знаний преподавателем или получение их из книги.

Сам процесс решения учащимся задач — это и есть *учебные действия*, в состав которых входят следующие элементы: а) постановка учебной задачи преподавателем перед учащимся или самим учащимся перед собой; б) принятие задачи учащимся к решению; в) преобразование учащимся учебной задачи с целью обнаружения в ней некоторого общего отношения изучаемого предмета (узнавание общего в данной конкретной задаче); г) моделирование выделенного отношения (в математике это может быть составление, например, уравнения, а в психологии — составление схемы логики рассуждения с точки зрения деятельностного подхода и т. д.); д) преобразование модели этого отношения для изучения его свойств в «чистом виде» (например, перенос логической схемы рассуждения на анализ конкретной деятельности по изучению в курсе психологии проблемы творческого мышления); е) построение системы частных задач по данной проблеме, решаемых общим способом (такие задачи может со-

ставлять как преподаватель и предложить их учащимся, так и сам учащийся, взяв их из жизни); ж) контроль за выполнением предыдущего действия, чтобы правильно перейти к последующему действию; и, наконец, з) оценка (самооценка) успешности выполнения всех действий как результата усвоения общего способа решения учебной задачи (в психологии таким результатом может быть уверенное овладение способом рассуждения при решении творческих задач).

Последовательное выполнение всех означенных элементов каждого учебного действия и составляет в целом учебную деятельность студента.

Таковы в кратком изложении основные положения теории учебной деятельности, разрабатываемой в отечественной психологии на базе культурно-исторической теории (Л. С. Выготский), принципа единства психики и деятельности (С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев), в контексте психологической теории деятельности (А. Н. Леонтьев) и в тесной связи с теорией поэтапного формирования умственных действий и типов учения (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.). Экспериментальные и теоретические исследования проводились в школах Д. Б. Элькониным, В. В. Давыдовым, А. В. Запорожцем, И. И. Ильясковым, А. И. Подольским, В. Я. Ляудис, а также сотрудниками П. Я. Гальперина, их многочисленными последователями. Однако общие положения этой теории учения могут быть применимы в известной мере не только к школьному обучению, но и к другим звеньям системы образования, что уже не раз подтверждалось на опыте обучения взрослых (студентов, слушателей курсов повышения квалификации, военнослужащих и т. д.)¹.

Само понятие «учебная деятельность» появилось сравнительно недавно, немногим более 20 лет назад, в связи с разработкой критериев качественной характеристики знаний школьников (научности, системности, обобщенности, прочности знаний и т. д.) и возникшей в связи с этим необходимостью рассмотрения целостной учебной деятельности, включающей в себя не только знания, умения и навыки, стоящие за ними приемы, действия и операции учеников с учебным материалом, но и принятие учеником учебной задачи, осуществление им самоконтроля, самооценки и т. д. Умение учиться — это умение самостоятельно выполнять учебную деятельность, что невозможно без созна-

¹Давыдов В.В., Маркова А.К. Концепция учебной деятельности школьников // Возрастная и педагогическая психология. — М., 1992. — С. 243-259.

тельного принятия и творческого выполнения учебной задачи с обязательной рефлексией — самоанализом и самооценкой степени успешности собственных действий. Научиться учиться — значит овладеть умением выполнять учебную деятельность, что является для любого учащегося, в том числе для студентов, важнейшей задачей.

2. Формирование учебной деятельности студентов

Перед преподавателем психологии в вузе стоит первоочередная задача — формировать учебную деятельность студента, или, говоря проще, научить его учиться психологии. Не научившись самостоятельно учиться, не умея «жить своим умом», студент постоянно будет надеяться на получение готовых знаний из уст преподавателя, ориентироваться на заучивание и механическое запоминание научных положений из книг и не будет делать ни единой попытки применять эти положения к практическим делам. А это значит, что он не научится психологически мыслить и грамотно строить взаимоотношения с людьми.

Как формировать учебную деятельность? Это значит — научить каждого студента учиться психологии правильно. Однако что входит в содержание понятия «правильно учиться»? В психологическом аспекте проблема стоит так: каким же образом ранее неизвестное, находящееся вне сознания учащегося, усваивается им, становится известным, превращаясь из объективного в субъективное, из материального в идеальное? Ответ на этот вопрос и укажет путь к правильному обучению.

Разработкой данной проблемы в отечественной психологии занялись в 50-х годах П.Я. Гальперин и его ученики, начав исследование процесса становления умственного действия. Поиск ответа на вопрос: «Каким образом внешнее, находящееся вне сознания человека, становится внутренним, умственным, т. е. превращается в достояние его сознания, принадлежностью его ума?» — постепенно привел к выводам, составившим концепцию планомерного поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина.

Эта концепция имеет широкое общепсихологическое значение, так как включает в себя не только ответ на поставленный выше вопрос, но и учение о предмете психологии как ориентировочной деятельности; знание об эволюции человеческой психики, имеющей принципиальное отличие от психического развития животных; учение о видах и формах психической деятельности (восприятия, внимания, мышления и т. д.) и закономер-

ностях их формирования; и, наконец, учение о закономерностях формирования основных элементов психической деятельности — идеальных действий и образов, т. е. о становлении умственных действий и понятий, что на языке педагогики обозначается как «знания — умения — навыки». Это последнее и представляет наибольший интерес как теоретическая основа правильного, психологически обоснованного обучения, и в литературе учение это известно как «теория поэтапного формирования умственных действий»[68; 377-378].

В соответствии с данной теорией учение рассматривается как деятельность, формирующая осмысленные действия. «Осмысленные действия составляют основную единицу всякой познавательной и практической деятельности человека, формируясь в индивидуальном опыте, претерпевая ряд изменений и приобретая желательные (или нежелательные) свойства»¹.

В концепции П. Я. Гальперина учение рассматривается как система таких специфических видов действий, выполнение которых подводит учащегося к новым знаниям и умениям. Поэтому *целью обучения* сторонники этой теории считают *умение действовать* со знанием дела, а не сами знания как таковые. Всякое обучение предпринимается для того, чтобы *научить человека «что-то делать»*, а для этого ему надо знать, как это делать, почему нужно делать именно так, а не иначе, т. е. получить определенные, вполне конкретные знания, четко ориентирующие обучаемого в правильном выполнении деятельности, которой он обучается. При этом нужно знать, какие элементы осуществляемого действия служат надежными ориентирами для специалиста, который обычно безошибочно выполняет профессиональное действие. Набор этих элементов-ориентиров должен стать при обучении этой деятельности ориентировочной основой действий (ООД) обучаемого. «Ориентировочная основа действия — это та система условий, на которую *реально* опирается человек при выполнении действия». Поскольку обучаемый еще не знает данного действия, а только начинает ему учиться, постольку обучающий должен дать ему «в руки» ориентировочную основу действий, опираясь на которую новичок может выполнять действие. Иначе говоря, человек, впервые встречающийся с данной деятельностью, вполне в состоянии работать безошибочно (пусть медленно и не вполне уверенно), строго следуя указаниям ориентировочной основы действий (ООД). Так он может научиться

¹Подольский А.И. Становление познавательного действия: научная абстракция и реальность / Авт. предисл. П. Я. Гальперин. — М., 1987. — С. 3.

любому новому делу, любой новой деятельности, будь то решение тригонометрической задачи, или написание орфографически грамотного письма, или сборка нового самолета, или анализ психологического явления.

«В каждом человеческом действии, — писал П. Я. Гальперин, — есть ориентировочная, исполнительная и контрольная часть»¹. В учебном процессе обучаемый учится исполнительной части действия, опираясь при этом на его ориентировочную часть, которую обеспечивает ему обучающий (учитель, преподаватель).

Психологическая концепция поэтапного формирования умственных действий, реализованная в конкретных методиках обучения, позволяет ускорить процесс обучения: получение конечного результата в виде умения обучаемого действовать безошибочно в формируемой деятельности наступает по сравнению с обычными сроками гораздо быстрее (иногда на порядок). А прочность и качество формируемых знаний, умений и навыков также выше обычного, и, главное, при этом не требуется никаких дополнительных материальных, финансовых и людских (кадровых) ресурсов.

Эффективность построения учебной деятельности на основе данной концепции доказана не только исследованиями гальперинской группы, но и всей школой П. Я. Гальперина — его учениками, сторонниками и последователями в практике массового обучения.

В методике преподавания психологии есть несколько возможностей использования достижений в этой области. Во-первых, в педагогических вузах можно провести ряд практических и лабораторных занятий со студентами по разработке методик обучения специальным школьным дисциплинам (по профилю факультета), с тем чтобы по ним вести преподавание в школе. Во-вторых, сам предмет психологии можно преподавать в вузах в соответствии с этой теорией: тогда студенты смогут научиться профессиональной деятельности практического психолога или отдельным его действиям по анализу и оценке психических явлений. В-третьих, преподаватель психологии имеет неограниченные возможности для пропаганды (в порядке психологического просвещения) активных методов обучения, в том числе основанных на данной концепции.

Гальперин П. Я. К проблеме внимания // Доклады АПН РСФСР. 1958. — № 3. — С. 34.

Другим важным направлением психологии учения стала теория развивающего обучения, основанная на анализе учебной деятельности как особой *формы активности субъекта*, направленной на овладение социальным опытом предыдущих поколений как условием развития индивидуальных способностей. Так, Д. Б. Эльконин показал, что единицей учебной деятельности является «учебная задача», решение которой преобразует не предмет, на который воздействует субъект деятельности (учащийся), а самого субъекта, формируя его знания, умения, взгляды, мировоззрение. В. В. Давыдов определил, что учебная деятельность — это усвоение собственно теоретических знаний, а формирование учебной деятельности есть формирование умения учиться самостоятельно и творчески. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов в 1960-1970-е гг. разработали и испытали в школьной практике систему развивающего обучения. Суть ее в том, чтобы в процессе обучения ставилась задача не только дать учащимся ту или иную сумму знаний, а *научить* их самостоятельно ориентироваться в научной и любой другой информации. Это означает, что «школа должна *учить мыслить*, т. е. активно развивать у учащихся основы современного мышления. Иными словами, необходимо организовать такое образование, которое имеет *развивающий характер*» [25; 3].

Значит, правильно учиться — это учиться мыслить.

Идея развивающего обучения была в те годы воплощена в программу начальной школы (усвоение ее достигается за три года, а не за четыре) и в программы отдельных предметов, изучаемых в У-УШ классах, с которыми работало в 1996 г. более 7000 учителей. У учащихся экспериментальных классов, обучающихся по системе Эльконина—Давыдова, «характеристики процессов формирования учебной деятельности, интеллектуального развития, развития ученических коллективов и личности качественно отличаются от характеристик этих процессов в условиях традиционного обучения и в основном совпадают с характеристиками, предусмотренными проектом системы развивающего обучения»¹. Эти характеристики результатов обучения при традиционной системе обучения обычно не планируются, не выявляются и не оцениваются как эффект обучения.

Проектируемые в системе Эльконина—Давыдова характеристики результатов обучения включают в себя следующие показатели: а) уровень сформированности учебной деятельности (тип мотивации учебной деятельности, уровень развития позна-

¹ Вопросы психологии. — 1997. — № 3. — С. 49-50.

нательного интереса, особенности целеполагания или «принятия учебной задачи», сформированность контроля и оценки своих возможностей учащимся и т. д.); б) уровень интеллектуального развития учащихся (умение и способность к эмпирическому и теоретическому обобщению, произвольная память, непроизвольная память, интеллектуальная рефлексия, невербальное воображение и т. д.); в) особенности развития ученических коллективов и личности (сплоченность класса, опосредствующая роль совместной учебной деятельности в межличностных отношениях, личностная рефлексия по тому, как склонны оценивать причины успехов и неудач — возлагать ответственность на себя или на других, а также индивидуально-психологические особенности личности по эмоциональной устойчивости, отсутствию агрессивности, демонстративноеTM, трудностей в общении и т. д.) и г) уровень умений и навыков к концу обучения (орфографический навык, грамматические умения, уровень математических умений, вычислительный навык и некоторые другие).

Как видим, среди характеристик вовсе отсутствуют показатели объема знаний, основной и почти единственной характеристики качества обучения при традиционной системе. Почему они отсутствуют? Разве важность и нужность знаний игнорируется по системе развивающего обучения? Нет, акцент делается не на сумму знаний, а на то, во что они воплотились — в какие умения, навыки, способности и другие качественные характеристики личности. Ведь знания должны служить развитию личности, а не быть самоцелью в обучении.

Таким образом, учебная деятельность есть «изменение субъекта деятельности, превращение его из невладеющего определенными знаниями, умениями и навыками в овладевшего ими, поэтому деятельность учения может быть определена как деятельность по самоизменению, саморазвитию, и в качестве ее предмета может рассматриваться опыт самих учащихся, который преобразуется в учении путем присвоения элементов социального опыта. Усвоенный фрагмент социального опыта и изменение за счет этого прежнего опыта учащегося составляют продукт деятельности учения» [33; 35-68].

Еще раз подчеркнем: не сами по себе знания являются целью и результатом, предметом и продуктом учебной деятельности, а сама личность учащегося, его опыт, интеллект и личностные качества, измененные благодаря полученным знаниям, приобретенным умениям и навыкам. Главным результатом учебной деятельности студента должно стать умение мыслить на основе научных знаний.

Еще одним направлением в развитии теории обучения стала психология проблемного обучения. Проблемное обучение как идея и как система определенных методов организации учебного процесса вначале появилось в практике школы и стало осмысливаться в педагогической науке (Н. Г. Дайри, И. Я. Лернер, М. И. Махмутов). Оно родилось как альтернатива сообщающей, повествующей педагогической практике, не стимулирующей мыслительную активность учащихся, обрекающей их на пассивное восприятие учебного материала и его бездумное запоминание. Суть проблемного обучения заключается в формуле: «Учить мыслить, ставя ученика в проблемную ситуацию». Педагогическая практика энтузиастов проблемного обучения получила в дальнейшем психологическое обоснование (Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин).

Если общая теория развивающего обучения понимает под целью обучения формирование мышления («школа должна учить мыслить»), то теоретики проблемного обучения разрабатывают конкретные пути и методы развития мышления учащегося через посредство постановки его в проблемную ситуацию и организацию его мыслительной деятельности по выходу из нее, т. е. путем обучения решению возникшей перед ним проблемы.

Если школа (начальная, средняя или высшая) должна учить мыслить, то как она может это делать? Чтобы ответить на этот вопрос, нужно исходить из психологии мышления.

По современным научным представлениям мышление — это решение такой специфической задачи, когда одни из ее условий лежат на поверхности, а другие — нет. Мышление — это психическая деятельность, направленная на выявление скрытых от наблюдения отношений в предмете анализа. Если все условия задачи представлены, то мышления не требуется, и человек может решить такую задачу по памяти или путем непосредственного восприятия, своего видения хода решения. Мышление «включается в работу», когда есть вопрос (задача), а готового ответа не находится ни в памяти, ни при внимательном наблюдении. Так, человек оказывается в ситуации, когда задача в данный момент выглядит проблемой, неразрешимой известными способами. И чтобы найти то, что скрыто и неясно, требуется мышление. Этому и нужно учить школьника, студента.

Учиться мыслить — значит разрешать противоречия между знаниями, которыми обладает обучаемый, и знаниями, которых у него нет, но которые требуются для решения возникающих перед ним познавательных задач.

Методические рекомендации по этой теме содержатся в монографии М. И. Пахмутова «Проблемное обучение». Под таким же названием есть брошюра другого теоретика проблемного обучения И. Я. Лернера. Они оба 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. Пахмутова, — а приобретаются ими в процессе самостоятельной познавательной деятельности в условиях проблемной ситуации»². Главным достоинством проблемного обучения ученые-педагоги считают его функцию, *активизирующую* познавательную деятельность.

Психологи Т. В. Кудрявцев и А. М. Матюшкин уточняют эту мысль: «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»³. 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 некоторую поисковую деятельность, нацеленную на решение возникающих перед человеком теоретических и практических проблемных задач...»⁴. Процесс же обучения, моделирующий процесс мышления, можно назвать *проблемным обучением*.

¹ Лернер И.Я. Проблемное обучение. — М., 1974. — С. 3. ² Пахмутов М.И. Проблемное обучение. — М., 1975. — С. 124-125. ³ Кудрявцев Т.В., Матюшкин А. М. Проблемное и программированное обучение. — М., 1973. — С. 6-7. ⁴ Там же. — С. 8-9, 15.

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

Какое содержание вкладывается в эти понятия?

Проблема (от греч. — *проблемата* — задача, задание) — теоретический или практический вопрос, на который нет готового ответа, и поэтому требуется изучение, исследование, чтобы этот ответ найти. Обычно проблемы встают перед человеком объективно: возникает какая-то новая задача, которую невозможно решить известными («старыми») методами, и тогда вступает в действие научная мысль. В учебных же целях проблемы перед обучаемыми могут ставиться специально, т. е. создаваться преподавателем, методистом, автором методической книги (так называемые учебные проблемы). Учебная проблема — это некоторая 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 несущественных моментов, от которых учащийся должен суметь отвлечься и выделить существенные. В последнем случае изменяется лишь учебная цель при разрешении той же проблемы.

Проблемная ситуация — это психологическое 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 только найти. Однако потребность в поиске может возникнуть только при ясном (а не смутном) осознании существа встретившегося затруднения. Дело в том, что, попадая в проблемную ситуацию, субъект до поры до времени воспринимает это обстоятельство лишь как затруднение, а не как проблему, которую надо как-то по-особому решать.

Таким образом, объективно существующее препятствие может выступать или не выступать перед человеком как проблемная ситуация. А ведь мышление «включается в работу», 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 требовал изучить теорию полета. Однако «охотно и умело выполняя даже очень кропотливую работу по выгибанию нервюр и т. п., группа авиамodelистов очень мало интересовалась теорией полета; многие не могли правильно ответить на вопрос о том, почему самолет держится в воздухе, что такое «любовное 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? Она их не интересовала потому, что незнание не мешало им выполнять практическую работу и не вызывало каких-либо затруднений, т. е. не ставило в проблемную ситуацию.

А когда изменили задачу и авиамodelисты должны были не только сделать модели, но и «налетать» с их помощью определенное расстояние, то обнаружилось, что после запуска модель падает, не пролетев и двух метров. Почему это происходит? Как же налетать заданное расстояние? Возникла проблемная ситуация. Надо было из нее выходить. Для этого потребовалась консультация инструктора, и уже по теории полета, которой раньше кружковцы пренебрегали.

Инструктор объяснил, что велик «угол атаки». Показывая, 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 придает самолету необходимый угол атаки». Так знание теории помогло выйти из проблемной ситуации, решить поставленную задачу, достичь цели.

Довольно часто бывает так, что смутно осознаваемое затруднение постепенно переходит в проблемную ситуацию и побуждает субъекта деятельности искать выход из нее через получение новых знаний, приобретение нового способа действий, т. е. вызывает познавательную активность личности, стимулирует мыш-

ление. Психологами было давно замечено, что мышление обычно начинается с проблемы или вопроса, с удивления или недоумения, с противоречия. Такой проблемной ситуацией определяется вовлечение субъекта в мыслительную деятельность².

Из сказанного отнюдь не следует, что всякая проблема непременно вызывает активизацию мышления. Кроме достаточной степени осознанности ситуации как проблемной, для начала мыслительного поиска у субъекта должен быть необходимый запас знаний. Например, не зная, что такое «референтная группа», студент не сможет ответить правильно на задачу по социальной психологии, если ее сформулировать так: «Может ли одна и та же группа быть отнесена одновременно к "референтной", "большой", "малой", "профессиональной", "естественной"?» Это значит, что задача, осознанная индивидом как проблемная, не может вызвать мышления в нужном направлении, если он не владеет достаточным для ее решения минимумом исходных знаний (человек не знает, о чем и 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.

Проблемные ситуации в практической жизни возникают объективно и достаточно часто, и это требует от субъекта как умения мыслить, так и вообще творчески относиться к работе. Для этого надо еще во время обучения в вузе научиться мышлению и умело выходить из самых различных проблемных ситуаций, преподносимых богатой противоречиями действительностью.

В учебной же обстановке такие ситуации создаются преподавателем, методистом, учебным пособием, т. е. субъективно, искусственно, специально в учебных целях. Однако проблемная ситуация может возникнуть случайно, непреднамеренно, в процессе учебной деятельности. Такое стихийное возникновение проблемной ситуации возможно, когда студент (любой учащийся) оказывается не в состоянии положительно разрешить какое-то противоречие, которое остальным его сокурсникам (соученикам) было вполне под силу (индивидуальная проблемная ситуация), или вся учебная группа (проблемная ситуация для всех) не может объяснить какое-либо явление, с которым знакомится по учебнику. Так, например, при изучении литературы на семинаре речь зашла о петербургских белых ночах. Были процитированы строки А.С. Пушкина: «Одна заря сменить другую спешит, дав ночи

¹Леонтьев А.Н. О некоторых психологических вопросах сознательности учения: Хрестоматия по педагогической психологии. — М., 1995. — С. 9-10.

²См.: Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования. — М., 1958. — С. 14-15.

полчаса». Присутствовавший на семинаре проректор (географ по профессии) заметил, что студенты рассуждают о белых ночах как исключительном явлении, присущем только Петербургу. Один из студентов предложил: «Наверно, и в Якутске встречаются и провозжают белые ночи. А может, и еще где-нибудь?» Разгорелся спор. Но благодаря строгой логике мышления и опираясь на закон вращения Земли вокруг своей оси и изменения положения ее полярных частей по отношению к Солнцу в различное время года, пришли к правильному выводу, что белые ночи бывают в высоких северных и южных широтах (60° и выше).

Этот пример говорит как раз о случайном возникновении проблемной ситуации, которая была разрешена благодаря вызванной ею же мыслительной активности 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 просто из-за отсутствия надобности в них.

А что касается «индивидуальной проблемной ситуации», то это понятие мы здесь вводим только для того, чтобы разъяснить психологическую причину одной вредной студенческой привычки — не задавать преподавателю никаких вопросов, даже если что-то, очень важное, непонятно. Эта привычка основана на элементарной стеснительности: как бы не посчитали такого студента неучем, неумным, отсталым и т. д. В результате подобной «скромности» образуется некий вакуум в головах некоторых студентов, которые не могут ответить на простой вопрос, требующий минимального усилия мысли. А почему? Да потому, что они в свое время не поняли логики и хода рассуждений лектора или «проскочили» мимо аргументов, приводимых авторами книг. Вот и появляются проблемы у одних (индивидуально!), когда у других их нет.

Так, психология учебной деятельности как научная теория позволяет преподавателю строить обучение студента как формирование его собственной познавательной деятельности, что в свою очередь означает научить его учиться. Задача преподавателя не в том, чтобы просто преподносить готовые для понимания и запоминания научные знания, а помогать студенту самому правильно строить свою учебную деятельность, т. е. так, как того требуют объективные законы усвоения знаний: принимать учебную задачу к решению, силой мышления решать ее, чтобы

в итоге научиться мыслить и уметь в различных условиях творчески применять усвоенный способ решения таких задач.

Правильное обучение, т. е. обучение, соответствующее требованиям учебной деятельности, приводит в результате не к простому накоплению знаний и умений, а к умению мыслить с помощью знаний, т. е. дает развитие интеллектуальных способностей. Для достижения такого результата и необходимо преподавателю хорошее знание психологической теории учебной деятельности и методики формирования этой деятельности у студента.

Глава 2. ТЕОРИЯ ОБУЧЕНИЯ И ПРЕПОДАВАНИЕ В ВУЗЕ

1. Понятие теории обучения в психологии. Развивающее обучение

Теория обучения — это раздел педагогической психологии, теоретически и экспериментально изучающий психологические условия эффективности взаимодействия учителя (преподавателя) и учащегося (студента).

Теория обучения не тождественна рассмотренной выше теории учебной деятельности, относящейся только к учащемуся. Обучение — процесс двусторонний, включающий как деятельность учащегося, так и деятельность преподавателя. Таким образом, теория обучения может рассматриваться как система научных принципов, обобщающих и объясняющих практический опыт и закономерности успешного взаимодействия преподавателя и студента, учителя и ученика в процессе обучения.

С точки зрения деятельностного подхода необходимо понимать обучение как две взаимосвязанные и взаимообусловленные деятельности — обучающую и учебную. Содержание этих двух деятельностей, несмотря на их тесную связь, различно. Впервые на необходимость размежевания между понятиями «содержание учебной деятельности» и «содержание обучающей деятельности» указал Н. Н. Нечаев [57; 24-25].

Учебная деятельность направлена на то, чтобы ее субъект стал в конечном итоге специалистом высшей квалификации, а обучающая деятельность преподавателя призвана обеспечивать наиболее рациональные пути преобразования студента в квалифицированного специалиста.

Теория обучения относится главным образом к деятельности преподавателя. Однако она не сводится к объяснению преподавания учебного предмета как оптимального преподнесения учебного материала.

Психологическая теория обучения в отечественной психологии начала разрабатываться в начале 30-х годов и была впервые сформулирована Л. С. Выготским как проблема соотношения обучения и развития, где ведущая роль была признана за обучением. Обучение должно идти впереди развития, вести его за собой. Введенное тогда Л. С. Выготским понятие «зоны ближайшего развития» раскрывает это теоретическое положение: ребенок, обучаясь с помощью взрослого, начинает выполнять то, чего он до этого не мог делать самостоятельно, т. е. его психическое развитие благодаря обучению делает шаг вперед. Способность адекватно воспринять помощь взрослого, определяющая меру этой помощи, выступает показателем потенциальных возмож-

ностей ребенка к обучению. Те возможности и способности, которыми обладает ребенок к моменту обучения, т. е. то, чего ребенок уже достиг к этому моменту, — это есть, по Л. С. Выготскому, «зона актуального развития».

С тех пор теория обучения в нашей стране развивалась в тесной связи с учением о законах и закономерностях развития психики и выступает сейчас как единая теория обучения и развития.

Взаимосвязь обучения и развития столь неразрывна и органична, что невозможно говорить об одном, не учитывая другого. Словом, всякое обучение обеспечивает психическое развитие человека как субъекта деятельности, как личности. «Развитие возможно лишь в том случае, если происходит учение и научение, — писали П. Я. Гальперин и Д. Б. Эльконин, возражая Жану Пиаже, рассматривавшему развитие в отрыве от обучения. — Другой вопрос — какое это учение: организованное или неорганизованное, хорошее или плохое, замечаемое или незаметное, но учение, и только оно составляет тот процесс, внутри которого, как в некой форме, осуществляется развитие. И лишь пока человек хоть чему-нибудь учится, он развивается. Вне учения нет развития, учение (а следовательно, и обучение) есть форма развития»¹.

Попытки противопоставить обучение и развитие, в частности развитие мышления, обычно аргументируются теми фактами, когда приобретаемые в обучении знания представляют собой какие-то чисто технические сведения, к тому же не сразу применимые. «Тогда, естественно, развитие мышления происходит не

¹Гальперин П.Я., Эльконин Д.Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления//Джон Х. Флейвел л. Генетическая психология Жана Пиаже. Послесловие. — М., 1967. — С. 616.

благодаря им и не через них, а в другом обучении и обучении другому, но все-таки в обучении»¹. Но в то же время надо сказать, что «чисто технические» знания могут быть не столько результатом обучения, сколько информирования, когда они фиксируются в памяти как некая данность, не требующая мышления. Однако и в таком процессе приобретения знаний развиваются некоторые стороны психики: если не мышление, то память, восприятие и т. д. Всякое обучение развивает человека.

Конечно, обучение и развитие не совпадают: обучение — это взаимодействие преподавателя со студентом, а развитие означает существенное изменение только того, кто занят учебной деятельностью. При хорошем обучении развитие идет, естественно, более успешно, но и плохое обучение не проходит бесследно для развития. Значит, обучение, чтобы называться «хорошим», должно изначально ориентироваться на развитие личности, а не просто на «прохождение» учебной программы. Исходя из этого, рассмотрим основные положения теории обучения.

Прежде всего надо подчеркнуть еще раз основополагающее теоретическое положение, выдвинутое и обоснованное Л. С. Выготским, о том, что обучение идет впереди развития, ведет его за собой. «Обучение, которое ориентируется на уже завершенные циклы развития, оказывается бездейственным с точки зрения общего развития ребенка, оно не ведет за собой развитие, а само плетется у него в хвосте» [16; 386]. На этой теоретической идее основывались все последующие исследования обучения представителями школы Л.С. Выготского. Только из одного этого тезиса (даже без его подробного развертывания) сразу вытекают два важных вывода, нацеливающие на дальнейшие исследования.

Первый вывод. Безрезультативно то обучение, которое опирается только на наличный уровень развития учащегося. Значит, можно подвергнуть сомнению то, чем руководствуется дидактика, — принцип доступности. Не здесь ли кроется одна из причин недостаточной эффективности обучения? Сомнение подтвердилось в исследованиях.

Второй вывод. Если развитие психики человека зависит от обучения и следует за ним, то его методы и приемы должны ориентироваться на общее умственное (психологическое) развитие личности, а не просто на усвоение научных знаний по изучаемым дисциплинам (так называемых дисциплинарных знаний). Последние могут считаться по-настоящему усвоенными, если приводят к развитию психики человека, ее разносторонних

¹ Там же. — С. 617.

функций, регулирующих его поведение и деятельность. Как это сделать — требовалось исследовать.

В дальнейшем в нашей стране теория обучения развивалась в основном в русле этих проблем. В центре всех исследований стоял вопрос об условиях эффективности усвоения знаний в процессе обучения.

При этом связь обучения с развитием исследовалась с неодинаковой интенсивностью, так как являлась как бы частным моментом при изучении усвоения знаний. Например, П. П. Блонский высказал мысль, что овладение знаниями, с одной стороны, является условием развития мышления, а с другой — вне мыслительного процесса не может быть усвоения знаний. Д. Б. Эльконин и В. В. Давыдов добивались развивающего эффекта обучения через изменение содержания образования и придавали решающее значение усвоению теоретических знаний как условию развития теоретического мышления. Другие достигали развивающего эффекта обучения посредством усовершенствования методов обучения (Л. В. Занков, Б. Г. Ананьев, А. А. Люблинская и др.), изменения способов умственной деятельности учащихся (Н. А. Менчинская, Д. Н. Богоявленский, Е. Н. Кабанова-Меллер и др.). Большое число исследований показало воздействие на интеллектуальное развитие учащихся методов, основанных на теории поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин, Н. Ф. Талызина и др.), теории проблемного обучения (Т. В. Кудрявцев, А. М. Матюшкин).

Хотя единой, целостной теории обучения в отечественной психологии не существовало, но был накоплен большой исследовательский материал, который позволил в 60-х годах Д. Б. Эльконину, В. В. Давыдову, Л. В. Занкову, Ш. А. Амонашвили и др. со своими сотрудниками начать широкомасштабное и долговременное теоретическое и экспериментальное психолого-педагогическое исследование проблем *развивающего обучения* в области начального и среднего образования.

Исследования позволили экспериментально подтвердить и обосновать ранее выдвинутое и принятое психологами теоретическое положение Л. С. Выготского о ведущей роли обучения в умственном развитии детей и разработать целостную *теорию развивающего обучения*.

На основе психологических представлений, сложившихся в результате этих исследований, были разработаны оригинальные учебные пособия для начальных классов, которые вместе с теорией развивающего обучения вошли в состав известной сейчас «системы развивающего обучения Эльконина-Давыдова», про-

шедшей более чем двадцатилетнюю проверку ее эффективности в практике массовой школы.

Согласно этой теории, в начальных классах школы *содержанием* развивающего обучения являются теоретические знания, *методом* — организация совместной учебной деятельности младших школьников (прежде всего имеется в виду организация решения ими учебных задач), а *продуктом* такого обучения является развитие главных психологических новообразований, присущих младшему школьному возрасту, для которого были составлены программы и осуществлено обучение во многих регионах России и СНГ [25; 384].

Тысячи учителей работают сейчас по системе Эльконина-Давыдова (только в России в 1996 г. их было более 7000)¹.

Результаты этой многолетней исследовательской работы (более 30 лет лабораторных и экспериментальных исследований в условиях массовой школы), перестроившей и содержание, и методику обучения школьников, обобщены и систематизированы в монографии В.В. Давыдова «Теория развивающего обучения» (М., 1996).

Массовая школьная практика подтвердила гипотезу ученых об основных компонентах развивающего обучения. А специально проведенное психолого-педагогическое обследование показало, что более 80% классов, обучавшихся по системе развивающего обучения, отличаются более высокими показателями, чем классы, обучавшиеся по традиционным программам, а 20% классов продемонстрировали уровень сформированности учебной деятельности и развития учащихся не ниже, чем в школах-лабораториях².

В распоряжении педагогической психологии пока имеются экспериментальные данные об опыте и результатах развивающего обучения, относящиеся преимущественно только к начальному образованию. Столь широкомасштабного исследования этой проблемы в условиях среднего и тем более высшего образования не было, да и быть не могло, так как психология и педагогика высшей школы только-только начинает зарождаться, а имеющиеся труды ученых носят в основном общетеоретический характер или посвящены исследованию отдельных сторон обучения в вузе, результаты которых вселяют оптимизм³.

¹ См.: Вопросы психологии. — 1997. — № 3.

² Там же.

³ Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. — Минск, 1981.

Однако это обстоятельство вовсе не означает, что положениями теории развивающего обучения в высшей школе можно пренебречь. Напротив, основные составляющие этой теории (содержание обучения — теоретические знания, метод — организация совместной деятельности учащихся, продукт — главные психологические новообразования) как нельзя более подходят именно к высшему образованию и импонируют творчески работающим преподавателям.

Если в средней школе теоретические знания в содержании учебных предметов преобладают, то в вузе они изначально являются преобладающими. А методы? Попытки совершенствовать методы преподавания, чтобы активизировать мышление студентов, предпринимаемые рядом преподавателей, исподволь дают ощутимые результаты в развитии способности студентов к творческому теоретическому мышлению¹ и привели к распространению активных методов обучения в вузе, особенно интерактивного, составляющего один из атрибутов развивающего обучения («организация совместной деятельности учащихся»).

Что касается продукта вузовского обучения, то это должен быть специалист высшей квалификации, среди профессиональных и личностных качеств которого исключительное место занимают интеллект и нравственность, что есть результат развивающего влияния обучения.

Тем не менее одного призыва «перенять» опыт развивающего обучения будет недостаточно, так как для серьезной работы по перестройке преподавания в вузе в данном ключе требуются систематические психолого-педагогические исследования в рамках высшей школы. А сейчас пока приходится полагаться на эксперименты отдельных преподавателей и некоторых преподавательских коллективов, что тоже немаловажно, если иметь в виду, что их опыт может быть изучен и творчески перенят. Немалый эффект может быть получен от данного обучения в методике преподавания, прежде всего психологии. Пре-

¹ Термин «теоретическое мышление», применяемый при описании научного познания, направленного на новые открытия в науке, употребляется здесь условно: мышление студента при усвоении теоретических знаний тоже нацелено на новые научные открытия, но только для себя лично. Учебная деятельность строится вне непосредственного соприкосновения с окружающей действительностью, так как объект познания опосредован научным текстом, ее отражающим. Поэтому студент мыслит в унисон с логикой изложения научных знаний способом восхождения от абстрактного к конкретному. «Мышление школьника в процессе учебной деятельности имеет нечто общее с мышлением ученых, излагающих результаты своих исследований...» — писал В. В. Давыдов.

деятельности экспериментировать в области содержания и методов преподавания, внося в него элементы системы развивающего обучения.

Такая работа преподавателя психологии по совершенствованию методики своего предмета естественным образом сольется с теоретическим и экспериментальным психолого-педагогическим исследованием по теории обучения в вузе. И это может дать результат, выходящий далеко за рамки просто методики преподавания психологии и вносящий существенный вклад в исследование проблемы развивающего обучения в условиях высшей школы. Есть основание надеяться, что в скором будущем именно благодаря инициативе преподавателей психологии может быть сдвинута с места теория обучения в вузе.

Теория развивающего обучения — это и есть теория обучения как таковая, ибо нет альтернативы развивающему обучению, равно как и теории, неадекватной ему (не может же быть теории «неразвивающего обучения»).

Можно считать развѣ ^асйит, что понятие «теория обучения» в отечественной психологии к настоящему времени оформилось как понятие *теории развивающего обучения*.

Она принципиально отличается от теоретических взглядов на обучение, существующих в психологии, в которых развитие рассматривается или в отрыве от обучения, или сводится к обучению.

Наиболее известны воззрения Ж. Пиаже, считавшего, что развитие психики идет постепенно, по мере возрастного биологического развития организма ребенка, и интеллектуальные возможности соответствуют уровню актуального возрастного развития психики, т. е. обучение (его успешность) зависит от естественного уровня детского развития. Эту позицию нельзя отождествлять с «хвостистой», согласно которой обучение следует, по выражению Л. С. Выготского, в хвосте развития. Точка зрения Ж. Пиаже может быть интерпретирована как «параллелистская», когда процессы развития и обучения рассматриваются как независимые друг от друга. Так, по мнению Ж. Пиаже, не достигается успех в обучении, если идущее параллельно с ним спонтанное развитие не достигло еще того уровня, когда учащийся в состоянии понять и усвоить материал, соответствующий более высокому уровню развития или, иначе говоря⁴, другому возрастному уровню. По мнению его критиков, в частности П. Я. Гальперина, неспособность ребенка решить ту или иную интеллектуальную задачу Ж. Пиаже объясняет недоста-

точностью уровня развития мышления в данном возрасте, тогда как на самом деле ребенку не хватает некоторых знаний, которые может дать обучение[^] И в том дошкольном возрасте и тем самым детям, с которыми ученый проводил эксперименты, тоже можно с помощью обучения дать те знания, которые нужны им для решения экспериментальных задач. В целом можно сказать, что Ж. Пиаже рассматривает развитие в отрыве от обучения, или, вернее, вовсе не исследует обучение, объясняя без учета его эффекта те или иные факты, полученные в экспериментах при изучении развития мышления.

Другая точка зрения (Э. Торндайк и его последователей) вовсе отождествляет развитие с обучением. По мнению сторонников этой точки зрения, обучение и научение представляют собой то, что другие называют развитием психики, т. е. развитие равняется обучению, тогда как, согласно теории развивающего обучения, развитие — это не простое прибавление знаний и умений, а особый процесс изменения всей личности, который, правда, происходит благодаря этому «прибавлению».

Итак, развитие личности происходит не спонтанно, не «естественным» путем, не зависящим от субъективной деятельности людей, а под воздействием учения — хорошего или плохого, организованного или стихийного. Но хорошее учение — это правильно организованное обучение, и оно дает больший развивающий эффект. Поэтому научная организация обучения на базе психологической теории развивающего обучения является главной задачей методики преподавания любой науки в вузе и, конечно, психологии.

2. Преподавание в вузе — развивающее обучение

Вузовское обучение принципиально отличается от обучения в начальной и средней школе и тем более от учения дошкольников не только внешне, организационно, но и внутренне, психологически.

В дошкольном возрасте ребенок постоянно, незаметно и неорганизованно учится «по жизни», стихийно, в ходе повседневного общения со взрослыми и сверстниками. В результате такого учения он овладевает многими знаниями в пределах своего личного опыта, ограниченного предметами и другими людьми, с которыми он непосредственно сталкивается. Знакомство с предметами и способами обращения с ними формирует у дошкольника эмпирические знания и мышление.

Школьник сразу же в первом классе попадает в обстановку организованного обучения, где существуют жесткие правила, которые ему надо соблюдать. Сюда относятся не только правила внутреннего распорядка в школе, но и требования к выполнению учебных заданий и вообще все, связанное с собственно учебной деятельностью. С поступлением ребенка в школу происходит важное психологическое изменение в его умственном развитии — переход от эмпирических знаний, приобретаемых как бы проходя, в процессе повседневной жизни, к теоретическим знаниям, от непосредственно чувственно воспринимаемой действительности ко все более отвлеченным представлениям и абстрактным понятиям. В результате у школьника начинают формироваться основы теоретического мышления.

Студент поднимается в своей учебной деятельности на новую, еще более высокую ступень — от обучения под руководством и повседневным контролем учителя переходит к самостоятельному освоению научной картины мира, овладевает методом обучения и самообучения. Тут преподаватель лишь помогает ему развернуть свой творческий потенциал, ставя перед ним учебные задачи, требующие для своего решения исследовательского подхода.

Учебная деятельность студента вуза построена так, что не преподаватель, а он сам делает себя специалистом высшей квалификации.

Какова же роль педагога? Преподавать свой предмет, учебную дисциплину. Однако что такое преподавание, если рассматривать его в психологическом аспекте? Если студент в учебной деятельности сам себя творит как будущего специалиста высшей квалификации, то, казалось бы, на долю преподавателя ничего не остается. Но это, конечно, не так. Разумеется, преподаватель для студента не поводирь и даже не тот школьный учитель, который учил нынешнего студента с первого по одиннадцатый класс. Преподаватель не в буквальном смысле учит студента науке, а объясняет, как ему учиться самостоятельно, причем не только читать научную литературу, но и самостоятельно мыслить, даже слушая лекции. Дело в том, что лектор не пересказывает «всю науку», не может и не должен этого делать, а дает тот материал, ориентируясь по которому, студент безошибочно найдет в литературе нужные для усвоения научные положения. Кроме того, прослушав лекцию, он научится мысленно проецировать научные положения на реальную жизнь, анализировать последнюю и оценивать ее с этих позиций. Такие же путеводные нити получает студент от преподавателя на других занятиях

(практических, лабораторных, семинарских и т. д.), чтобы после этого самостоятельно читать литературу, вникать в проблемы, решать их применительно к своей будущей профессиональной жизни и деятельности.

Словом, преподаватель помогает студенту выработать соответствующие умения учиться самостоятельно, а значит, несколько иначе, чем в школе. (Правда, и в школе уже нужно формировать учебную деятельность по-новому, но в большинстве школ эта задача пока не ставилась.)

Взаимоотношения вузовского преподавателя со студентом, отвечающие духу и букве теории развивающего обучения, предполагают не столько накопление в его голове всевозможных сведений (начиная с фактов, событий, их хронологии и заканчивая идеями, теориями, принципами и законами науки), почерпнутых из книг или услышанных от преподавателя, сколько развитие его личности как человека высокой морали и общей культуры, компетентного в своей области и наряду с этим широко образованного, творчески мыслящего, умело действующего в нестандартных ситуациях. А что касается знаний, то они останутся в памяти, если сознательно усвоены, а если и забудутся, то, будучи востребованы практикой, восстановятся.

Именно умение самостоятельно учиться, находя нужные для деятельности знания, и представляет собой плод развивающего обучения, когда студент не только много узнает, но и развивается как профессионал, как личность активная, ищущая, творческая.

Рассмотрев психологические аспекты формирования учебной деятельности студента, необходимо, в свою очередь, выявить основные характеристики деятельности преподавателя. Как же должен строить свою работу преподаватель, какова должна быть методика, чтобы обучение студентов не только вооружало их научными знаниями, но и обеспечивало умственное и нравственное развитие?

Самое важное условие для развивающего обучения, как считают его теоретики, заключается в *содержании* учебного материала. Оно должно быть таким, чтобы его усвоение развивало у обучаемых основы мышления. Значит, первоочередная методическая задача — это отбор теоретического материала, на котором преподаватель будет акцентировать внимание студентов, приступая к изучению очередной проблемы, темы или нового раздела. Содержание этого материала может быть или изложено в лекции, или вынесено на семинарское занятие, или отработано на практических и лабораторных занятиях.

Обучение студента (психологии, в частности) будет обеспечивать более высокое интеллектуальное развитие студентов, развитие высоких профессиональных качеств только тогда, когда будет опережать уровень их развития на этот момент. «... Только то обучение является хорошим, — писал Л.С. Выготский, — которое забегает вперед развития... Всякое обучение является источником развития, вызывающим к жизни ряд таких процессов, которые без него вообще возникнуть не могут» [16; 386-388].

С этой точки зрения формирование теоретических знаний и развитие мышления являются как раз теми процессами, которые вне учебной деятельности, вне обучения «вообще сделались бы невозможными» (Л. С. Выготский). Поэтому при отборе¹ содержания учебного материала для преподавания ориентироваться нужно на теоретические положения, а не факты, явления, процессы, события. Последние в преподавании науки имеют подчиненное значение, так как используются для того, чтобы на основе их анализа подводить студентов к теоретическому обобщению, научить их делать выводы из исследования фактов реальной действительности. И на этой основе происходит общее интеллектуальное развитие будущего специалиста, вырабатывается способность к познанию и решению возникающих в жизни проблем, которая и определяет успешность любой деятельности. Это и есть способность к творческому Научному мышлению.

Если обратиться к опыту преподавания психологии, то студентам импонирует не перечисление разновидностей тех или иных психических процессов, даже с раскрытием их сущности, например видов воображения или памяти, представления или восприятия, а их теоретическое объяснение: откуда и почему исторически они возникли, чему служат, каков механизм их функционирования и т. п. Даже рассмотрение разных точек зрения на какую-то научную проблему, например памяти, без объяснения их генетических истоков, объективной обусловленности возникновения не воспринимается студентами как знание, нужное для ориентировки в проблемах жизни. Однако тому же студенту сразу становится интересно, когда преподаватель объясняет, почему (именно — «почему») так по-разному толковали память разные ученые в разное время (взгляды их перечислены в учебнике). Отсюда вытекает и задача преподава-

¹ Термин «отбор» употребляется нами применительно к содержанию учебного материала в строго определенном смысле: поскольку невозможно вынести на занятие «всю науку», постольку преподавателю приходится по определенному критерию отбирать из нее то, что должно, по его мнению, составить содержание учебной деятельности студента.

теля: вносить в преподавание то, чего в учебнике нет, т. е. теоретического обоснования (хотя оно должно бы быть и в учебнике, но это особая тема).

Теоретические материалы нужно подобрать так, чтобы они подходили и для лекции, и для других форм занятий, например могли объяснить смену научных взглядов на психологическую природу памяти в истории психологии. Это нужно не столько для того, чтобы студент помнил, кто, когда и как толковал память, а для того, чтобы лучше понять и усвоить сами явления памяти как высшей психической функции, имеющей как социальные корни, так и социальное предназначение. Поняв и усвоив теорию вопроса, студент становится способен мыслить этими категориями, применяя свои знания в динамично складывающихся жизненных ситуациях для рационального использования возможностей памяти в практической деятельности. И так обстоит дело по любой теме, учебному вопросу.

Если постоянно заниматься подбором теоретического содержания для преподаваемого учебного предмета, то нужно иметь представление о том, что такое теоретические знания.

Рассмотрим основные характеристики теоретических знаний, отличающие их от житейских, обыденных, а также знаний научных, но эмпирических¹. «...Известно, — пишет В. В. Давыдов, признавая наличие эмпирических научных знаний, — что одна из важных проблем теории познания состоит в определении именно своеобразия и качественных особенностей научных понятий в отличие от житейских и эмпирических» [25; 70].

Каковы же особенности теоретических знаний?

Первая из них состоит в том, что теоретические знания возникают не на основе внешнего наблюдения, а путем анализа роли и функции некоторого особого внутреннего отношения внутри целостной системы, которое (отношение) служит вместе с тем генетически исходной основой всех проявлений данной системы. Так, например, успешная деятельность является источ-

ником способности к ней, а не наоборот, как кажется внешне, при непосредственном наблюдении за способным работником. Стало быть, при отборе теоретического содержания в теме «Способности» надо особое внимание обратить на эту внутреннюю связь, отношение в системе «способный работник» или в другой системе, например «успешная деятельность». Раскрывая понятие «способности» в теории личности, необходимо теоретически обосновать, что они — это результат успешной (т. е. правильно организованной) деятельности-в той сфере, в которой эти способности проявляются. А когда приходится изучать теорию деятельности, то нужно доказать, что деятельность является источником развития свойств личности, в том числе способностей. Вот эта внутренняя связь между деятельностью и способностями не воспринимается при наблюдении, а выявляется посредством анализа, путем проникновения мышления «внутрь» видимого, наблюдаемого, скрытого от непосредственного восприятия. Ясно, что от одной лишь констатации факта этой связи, без теоретического доказательства, которое сам же студент должен провести при определенной помощи преподавателя, не произойдет развития у него теоретического мышления, а будет в лучшем случае запоминание, дающее простое прибавление знания.

Теоретическое содержание учебного материала составляет квинтэссенцию развивающего обучения: студент учится, мыслить теоретически, вникая в сущность наблюдаемых явлений, устанавливая их внутренние связи и отношения. Эмпирическое же знание, которое преобладает в обыденном сознании, особенно у людей, не размышляющих над сутью вещей, вырабатывается на основе сравнения внешних признаков предметов, выявления видимого различия и сходства их общих свойств.

Вторая важная характеристика теоретического знания в том, что оно, возникая на основе анализа реально существующих внутренних связей и отношений предметов и явлений, а не внешне бросающихся в глаза свойств, открывает генетически исходное отношение целостной системы как ее всеобщее основание и сущность. Если вернуться к примеру о теории деятельности для иллюстрации этой особенности теоретического знания, то дело выглядит следующим образом.

Понятие деятельности при преподавании психологии вводится в студенческий научный оборот специально (в теме, посвященной психологии деятельности), а не мимоходом при изучении других тем. Обычно дается дефиниция понятия в одной из формулировок, встречающихся в учебниках и пособиях, слова-

¹В науке много не только теоретических, но и эмпирических знаний, получаемых при индуктивном методе познания, когда изучение отдельных предметов, фактов приводит к обобщающему выводу, к научному понятию. Способ образования таких понятий «предполагает возможность оперирования непосредственно ощутимыми признаками изучаемых предметов. Он сугубо эмпиричен. На этой логической основе построены, как правило, многочисленные определители в различных естественных науках, например, определители высших растений, водорослей, насекомых, рыб и т. п. Подобные определители играют важную роль в естествознании» (Кедров Б.М. Обобщение как логическая операция // Вопросы философии. — 1965. — № 12. — С. 49).

рях и энциклопедиях. Однако далеко не всегда говорится о происхождении понятия, его генетике. Нечасто анализируются достоинства и недостатки различных вариантов определения (дефиниций) этого понятия. Студентам приходится принять на веру и запомнить, что деятельность является источником развития человеческой личности, что различают несколько основных видов деятельности и, главное, что деятельность как научное понятие легло в основу методологического принципа исследований в отечественной психологической науке — принципа деятельностного подхода к объяснению явлений психики.

Но здесь не хватает теоретического знания того, почему категория деятельности (внешней, предметной, практической) внесена в психологическую науку (ее, как известно, изучают и многие другие науки), почему деятельность (независимо от того, внесено ее понятие или нет в психологическую науку) оказывает на человеческую личность, на ее развитие такое влияние и почему, наконец, столь долгое время категория деятельности не входила в арсенал психологической науки (она введена в отечественную психологию в 60-х годах, признана только несколько лет назад, но до сих пор принята на «вооружение» не всеми психологами).

Невнимание к происхождению понятий в практике преподавания, описательность в подаче учебного материала, в том числе и теоретических положений, которые просто пересказываются, порой без всякого объяснения, и не дают пищи для размышления, являются характерными явлениями для традиционной педагогики и педагогической психологии, но противоречат теории развивающего обучения.

Такое игнорирование происхождения понятий в преподавании объясняется прежде всего традицией, но иногда имеет более обоснованную причину, заключающуюся в отсутствии учебного времени. И действительно, времени у преподавателя только и хватает на то, чтобы назвать понятие и разъяснить его. Между тем психологическая теория обучения требует, чтобы понятие было сформировано в сознании студента (а это особая педагогическая задача): раскрыты генетические истоки понятия, причины его происхождения и включения в научный оборот. Все это можно сделать за счет экономии времени на вопросы второго плана (факты, явления и т. д.). Они должны привлекаться только для обоснования теории, изложение которой должно занимать львиную долю лекционного времени и значительную часть часов, отводимых на различные практические занятия.

Третья характерная особенность теоретических знаний состоит в том, что они отражают внутренние отношения и связи предметов, недоступные непосредственному восприятию и представлению субъекта, т. е. выходят за пределы чувственного познания. Например, в отличие от понятия «человек», которое доступно восприятию, понятие «личность» обозначает такой психологический феномен, который невозможно воспринять никаким органом чувств. То же самое можно сказать о каждом теоретическом понятии любой науки: «глагол» в языкознании, «точка» в геометрии, «масса» в физике и т. д. Они есть абстракция, отвлечение от конкретных свойств и признаков отдельных предметов, которые ими обозначаются.

Данная особенность теоретических знаний вынуждает преподавателя при раскрытии понятий обходиться без конкретной наглядности, чтобы понятие (это обобщенное, абстрагированное от конкретных предметов научное знание) не свелось в сознании студента к конкретному наглядному представлению о каком-то частном случае (факте, предмете, явлении), отраженном в понятии. А как будет достигнуто в учебной деятельности студента усвоение теоретического понятия, зависит в значительной мере от преподавателя, от его методики.

Специфика усвоения научного понятия состоит в осознанности его существенных признаков, выделенных в определении, в отличие от усвоения ненаучных, «житейских» понятий, которое идет от знакомства с реальными предметами. Иначе говоря, усвоение научного понятия проходит путь от общего, абстрактного (существенного признака всех предметов, охватываемых данным понятием) к частному, конкретному — к реальному предмету, т. е. путь восхождения от абстрактного к конкретному.

Исходя из такого понимания и строится педагогический процесс формирования понятия у обучаемых. Это не просто разъяснение непонятных слов, содержащихся в определении понятия, чем часто ограничиваются преподаватели.

Процедура формирования понятия складывается из следующих действий преподавателя, выполняемых совместно со студентами: 1) выделение существенных признаков понятия из определения, 2) подведение под понятие различных предметов: распознавание у них признаков, необходимых и достаточных для отнесения их к данному понятию, и 3) выведение следствий — процесс, обратный действию подведения под понятие: когда уже известно, что объект относится к данному понятию, решается обратная задача — выявление у него тех существенных

признаков, которыми он должен обязательно обладать, если относится к данному понятию. Если действие подведения под понятие связано с распознаванием необходимых и достаточных признаков для отнесения предмета к тому или иному понятию, то действие выведения следствия выявляет всю систему необходимых (обязательных!) признаков, а не только достаточных для распознавания этих предметов. Без этих двух действий понятие не будет полноценно усвоено¹.

В качестве *четвертой* особенности теоретических знаний, которую нельзя не учитывать в преподавании науки, можно назвать их связь с общественной практикой. Любая наука в этом смысле «общественна», гуманитарна, так как создается человеком и предназначена для человека. Даже такая, казалось бы, далекая от повседневной человеческой потребности наука, как петрология (многие, возможно, и не слышали о ней), родилась из общественной потребности, и ее данные служат общественной практике.

Любая самая отвлеченная теория служит практике, и поэтому дать студенту понять и усвоить значение теоретического знания для практики — важнейшая задача преподавания науки. К сожалению, очень часто встречаются факты, когда по психологии, такой близкой к человеку и «практичной» науке, студент знает научную теорию достаточно хорошо, а объяснить, для чего нужно его знание, затрудняется.

Знать практическое назначение теории — далеко не формальное требование. Оно имеет прямое отношение к качеству подготовки высококвалифицированного специалиста в вузе. Знать о петрологии и ее значении для человеческой практики всем и каждому, кроме геологов, конечно, необязательно, но знать, что каждая наука имеет гуманитарное содержание, необходимо каждому культурному человеку. Преподавателю приходится постоянно помнить, что от осознания реальной пользы теории зависит отношение студента к изучаемому предмету: тем выше интерес к нему, чем лучше он знает о практическом применении теории. Даже скажем больше: не будет подлинного усвоения, если студент не знает, каково практическое приложение изученной им теории.

Усвоение студентом связи теоретических знаний с практикой достигается посредством следующих педагогических действий: 1) иллюстрация теоретического положения каким-нибудь прак-

¹См.: Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. - М., 1984. — С. 152-154;

тическим примером для лучшего уяснения его жизненного смысла, 2) путем показа данного теоретического положения как результата получения научного вывода из анализа фактов действительности и 3) действием практического приложения данной теории к анализу и оценке актуального жизненного факта или всем известного явления психики.

В практике преподавателей чаще всего используется первое действие — иллюстрация теории на жизненных примерах, а два других действия осуществляются реже или не встречаются никогда. Такая практика преподавания ущербна в том смысле, что вынуждает студента запоминать теорию ради того, чтобы получить соответствующее знание, а знание это оказывается формальным, так как студент не знает и не умеет приложить его к практике.

Таким образом, главное в содержании развивающего обучения — это теоретические знания, а их усвоение студентами требует такой методики, которая учитывает основные особенности, отличающие их от обыденных, житейских знаний, а также научных знаний, называемых эмпирическими.

Важное условие развивающего обучения — это *организация совместной деятельности обучающего и обучаемых*, потому что теоретические знания лучше усваиваются, когда помощь преподавателя проявляется в форме его участия в коллективной дискуссии по выявлению теоретического вывода из обсуждения различных вариантов анализа жизненной ситуации, объективных фактов проявления психического. Значит, основными для развивающего обучения являются методы интерактивного обучения, в которые могут вноситься элементы других активных методов — проблемного и программированного обучения.

Одна из важнейших особенностей развивающего обучения — это *ориентированность на конечный результат* — на формирование главных психологических новообразований, прежде всего умственного развития обучаемых, способности творчески подходить к научным и практическим проблемам. Обучение, ориентирующееся на конечный продукт в виде главных психологических новообразований, есть развивающее обучение, а методы его осуществления названы инновационными (инновации — это новообразования).

Как показали исследования, в процессе развивающего обучения наряду с развитием интеллектуальных или умственных качеств личности наблюдаются и факты развития у учащихся нравственных качеств, т. е. тех качеств, которые являются, казалось бы, «привилегией» не обучения, а воспитания. Эти фак-

ты не случайны, а закономерны и свидетельствуют о воспитывающей роли развивающего обучения [см. 25; 7, 56].

Психологическая суть воспитания еще до конца не выяснена, за исключением признания, что воспитание — это формирование личности и исследование психологических условий формирования отдельных ее качеств (ответственности, убежденности, организованности и др.).

Мысль Л. С. Выготского о том, что «строго говоря, с научной точки зрения нельзя воспитывать другого... Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а ученик воспитывался сам... В основу воспитательного процесса должна быть положена личная деятельность ученика» [16; 82], — долгое время (с 30-х годов вплоть до 1991 г.) находилась под запретом. И, естественно, она не была принята в качестве исходной мысли для исследования психологии воспитания. Только в работе Д. Б. Эльконина (1971 г.) о периодизации психического развития в детском возрасте на основе экспериментальных исследований был сделан вывод, развивающий по существу эту идею Л. С. Выготского: в отдельные периоды развития становятся ведущими разные виды деятельности, благодаря которым происходит «преимущественное освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми и на этой основе — развитие мотивационно-потребностной сферы», что говорит о воспитывающем влиянии этих деятельностей. Можно предположить, что развивающее обучение выступает именно такой деятельностью: систематическое успешное удовлетворение обучаемым своих познавательных потребностей приводит к возникновению у него все новых и новых потребностей и мотивов, к образованию более высоких, личностных смыслов («личных смыслов жизни», по Д. В. Эльконину), что есть ни что иное, как эффект воспитательный.

Итак, развивающее обучение — это главным образом теоретические знания, которые благодаря методу коллективной дискуссии (совместной деятельности преподавателя и студентов) обеспечивают развитие интеллекта, умственных способностей студентов.

Конечным продуктом развивающего обучения может быть наряду с умственным развитием и развитие нравственное как образование у обучаемых новых «личных смыслов жизни», новых мотивов и потребностей, что будет свидетельством воспитывающего характера этого обучения.

И, наконец, преподавание психологии в вузе не должно быть ни чем иным, как развивающим обучением.

Глава 3. АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ

1. Психология активных методов обучения

В предыдущей главе мы рассмотрели основные концепции обучения, разрабатываемые в отечественной психологической науке в русле деятельностного подхода к учению, и их значение для методики преподавания.

Если выделить главное в этих концепциях, то оно может быть сформулировано так:

а) учение в его организованных формах есть *активная деятельность самого учащегося* — учебная деятельность, где учитель (преподаватель) выступает в роли организатора этой деятельности;

б) предметом и результатом учебной деятельности является *сам субъект деятельности (учащийся)*, который подвергается (как предмет) преобразованию благодаря деятельности и который в конце обучения предстает в измененном виде (как результат учебной деятельности);

в) основным показателем успешной учебной деятельности, ее результатом является *умение обучаемого мыслить*, творчески решать познавательные и практические задачи, свободно и самостоятельно ориентироваться в научных и практических проблемах, а знания при этом служат материалом и средством мышления;

г) единицей (клеткой) учебной деятельности является *учебная задача*, отличающаяся от всех других возникающих в жизни задач тем, что ее решение направлено не на изменение предмета, а на изменение самого действующего субъекта — на овладение им прежде всего способами мыслительных действий;

д) процесс учебной деятельности есть действия учащегося по решению учебных задач во внешнем предметном плане с постепенным переносом (переходом) этих действий во внутренний, умственный план (интериоризация), т. е. превращение их в его собственные знания, умения и навыки;

е) усвоенные знания, умения и навыки — это *умственные действия*, которые совершаются индивидом во внутреннем плане сознания (в уме), без опоры на внешние средства (предметные ориентиры или словесные подсказки), и представляют собой преобразованные в результате учебной деятельности «бывшие» внешние предметные действия.

Таким образом, основа психологической теории учения — это *активная* познавательная деятельность самого обучаемого,

приводящая к формированию умения *творчески мыслить*, используя приобретаемые в процессе деятельности знания, навыки и умения.

Это именно теория, которую еще нужно научиться использовать в практической методике преподавания, прежде всего в активных методах обучения. Почему «научиться»? Разве методисты не умеют опираться на эти психологические положения? Как ни парадоксально, но даже в обучении психологии эти психологические положения в должной мере не учитываются, не говоря уже об обучении другим предметам. В. Я. Ляудис справедливо критикует «тот большой разрыв, который существует на сегодняшний день между степенью обоснованности и использования активных методов в преподавании самой психологии и этими ее положениями, которые в полной мере реализуются лишь в научных исследованиях психологов, но не в преподавании. Студенты все еще осваивают психологическое знание в таких учебных ситуациях, принципы организации которых очень далеки от принципов, провозглашаемых самой психологией и составляющих научный фундамент активных методов обучения» [45; 4].

В свете сказанного о психологической теории учения можно сформулировать основные требования к методике обучения, в том числе и к методике преподавания психологии.

Эти требования сводятся к следующим:

1) методы и приемы обучения должны стимулировать активную познавательную, особенно мыслительную, деятельность обучаемого;

2) контроль хода обучения и оценка его результатов должны проводиться не по таким формальным и случайным показателям, как умение обучаемого воспроизводить те или иные заученные знания, а по более существенным — умению использовать знания при анализе и оценке реальных явлений, объяснению которых служат эти знания;

3) обучение не должно сводиться к сообщению научных знаний в готовых («книжных») формулировках для пассивного восприятия и непосредственного запоминания их студентами, а представлять учебные задачи, которые студенты должны научиться решать, чтобы овладеть не просто частным, а некоторым общим способом (принципом) решения относительно широкого круга конкретных задач данного класса, данной совокупности;

4) наиболее действенна та методика обучения, которая объединяет в единое образовательное (учебное) действие процесс усвоения знаний и процесс приобретения умения практического использования этих знаний, благодаря чему при осуществлении

обучаемым учебной деятельности знания оказываются усвоенными как итог, как результат их практического применения в этой деятельности;

5) методика обучения должна строиться с учетом того, что знания, умения и навыки, прежде чем стать таковыми, т. е. быть усвоенными, внутренне (психологически) присущими человеку, должны пройти отработку во внешнем, материальном плане (на реальных предметах или их заместителях — учебных задачах как жизненных моделях, на чертежах, макетах, картах, схемах и т. п.) и лишь благодаря такой отработке интериоризироваться (перейти «извне — внутрь»), стать внутренним достоянием личности.

Все эти частные выводы подводят нас к одному общему выводу: методика обучения (преподавания) может быть действенной тогда, когда она строится на методах и приемах, активизирующих деятельность самого обучаемого, прежде всего мыслительную, и служит умственному развитию личности. Именно *активные методы* обучения и есть ответ дидактики на потребность естественных законов усвоения знаний, открытых психологической наукой, и именно они обеспечивают утверждение системы развивающего обучения в вузе.

Активных методов в педагогике много. Есть в преподавании каждого учебного предмета свои специфические методы, которые активизируют мышление учащихся при решении учебных задач по профилю данной дисциплины. Есть и более общие¹. Однако все они классифицированы и расписаны в методической литературе с позиции дидактики, т. е. в педагогическом аспекте.

С точки зрения психологии их можно разделить на «три группы методов, наиболее интересных для использования в целях управления формированием мышления. Это методы: а) программированного обучения, б) проблемного обучения и в) интерактивного (коммуникативного) обучения» [45; 12]. Такова классификация, данная В. Я. Ляудис. Однако методы обучений, основанные на теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина и Н. Ф. Талызиной, не вошли в данную классификацию ни на правах отдельной группы методов, ни в составе какой-либо. Из названных, хотя сама эта теория обучения рассматривается автором как одна из ведущих в психологии учения. Такое решение продиктовано, по-видимому, тем обстоятельством, что вся методика преподавания психологии, чему посвящена книга В. Я. Ляудис, написана в русле теории П. Я. Гальперина. Поэтому ею пронизаны по существу все методы обучения, вошедшие в названные три группы.

Тем не менее мы сочли бы более целесообразным выделить методы, в которых реализуются идеи П. Я. Гальперина и его учеников и последователей, но не в особую группу активных методов, а только в методы программированного обучения, т. е. в первую группу.

Итак, с этой оговоркой к активным методам можем причислить, как и у В.Я. Ляудис, следующие три группы методов: 1) методы программированного обучения, 2) методы проблемного обучения, 3) методы интерактивного (коммуникативного) обучения.

Рассмотрим их кратко в психологическом аспекте, чтобы понять, чем объясняется их эффективность в формировании различных видов мышления и тем самым в обеспечении высоких результатов обучения, но сделаем это пока безотносительно к обучению психологии, не проецируя конкретные группы методов на методику преподавания психологии.

2. Методы программированного обучения

Программированное обучение с его специфическими методами зародилось в 50-х годах в США (Б. Ф. Скиннер) и отвечало идее повышения эффективности управления процессом учения при использовании для этого современных достижений экспериментальной психологии. Предполагалось перестроить традиционное обучение за счет уточнения целей, задач, способов решения, форм контроля и поощрения учебных действий учащихся и придания этим действиям характера четких операций, доступных управлению. Короче говоря, программированное обучение уточняло цели и задачи обучения и операционизировало учебную деятельность, ведущую к решению этих задач и достижению поставленных при этом целей.

При программированном обучении становился доступным наблюдению и реальному воздействию весь ход процесса учения, все движение учащегося от незнания к знанию, а не только его результат, как в традиционном обучении. Психологической основой программированного обучения послужил бихевиоризм.

Однако с самого начала своего возникновения бихевиористский вариант программированного обучения стал объектом серьезной критики в самих США. Критика имела несколько направлений. Указывалось, что бихевиористская схема «стимул—реакция—подкрепление» неадекватна человеческому поведению. Поэтому считалось недопустимым распространение выводов, полученных в экспериментах с животными, на обучение че-

ловека. Особенно остро критиковались принципы программирования, предложенные Б. Ф. Скиннером, когда учебная информация, разбитая на мелкие фрагменты (порции), шаг за шагом вводилась (внедрялась, буквально вгонялась) в сознание с немедленным подкреплением (поощрением) успешного запоминания этих мелких порций материала. Такой порядок преподнесения учебного материала, исключаящий незапоминание (т. е. невозможность не запомнить), имел один очень серьезный недостаток: он не обеспечивал развития мышления.

В нашей стране в начале 60-х годов серьезно увлекались скиннеровским вариантом программированного обучения. Создавались программированные учебники и учебные пособия, где текст разбивался на порции, которые сопровождались вопросами для самоконтроля, давались варианты альтернативных ответов на них, из которых один был правильный, остальные или неправильные, или неполные, неточные и т. п. А учащийся должен был читать текст, проверять свое усвоение с помощью контрольных вопросов и выбором, по его мнению, нужного ответа из ряда предъявляемых вариантов. Для самообучения и контроля усвоения применялись так называемые обучающие машины, которые или предъявляли очередные порции учебного материала в виде текстов или задач по мере того, как учащийся справлялся с предыдущим фрагментом учебной информации, или выполняли только контрольно-проверочные функции (машины-экзаменаторы и т. д.).

Увлечение программным обучением многих преподавателей, особенно технических и точных наук, где легче операционализировать задачи и способы их решения и можно максимально формализовать контроль, объяснялось кажущейся возможностью жесткого управления ходом усвоения знаний. Ведь начиная от момента подачи информации учащемуся и кончая проверкой того, насколько успешно проходит ее усвоение, все действия обучаемого были, казалось, под контролем. Однако достаточно быстро этот энтузиазм прошел, сменившись разочарованием (психологи педагоги с самого начала относились довольно скептически к начавшемуся буму программированного, особенно «машинного», обучения). Практики-преподаватели убедились на опыте, что управлять удастся лишь формальной стороной учебной деятельности — получением и запоминанием учащимися некоторой совокупности знаний, иногда не совсем удачно отобранных и скомпонованных. А что касается контроля усвоения методом выбора одного из альтернативных вариантов ответов, то оказалась слишком велика возможность его уга-

дывания или просто случайного попадания на верный вариант. Подтвердилась и справедливость критики данного подхода к программированному обучению со стороны психологов США и других стран о принципиальной невозможности с помощью его методов развития творческих способностей учащихся, активизации самостоятельного мышления для свободной ориентировки в научной и другой информации.

Методы этого варианта программированного обучения не были направлены на активизацию мыслительной деятельности обучаемого, и поэтому они не могут быть отнесены к активным методам.

Другое дело, что в самой идее программирования процесса обучения есть рациональное зерно, которое ложится в основу управления формированием именно мышления учащихся, если использовать программы иного рода.

В исследованиях отечественных психологов (Н. Ф. Талызина и др.) было показано, что теория поэтапного формирования умственных действий позволяет программировать не порции запоминаемого учебного текста, а саму учебную деятельность учащегося. Не только позволяет, но и делает необходимым и обязательным программирование именно всей деятельности по усвоению, не ограничиваясь формальным моментом запоминания готового учебного текста и шаблонных действий по выбору одного из альтернативных готовых ответов.

Программирование должно основываться на такой теории обучения, которая может отвечать следующим требованиям:

а) точно указывать, чем конкретно управлять, т. е. объект управления, а также каким образом должен проходить процесс усвоения («присвоения», по А. Н. Леонтьеву) учащимся различных видов деятельности, в первую очередь познавательной;

б) указывать необходимый набор независимых характеристик (переменных) объекта управления для определения содержания информации, которую нужно передавать обучаемому и которую нужно получать по каналу обратной связи для корректировки;

в) указывать основные этапы, т. е. переходные состояния (или промежуточные результаты) усвоения, чтобы обеспечивалось управление во время перехода процесса из одного качественно го состояния в другое.

Таким образом, «для развития программированного обучения необходима такая теория обучения, которая рассматривает процесс учения как формирование познавательной деятельности учащихся, располагает системой независимых характеристик этой деятельности и знанием основных этапов ее становления

как перехода из плана общественного опыта в план опыта индивидуального. Этим требованиям удовлетворяет только одна теория — теория поэтапного формирования умственных действий, выдвинутая в начале 50-х годов нашего столетия П. Я. Гальпериным» [75; 55].

Каким образом эта теория может быть положена в основу программированного обучения?

Рассматривая обучение как деятельность двустороннюю — обучающего (учителя, преподавателя) и обучаемого (ученика, студента), мы уделяем в данном контексте основное внимание деятельности последнего, так как от нее зависит понимание условий успешности деятельности учителя, преподавателя.

Вот и проанализируем процесс учебной деятельности обучаемого, когда используются активные методы программированного обучения, построенные в соответствии с психологической теорией поэтапного формирования умственных действий.

Эта теория понимает под учением определенную деятельность, выполнение которой приводит учащегося к новым знаниям и умениям. «Условимся называть учением, — читаем у П. Я. Гальперина, — всякую деятельность, поскольку в результате у ее исполнителя формируются новые знания и умения или прежние знания и умения приобретают новые качества»¹. Учебную деятельность как специфическую, организованную форму учения (как разновидность «всякой деятельности») составляет система образующих ее действий со своими целями, объединенных общим мотивом.

В массовом обучении сложился такой порядок: чтобы овладеть новым для себя действием (деятельностью), человек должен сначала получить полное представление о нем (о ней): знать, что и как нужно выполнять и для чего, а затем научиться выполнять все это правильно. В этом и состоит суть традиционного обучения.

По теории поэтапного формирования процесс обучения строится иначе: получение знаний и представлений о новой деятельности и само обучение выполнению этой деятельности происходит одновременно, т. е. в едином процессе. Это существенное отличие теории обучения по П. Я. Гальперину от других теорий.

Какова особенность программирования обучения в соответствии с данной теорией?

Психологическая структура любой деятельности — это ее *цель*, *средства* ее достижения и *конечный результат*, в котором реа-

¹ Гальперин П. Я. О психологических основах программированного обучения // Новые исследования в пед. науках. — Вып. IV. — М., 1965. — С. 15.

лизуется цель. Программированное обучение деятельности — это необходимость выбрать определенные средства для достижения цели и организовать управляемый процесс выполнения этой деятельности, чтобы обучаемый смог довести ее до получения задуманного (намеченного в целевой установке) результата.

Каким образом это реализуется?

Если в бихевиористской (скиннеровской) системе программированного обучения управление процессом осуществляется по принципу «*черного ящика*», то теория поэтапного формирования умственных действий — по принципу «*белого (прозрачного) ящика*». В первом случае остаются неизвестными умственные действия обучаемого, приводящие к конечному результату (усвоению материала), тогда как во втором случае система познавательных действий программируется и рационально строится от начала и до конца. Если в первом случае не прослеживается, что и как происходит в голове обучаемого («*черный ящик*»), то во втором случае весь процесс умственных действий обучаемого виден шаг за шагом («*белый ящик*») и управляется, начиная от принятия обучаемым учебной задачи и до выхода продукта усвоения — знаний, умений, навыков. При этом цель обучения совпадает с целью действия.

Под знаниями авторы программированного обучения (по Гальперину) понимают различные образы, формирующиеся у обучаемого: образы восприятия, памяти, мышления и т. д. Эти образы могут быть (в соответствии с предметом и целью обучения) образами предметов и явлений объективного мира или разнообразных действий человека. Под умениями понимается система действий человека (обучаемого), связанных между собой логикой деятельности и направленных на решение поставленных задач (достижение цели учебной деятельности). А навыки — это автоматизированное действие или умение действовать в определенной деятельности.

Словом, программируется цель обучения и в соответствии с ней и последовательный ряд действий, контролируемых и управляемых педагогом, которые в конечном счете воплощаются в результат, т. е. в умение обучаемого.

Каким образом это осуществляется?

Деятельность (любая) состоит из двух частей: *ориентировочной* и *исполнительной*. Обучить человека новой деятельности — это значит создать в его сознании ориентировочную основу (знания, представления о деятельности) для правильного выполнения ее исполнительской части.

Для обучения безошибочному выполнению исполнительской части незнакомого действия учащемуся вручается схема ориентировочной основы действия (ООД) с подробным указанием порядка выполнения всех операций в нужной последовательности и с нужным качеством.

Схема ООД и есть жесткая программа обучения выполнению действия. Но этого недостаточно. Кроме этого, обучаемому необходимо дать учебные задачи, решая которые, он будет выполнять означенное действие в самых разных вариациях, диктуемых разнообразием условий поставленных задач.

Эти задачи составляют *вторую часть* программирования обучения: если по схеме ООД обучаемый ориентируется в общей логике выполнения деятельности, то тщательно подобранная система задач моделирует разнообразные условия выполнения данной деятельности, т. е. ориентирует его в многообразии этих условий, ограниченных тем не менее конкретной целью деятельности, воплощаемой в ее конечный результат.

Итак, основными методическими средствами программированного обучения, организуемого в соответствии с теорией поэтапного формирования умственных действий, являются:

1) схема *ориентировочной* основы действий (ООД), позволяющая обучаемому безошибочно (правильно, по существу и в нужной последовательности) выполнять осваиваемые действия (и деятельность в целом);

2) набор учебных задач, моделирующих самые разнообразные ситуации, складывающиеся в реальной действительности при выполнении данной деятельности.

Обучаемый решает эти задачи, опираясь на схему ООД.

При такой организации деятельности обучаемому не составляет какой-либо трудности безошибочно проделать все действия и операции в ранее незнакомой деятельности, поскольку все они расписаны и наглядно представлены в программе — схеме ООД и наборе учебных задач, так что и ошибиться в принципе невозможно.

В итоге обучаемый будет не просто уметь выполнить какую-либо деятельность, но и иметь полное представление о ней, знать и понимать, что и почему совершается именно так, а не иначе. Так процессы формирования знаний и умений слились в едином процессе, происходят одновременно. Знания усваиваются благодаря деятельности, т. е. в ходе их применения, а не до того.

Такое жесткое программирование выполняемых действий и операций в конечном счете позволяет очень рационально построить процесс обучения, по завершении которого обучаемый ока-

зывается уже готовым к выполнению деятельности на профессиональном уровне.

Каким действиям можно так обучать? Ответ на вопрос однозначен: любым. Например, математическим (геометрическим, арифметическим и т. д.) действиям; речевой деятельности; деятельности по регулировке радио- и телеаппаратуры, по наладке станков-автоматов и станков с ЧПУ, радиолокационному слежению за летающими объектами, деятельности практического психолога по проведению групповой психотерапии и т. п.

Здесь специально приведены отдельные и далекие друг от друга примеры с таким расчетом, чтобы продемонстрировать возможность реализации данной теории при программированном обучении самым разным видам деятельности, среди которых есть такие, где преобладают мыслительные действия (математика, правописание, юриспруденция и т. д.) и где наряду с ними значительное место занимают физические действия (наладка станков), перцептивные (радиолокация), речевые действия (устный монолог, психотерапевтическое воздействие словом) и т. д.

Каким же образом при столь жестком программировании всех формируемых действий обеспечивается творческое мышление обучаемого, складываются его умения и способности свободно ориентироваться в научной и практической информации, проявлять самостоятельность в мыслях и действиях?

В этом случае программируется сама деятельность учения (познавательная), а учение направлено на то, чтобы научиться выполнять практические задачи: работать пилой и топором, как столяр, печатать на машинке или клавиатуре компьютера, управлять автомобилем или пилотировать самолет, сопровождать воздушные цели на экране радиолокатора и т. д.

Учебная деятельность преследует цель научить человека умению выполнять виды деятельности, которые имеют свою строгую логику (мыслительные и вообще познавательные действия) или столь же строгую технологию (все практические действия). Нарушение строгой логики или строгой технологии в процессе выполнения деятельности приводят или к срыву деятельности, или к неверному результату. Задача как раз и заключается в том, чтобы при обучении учащийся привык действовать безошибочно. Программированное обучение обеспечивает такую безошибочность: схема ООД отражает цепочку последовательных действий (и операций), которая ведет обучаемого шаг за шагом к нужному результату, не давая ему отклониться от логики (или технологии) деятельности, т. е. исключая всякую ошибку.

Может показаться, что именно эта безошибочность, однозначность действий (как того требует «железная» логика деятельности) лишает обучаемого творчества, свободы поиска и выбора вариантов действий. Где уж тут до размышлений и рассуждений, когда каждый шаг жестко предопределен схемой ООД, — думают те, кто впервые знакомится с теорией поэтапного формирования умственных действий.

Что тут ответить? Да, схема ООД действительно жестко программирует освоение деятельности, потому что такова сама объективная логика (технология) деятельности, а схема ООД отражает ее, так как иначе деятельность не будет выполнена правильно.

Однако творчество и вообще мышление, в том числе репродуктивное, необходимо при решении задач, моделирующих разнообразные реальные действия и виды деятельности, выполняемые в строгом соответствии с представленной в схеме ООД логикой. Именно многообразие выполняемых видов деятельности и соответственно многообразие моделирующих их учебных задач, решаемых при их выполнении, требует максимума мыслительных действий и творческих усилий обучаемых.

Разумеется, и сами задачи должны отвечать требованиям творчества, стимулировать мышление, т. е. не быть шаблонными, догматическими, ориентированными лишь на воспроизведение ответа по памяти или по непосредственному восприятию. Поэтому само составление задач или их подбор из реальной действительности представляют (после составления схемы ООД) вторую часть работы по программированию обучения.

Эта часть работы требует учета психологических законов мышления, о чем речь пойдет при рассмотрении проблемного обучения. А здесь мы ознакомимся с характеристикой учебных задач, решаемых на основе схемы ООД, и моделирующих ситуации, возникающие в осваиваемой деятельности. Основное требование к задачам в интересующем нас аспекте — это моделирование неопределенности, противоречивости ситуации, чтобы нахождение ответа зависело от мыслительных действий обучаемого.

С этой точки зрения все учебные задачи можно разделить условно на три типа: *предметные*, *логические* и *психологические*, которые в свою очередь могут быть разделены на группы, различающиеся по механизму вызываемых ими мыслительных действий.

Предметные типы задач. При их решении учащемуся приходится ориентироваться в некотором предметном поле, в котором могут «размещаться» не только предметы (вещи), но и лю-

ди, живые организмы, а также их модели в виде фотографий, рисунков, чертежей, схем, макетов, компьютерных изображений и т. д. Ориентирование в предметном поле — это действия мыслительные, когда человек по определенным, известным ему признакам находит в нем объекты, производит их мысленную классификацию, чтобы оперировать только значимыми объектами, которые позволяют решить задачу.

Логические типы задач. Это такие задачи, которые требуют для их решения рассуждений по законам логики, т. е. действий в уме, без какой-либо опоры на внешние материальные объекты-ориентиры. Рассуждения направлены на выявление условий задачи, т. е. на выяснение того, какие данные действительно нужны для решения задачи, какие надо отсеять как лишние, а какие данные, необходимые для успешного решения задачи, отсутствуют в ее формулировке. Их надо востребовать у обучающего (преподавателя) или найти самому обучаемому.

Психологические типы задач. Они отличаются от предыдущих типов тем, что могут провоцировать ошибочные действия обучаемого, потому что существенные моменты, имеющие прямое отношение к решению задачи, могут быть скрыты за несущественными. От субъекта требуются ум и воля, чтобы не поддаваться соблазну идти по легкому пути, не следовать за ложной подсказкой мнимого ориентира, сбивающего на неверный путь решения. От обучаемого требуется вдумчивость в действиях, спокойная рассудительность при анализе условий задачи.

Для лучшего уяснения психологических особенностей каждого из типов задач приведем несколько примеров.

К предметному типу относятся мыслительные задачи, сопровождающие перцептивные и физические (двигательные) действия, выполняемые, например, при работе на технике или механической выборке предметов по известным критериям, сортировке и выбраковке изделий и т. п. Так, при обучении радиолокационному сопровождению летающего объекта необходимы задачи на опознание цели как своего или чужого, отличие цели от помехи и т. д. Чтобы обучаемые научились безошибочно принимать решения и действовать, им в процессе обучения предъявляются нужные объекты вперемешку с ненужными, а в небе создается сложная обстановка с помехами и т. д.

Для обучения психологии в учебных задачах предметного типа могут моделироваться ситуации, встречающиеся в деятельности практического психолога, как, например, определение психического состояния людей по их поведению, действиям, репликам и т. д., классификация нарушений психики по типу де-

виантного поведения и т. д. Все задачи, решаемые на основе рисунков, чертежей, схем и т. д., тоже относятся к *предметным типам задач*.

Чтобы предметные задачи стимулировали мышление обучаемого, они должны быть оригинальными, не набившими оскомину своей обыденностью, относящимися к непривычным обстоятельствам, к редким или даже маловероятным ситуациям. Несмотря на нетривиальность задач, обучаемые почти во всех случаях успешно их решают, так как руководством к их безошибочным мыслительным действиям всегда служит схема ООД. А если решают и не во всех случаях, то это можно объяснить случайными причинами: невнимательностью, спешкой или отсутствием у отдельных индивидов достаточного желания (мотивации).

Логические типы задач можно для начала проиллюстрировать на примере такой задачи: «Имеется 20 лошадей и три конюшни, каждая из которых может вместить до 12 голов. Нужно разместить лошадей так, чтобы ни в одной из конюшен не было четного их количества. Как это сделать? »

Всякий, знающий правила арифметики, начинает обычно манипулировать приведенными здесь числами, пробуя разные варианты разделения числа 20 на 3 группы, и довольно скоро приходит к выводу, что задачу невозможно решить. Между тем задача вполне разрешима с точки зрения жизни. Она неразрешима лишь со школярской точки зрения, так как арифметика у/шт оперировать числами, а не решать жизненные проблемы. Поэтому в школьных задачниках содержатся только такие примеры, в которых каждое число должно быть «задействовано».

А в жизни не всегда так. В частности, имея 3 конюшни с общей вместимостью в 36 лошадей, хозяин необязательно должен разместить 20 лошадей во все три, а, соблюдая условие задачи, может разместить в двух конюшнях соответственно 9 и 11 животных, оставляя третью конюшню свободной.

Почему многие (почти все, кто впервые решает эту задачу) не справляются с ней? Да потому, что привыкли к школьным задачникам, где ставятся одни цели (научить считать, вычислять, оперировать числами), а в данной задаче стоит совсем другая цель: рационально (с точки зрения, конечно, условий задачи) разместить в имеющихся конюшнях известное количество лошадей. Тут требуется логический анализ условий задачи, а не манипулирование числами для получения какого-то чисто арифметического результата.

По этой простейшей задаче видно, что в ней есть не только необходимые и достаточные для ее решения данные, но и лишние.

В частности, третья конюшня лишняя, и она может быть оставлена пустой. Не нужно и число 12 для чисто арифметического решения задачи. Формирование умения решать логические типы задач наподобие приведенной и является свидетельством творческого характера мышления обучаемого, способного мыслить не схоластически, а применительно к реальным жизненным ситуациям.

Какие разновидности задач логического типа можно предусмотреть в наборе для обучения мыслительным действиям?

Всего их четыре разновидности: 1) задачи, содержащие все необходимые данные, но без лишних (условно: $A + B$, где «А» — это наличие необходимых данных, «В» — лишние, а с минусом «В» — отсутствие лишних); 2) задачи, содержащие как необходимые, так и лишние данные ($A + B$); 3) задачи, в которых нет лишних данных, но нет и некоторых необходимых ($A + B$), и, наконец, 4) задачи, в которых при наличии лишних данных есть не все необходимые ($A + B$).

Допустим, изучается законодательство. Необходимо формировать умение действовать со знанием законом при решении какой-нибудь правовой задачи.

Возьмем пример такой задачи, в решении которой пришлось участвовать психологам. Она была предъявлена студентам социального университета.

Мать солдата по совету школьного психолога и психолога городского отдела социальной защиты населения обратилась к министру обороны РФ: «В связи с тяжелым семейным положением, — писала она, — прошу досрочно уволить из армии нашего сына. В семье еще двое младших детей: дочь и сын. Сама я нездорова. Муж находится на лечении от алкоголизма. Дочь связалась с нехорошей компанией, тоже стала пить, школу бросила. Младший сын тоже не считается со мной, ждет старшего брата, который является для него примером для подражания. Очень боюсь упустить его, но не знаю, как быть. Работаю по полторы смены санитаркой в больнице, стараюсь заработать больше денег. Но ничего не получается, нет ни денег, ни времени, чтобы уследить за сыном. Где выход? Только в приезде старшего сына. Обратилась в районный военкомат, там сказали, что уволить его не можем, нет, мол, у нас такого права и что это «не наш вопрос». Тогда обратилась в область, чтобы по закону (двое иждивенцев) решили мой вопрос. Областной военком наложил резолюцию: «Начальнику ... отдела. Продумайте, как помочь женщине в рамках действующего закона». А начальник этого отдела направил мне ответ: «Обратитесь непосредственно к команди-

ру части. Возможно, он найдет путь для решения вашей проблемы». А командир части обратился с письмом к райвоенкому с просьбой ознакомиться с нашим семейным положением, в частности просил узнать о моем здоровье, установить, действительно ли муж находится на лечении, дочь бросила школу, а младший сын на грани этого. Вот и тянется решение моего вопроса вот уже скоро год», — писала женщина и просила оказать воздействие на военкоматы.

Вот текст, рисующий ситуацию.

Задача для студентов: дать правовую оценку ситуации.

Обучаемым предстояло решить, какие правовые нормы должны быть применены к данному случаю и насколько правильно подошли к просьбе матери солдата упомянутые здесь должностные лица.

В процессе решения задачи обучаемые выявили из ее текста, что для правильного правового решения тут есть лишние данные, не проясняющие, а, наоборот, затемняющие ситуацию (отец пьющий и лечится). Эти данные не имеют значения с точки зрения закона о воинской обязанности, в то время как не хватает сведений, нужных для правового анализа и касающихся оговоренных в законе условий: сколько лет детям, есть ли медицинское заключение о здоровье пишущей, когда был призван в армию ее сын. Может быть, служить-то осталось совсем немного, так что не стоит затевать новую переписку. Хотя может быть и наоборот: в момент отправки письма в райвоенкомат, т. е. год назад, сын был только что призван, тогда встанет вопрос о правовой обоснованности призыва. Словом, обучаемые, ориентируясь по схеме ООД, вполне грамотно оценили ситуацию и попросили предоставить недостающие сведения.

В реальной правовой практике (а не в учебной обстановке) должностным лицам в данной ситуации следовало бы дополнительно запросить необходимые данные или самим прояснить ситуацию, а не переадресовывать друг другу письмо солдатской матери. Такую примерно оценку обучаемые дали районному и областному военкомам, начальнику отдела облвоенкомата, а действие командира части одобрили, хотя и у него могло быть более радикальное решение. В частности, он должен был в запросе спросить, подпадает ли положение семьи данного солдата под соответствующие статьи Закона (указать номера статей), в которых предусмотрены льготы по семейным обстоятельствам. Это бы позволило не затягивать переписку и быстрее прийти к решению.

Приведенный пример показывает, как можно с помощью задачи логического типа заставить работать мышление. И оно пра-



вильно функционирует при анализе незнакомой ситуации и приводит к верному с юридической точки зрения выводу, хотя само правовое знание обучаемых только тут и начинает формироваться. Это стало возможным только благодаря тому, что студентам вручили ориентирующую схему действий (ООД), на которую были выложены все законоположения, относящиеся к призыву и увольнения военнослужащих срочной службы (солдат и матросов).

Интересный эффект дает решение *задач психологического типа*, которые строятся на противоречиях между понятийными и наглядными характеристиками явлений и предметов. В практической жизни такие задачи возникают довольно часто, особенно в процессе выполнения недостаточно освоенной деятельности. И если студент не научится отличать кажущееся от сущего, иллюзорное от подлинного, случайное от необходимого, то будет совершать неправильные действия, получать нежелательные результаты — словом, ошибаться.

Во избежание этого и даются психологические типы задач, которые помогают придать формируемому действию такое качество, как способность ориентироваться на существенные характеристики действия несмотря ни на какие отвлекающие, внешне похожие признаки, не относящиеся к нему.

Например, на экране радиолокатора высвечивается какая-то новая точка на том месте, где должен был бы быть самолет, подлетающий к аэродрому. И вдруг эта точка при следующем повороте антенны раздвоилась: одна часть пошла резко вниз, а другая продолжала движение по маршруту ранее наблюдавшегося самолета.

Что же произошло? Появилась новая цель? Откуда и что именно? Может, что-то оторвалось от самолета? Авария? Или он что-то сбросил с себя специально?

Сразу возникает вопрос, потому что в создавшейся ситуации (т. е. по новой картине на экране радиолокатора) наблюдаемое явление похоже и на новую цель (самолет или вертолет, а может быть, ракета), и на специально созданную помеху (сброшенный металлический предмет), и на случайно оторвавшуюся часть самолета (аварийный случай).

Этот пример взят из учебной практики курсантов школы ДОСААФ: специально в учебных целях был сброшен и рассыпан с самолета мешок металлических опилок. Хотя в реальной жизни такие запутанные ситуации (столь быстрое раздвоение одной цели) возникают нечасто, но тем не менее оператор РЛС должен научиться быстро и безошибочно ориентироваться в подобной

обстановке. Поэтому и приходится искусственно создавать сложную учебную ситуацию, чтобы придать формируемым действиям специалиста нужные качества. •

Психологические типы, задач можно различать по таким признакам:

а) признаки представленного в задаче явления напоминают те, которые характеризуют искомое (требуемое, относящееся к данной деятельности) явление, но на самом деле это нечто другое (*похоже, но не то*);

б) наблюдаемые признаки напоминают искомое явление, да и на самом деле так и есть (*и похоже, и то*);

в) наблюдаемые признаки вроде бы не относятся явно к искомому явлению, но тем не менее оказывается, что это именно его признаки (*не похоже, а то*);

г) по наглядным признакам явления, не совсем напоминающим искомое, можно заключить, что они принадлежат не ему (*не похоже и не то*).

Поскольку в реальной жизни такие ситуации могут встречаться, постольку у обучаемого нужно формировать умение ориентироваться безошибочно на существенные признаки искомого, не поддаваться иллюзиям зрения или слуха, не принимать похожее за то, что нужно для правильного выполнения деятельности, но не пропускать внешне не похожее, но внутренне присущее ей. Поэтому в наборе практических учебных задач обязательно должны содержаться такие данные, которые заманивают обучаемого в ловушку, провоцируют ошибочное действие, подают ложные сигналы. Зная об этом, обучаемый должен быть предельно внимателен, не попадаться на хитро замаскированную уловку, строго следовать принятым критериям оценки ситуаций.

Умение решать задачи психологического типа свидетельствует о том, что обучаемый достаточно полно и всесторонне освоил деятельность, все его действия осмысленны, обладают высокой степенью сознательности.

Таковы в общих чертах возможности приложения теории поэтапного формирования умственных действий к программированному обучению в качестве его научной основы.

Реализация в методике преподавания психологии идей программированного обучения, построенного на любой теоретической основе, а не только на теории поэтапного формирования умственных действий, требует разработки конкретной методики обучения определенным видам деятельности или отдельным действиям. Например, перцептивным при изучении психиче-

ских познавательных процессов (визуальное наблюдение за поведением насекомых, прицеливание при стрельбе из спортивной винтовки, прослушивание шумов в водной среде и т. д.). Каждое из названных действий при подготовке к соответствующему виду деятельности обучаемым необходимо будет отработать практически, а для этого придется разработать для них схемы ориентировочной основы действий и составить на осваиваемое действие набор учебных задач, необходимых для решения.

Преподаватель психологии, конечно, не должен разрабатывать методики для подготовки студентов различных специальностей, проходящих обучение в данном вузе. Однако его задача в том, чтобы будущий преподаватель биологии или физики, обучаясь в педагогическом вузе и участвуя в практических занятиях по психологии, получил достаточно полное представление о возможностях программированного обучения по своему учебному предмету на основе теории поэтапного формирования умственных действий. Еще лучше, если преподаватель психологии покажет эти возможности на собственном примере, внося элементы программированного обучения в методику преподавания своего предмета. Но об этом речь впереди.

3. Методы проблемного обучения

Прежде чем рассматривать цели проблемного обучения, рассмотрим цель изучения, например, философии или психологии. Многие студенты уверены, что цель — это знание ими философской или психологической теории и на экзаменах от них ждут пересказа программного материала, изложенного в учебниках, научных трудах или рассказанного преподавателем на лекциях. Не будем пока возражать против такого понимания, а зададимся другим вопросом: а с какой целью человеку все это нужно знать? Неужели знание теории — самоцель? «Нет, конечно», — говорят обычно. Однако 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 организационно-методического и педагогического плана? Казалось бы, простые вопросы, но ответы на них не для всех очевидны.

Формализм в учебе (его пока критикуют больше на словах, чем на деле) выражается, в частности, в том, что качество учебной деятельности студента оценивается главным образом по наличию в памяти знаний. А какова степень подлинного усвоения студентами этих знаний, т. е. умения применять их творчески в своей повседневной деятельности? Эту важнейшую сторону дела в большинстве случаев оставляют на будущую практику: когда жизнь потребует, тогда, мол, выпускник вуза и покажет свое умение применять полученные знания. Во время же учебы проверяется только степень запоминания.

Это происходит главным образом из-за неопределенности утверждения — *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 на практике 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 если цель каждого занятия — формирование мышления, то знания перестают быть конечной целью учебы, а становятся или материалом мыслительного анализа, или средством оперирования в мышлении, или результатом мыслительной деятельности. В первом случае студент берет готовые знания (теоретические положения), анализирует их с точки зрения уже известных ему, ранее усвоенных принципов, идей, теорий и получает новые знания как выводы из этого 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 знания. А что касается новых знаний, полученных студентом посредством самостоятельной мыслительной деятельности, то они по своей субъективной значимости представляются ему как его собственное научное открытие. Дело в том, что студент получает новые знания

не в «готовом виде» из уст преподавателя или из книги, а сам в процессе мыслительной деятельности, близкой по характеру к исследовательской.

Так, знания студента — старые и вновь приобретаемые — становятся атрибутами мышления. И благодаря этому происходит не начетническое накопление абстрактных знаний, а приобретаются конкретные умения аналитико-синтетической деятельности ума, т. е. формируется мышление. А в настоящее время в любой учебе пока что господствует отношение к знанию как к результату работы памяти, т. е. главное место в обучении все еще занимает процесс не мышления, а запоминания, которое никогда не может быть творческим, ибо всегда имеет дело с готовым материалом, не требующим работы мысли. Если знания просто заучены, то они пригодны лишь для воспроизведения («озвучивания»), но не для практического руководства к действию. Требуемая перестройка учебы, как того требуют психологические законы усвоения знаний, должна затронуть, естественно, как содержательную (чему учить), так и методическую (как учить) стороны обучения.

Однако перестройка учебы в этих двух ее аспектах требует внимательного анализа процессуальной ее стороны, т. е. 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.

Мышление изучается многими науками (философией, теорией познания, логикой, кибернетикой, языкознанием и др.), но только психология 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 этом мире, 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 психологи-

ческие контакты, оказывать на них определенное влияние, более успешно обучать и воспитывать.

Проследить связь учебы студента с функционированием его мышления лучше всего через посредство проблемного обучения, которое в отличие от так называемого традиционного (сообщающего, повествующего, информирующего) постоянно ставит обучаемого в ситуацию задачи, решение которой непременно требует работы мышления. Но сначала о мышлении именно в психологическом его смысле. Отмечая многосторонность, многоаспектность данного феномена, П. Я. Гальперин писал: «И если мы хотим построить научную психологию мышления, то прежде всего должны выделить то, что в процессе мышления может и должна изучать психология, в отличие от всех других наук, которые тоже изучают мышление¹. На этот вопрос ... мы отвечаем: психология изучает не просто мышление и не все мышление, а только процесс ориентировки субъекта при решении интеллектуальных задач, задач на мышление. Психология изучает ориентировку субъекта в интеллектуальных задачах на основе того, как содержание этих задач открывается субъекту и какими средствами может воспользоваться субъект для обеспечения продуктивной ориентировки в такого рода задачах, для ориентировки в процессе мышления» [19; 189].

Ключевыми словами в этих рассуждениях являются *ориентировка, интеллектуальная задача* и то, как *открывается* субъекту содержание задачи, чтобы он мог избрать необходимое для решения *средство*. Исходя из этого и говоря языком практики обучения, можно кратко сформулировать следующее определение психологического понятия мышления: *это есть форма психической (т. е. ориентировочной) деятельности, благодаря которой субъект выделяет в задаче, открывает для себя существующие связи и отношения, скрытые от его непосредственного чувственного восприятия и систематического наблюдения*.

Здесь необходимо сделать некоторую оговорку, касающуюся соотношения понятий *психика* и *ориентировка* (или *психиче-*

¹ Мышление изучают помимо психологии: *философия* — рассматривает его как высшую ступень человеческого познания мира, опосредованного, обобщенного его отражения сознанием, в отличие от непосредственного чувственного познания конкретных объектов; *логика* — изучает формы, правила и операции мышления; *кибернетика* — возможности и пути технического моделирования мыслительных операций в форме «искусственного интеллекта», *языкознание* — связь мышления и языка; *науковедение* — историю, теорию и практику научного познания и роль мышления в них; *нейрофизиология* — мозговые субстраты и физиологические механизмы мышления — и некоторые другие науки.

екая и ориентировочная деятельность). Дело в том, что психическая деятельность во всех ее видах есть деятельность ориентировочная, но не всякая ориентировка в материальном мире у человека (да и у животного) происходит в идеальном плане, т. е. во внутреннем, психологическом. Знакомство с предметом путем ощупывания, физического опробования материала посредством постукивания палочкой или молоточком — это тоже ориентировка, но не путем мышления, а непосредственно в материальном плане. Психика и, в частности, мышление есть лишь идеальная форма ориентировочной деятельности.

Мышление поэтому является лишь определенной психической, внутренней формой выделения скрытых от наблюдения отношений, т. е. идеальной формой этой деятельности (так называемое *наглядно-действенное мышление* является не совсем точным при данном подходе к пониманию мышления). Таким образом, не все формы ориентировки есть психическая деятельность, а только те, которые осуществляются в идеальном плане, в том числе и в мышлении.

Сам факт наличия ориентировочной деятельности говорит о возможности зарождения внутри нее психического компонента, систематически развивающегося и выделяющегося в относительно самостоятельную, идеальную, в том числе мыслительную, форму ориентировочной деятельности. Этот процесс психической деятельности, ее дальнейшего развития и выделения в самостоятельную происходил в процессе филогенеза животного мира в течение долгих тысячелетий, но тем не менее он вновь и вновь повторяется в каждом отдельном акте «разумного» поведения животных, в решении любой мыслительной задачи человеком.

Сам процесс разумного решения задачи и у животных, и у человека начинается с физических, материальных попыток справиться со встретившимися трудностями. Замечено не раз, что при решении непривычной интеллектуальной задачи человек сразу берется что-то чертить или рисовать, чтобы сориентироваться в условиях задачи. Так, например, в экспериментах психолога Я. А. Пономарева по исследованию творческого мышления испытуемым предъявлялась задача на зачеркивание четырех точек (воображаемых углов квадрата) тремя прямыми, не отрывая карандаша от бумаги и с возвращением в исходную точку. Что делали испытуемые? Сразу начинали (не размышляя предварительно) чертить прямые и вскоре, через несколько попыток (чуть больше десятка), убеждались в «принципиальной неразрешимости» задачи. Лишь отдельные индивиды, буквально

но единицы, справлялись с задачей, и то чаще «методом» случайного попадания при беспорядочных пробах. Примерно так же поступают при попытках решения такой шуточной задачи: «Сын отца профессора беседует с отцом сына профессора. Кто с кем беседует, если профессор в беседе не участвует и у профессора только один брат?» Испытуемые тоже пробуют изобразить на схеме «родственные отношения» между беседующими, т. е. сразу обращаются к материализованной форме ориентировки в условиях задачи. Это обычно помогает при решении задачи, но далеко не всем¹.

Приведенные примеры свидетельствуют о первичности внешней, материальной формы ориентировки и вторичности, производности идеальной, психологической, мыслительной.

Постановка учащегося в проблемную ситуацию — это и есть создание для него интеллектуальной трудности, справиться с которой он может только с помощью мышления.

Какие возможности развития мышления обучаемых содержатся в проблемном обучении? По данным исследований известного психолога А. М. Матюшкина, при проблемном обучении большинство обучаемых (более 70%) справляются с задачами наивысшего, пятого уровня трудности (задачи были разбиты на пять уровней трудности), а при традиционном обучении — только наиболее способные учащиеся (около 15% испытуемых).

Благодаря чему проблемное обучение дает более высокие результаты? При анализе экспериментальных данных зарубежных (А. И. Гёбоса, Л. Секея) и отечественных психологов (А. М. Матюшкин, Т. В. Кудрявцев) и педагогов (И. Я. Лернер, Н. Г. Дайри, М. И. Махмутов) был сделан вывод, что причинами, обуславливающими более высокую эффективность проблемного обучения, являются, во-первых, большая интеллектуальная активность учащегося, вызываемая познавательной потребностью — желанием во что бы то ни стало найти искомое неизвестное, без которого он не сможет решить поставленную задачу. Во-вторых, знания усваиваются как некие общие закономерности или способы действий, позволяющие использовать их и впредь при решении широкого класса других задач, а не как иллюстрация частного случая, относящегося к изучаемой закономерности, которая при традиционном обучении обычно сообщается учащимся в готовом виде.

Как в методическом плане реализуются теоретические положения психологии проблемного обучения, т. е. как создаются

¹ Задачу не удастся решить, потому что в профессоре обычно видят мужчину. Если представить, что профессор — женщина, то задача решается легко.

для учащегося проблемные ситуации, чтобы у него возникла потребность к решению интеллектуальной задачи, желание мыслить?

Для получения ответа на этот вопрос необходимо ознакомиться с такими основными педагогическими понятиями, как *проблемная задача, проблемный вопрос, проблемное задание, проблемность как принцип обучения*.

Проблемная задача — это дидактическое понятие, обозначающее учебную проблему с четкими условиями, задаваемыми преподавателем (лектором) или выявленными и сформулированными кем-либо из обучаемых (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 знанием и неизвестным. Поиск неизвестного — это система познавательных, мыслительных действий, логически подводящая к обнаружению скрытых в условии задачи связей и отношений.

Для иллюстрации проблемной задачи 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 способов древнее по происхождению? Учащиеся думают и отвечают правильно (ничего не читая, да и читать ничего и не нужно, ибо задача на мышление).

А 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. 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). На семинаре по возрастной и педагогической психологии одни студенты утверждали, что учебный материал надо преподносить учащимся в соответствии с этим принципом — на уровне доступности, иначе не поймут. Другие возражали: обучение должно вести за собой развитие, нужно подниматься выше сегодняшнего уровня доступности, чтобы не топтаться на одном месте. Рассудите, кто из них прав и как это доказать».

Проблемная задача требует не только поиска и нахождения ответа, но и его обоснования, доказательства его правильности. 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 времени и вытесняет менее удобный, то значит, он появился позже, т. е. он более новый. Трение как менее удобный способ является старым, т. е. более древним»¹.

Если бы эту задачу решали взрослые, то, наверное, рассуждали бы так: «Более популярен обычно тот способ, который удобнее, и он не мог быть вытеснен менее удобным — трением, а значит, оно, трение, 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 решения. Его можно найти только в процессе логического мышления.

Как видим, проблемная задача составляется преподавателем и ставит студента в проблемную ситуацию, лишая его возможности получить готовый ответ. Его он должен найти путем мыслительных действий, используя в качестве средства 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 ответа на него посредством мышления. Вопрос же, требующий воспроизведения по памяти, не является проблемным. Вот 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 воспитывать другого... Воспитание должно быть организовано так, чтобы не ученика воспитывали, а уче-

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

ник воспитывался сам», а по-другому в непроблемной 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»?» [см. 16; 82].

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, непроблемной формулировке ему надо будет *вспоминать*, что же мог по этому поводу сказать Л.С. Выготский, перебирая в памяти все, что он читал о взглядах этого психолога. В первом случае активизируется мышление, а во втором — насилуется память.

Преподаватели-психологи знают, что при формулировке вопросов одни вопросительные слова обращены к мышлению, а другие к памяти, и поэтому чаще используют первые, чем вторые.

Вопросы, стимулирующие мышление, начинаются с таких вопросительных слов и словосочетаний, как «почему», «отчего», «как (чем) это объяснить», «как это понимать», «как 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. Двойко может быть использовано вопросительное слово «как»: если в сочетании с глаголом, требующим ответа на основе мышления, то может стать вопросом проблемным (например, «Как объяснить» или «Как понимать» и т. п.), а если такого сочетания нет, то это уже будет не проблемный вопрос (например, «Как называется полноводная река на севере Италии?» или «Как звали шолоховского героя Давыдова в «Поднятой целине»?»), а вопрос, обращенный к памяти.

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. Они по своему содержанию могут быть разные: одни построены на противоречиях реальной жизни (реальных психологических коллизиях) или противоречивых высказываниях известных авторов, другие — на противоречиях в развитии са-

мой психологической науки, связанных с еще не решенными проблемами и различными точками зрения ученых на них.

Проблемность как принцип обучения -г- это дидактический принцип, который только начинает утверждаться в практической методике обучения (в теории педагогики его еще нет). Суть его такова: при организации процесса обучения содержание учебного материала не преподносится обучаемым в готовом для запоминания виде, а дается в составе проблемной задачи как неизвестное искомое. Оно может становиться известным и усваиваться обучаемыми только в результате их собственной поисковой мыслительной деятельности по решению проблемной задачи. Таким образом, проблемность как принцип обучения не только требует (именно — требует) особым образом организовать содержание *усваиваемых* знаний, но и диктует особую *методику* его усвоения — через мыслительные действия обучаемого по поиску этого содержания.

Какие условия нужно соблюдать, чтобы создавать проблемные ситуации, вызывающие интеллектуальную активность, самостоятельную мыслительную деятельность обучаемых?

Первое. Преподаватель дает обучаемым практическое или теоретическое задание, выполняя которое, они должны получить новые знания или способы действий, которые надлежит усвоить по данной теме. Задание должно, во-первых, основываться на имеющихся у обучаемых знаниях, во-вторых, знание, подлежащее усвоению, должно составлять ту искомую, т. е. пока неизвестную общую закономерность или способ действия, без нахождения которой (-го) выполнение задания оказывается невозможным, и, в-третьих, выполнение задания должно вызвать у обучаемых потребность в получении недостающего знания, т. е. у них должен появиться интерес как мотив их действий.

Второе. Предлагаемое учащимся проблемное задание должно соответствовать их интеллектуальным возможностям: быть достаточно трудным, но разрешимым благодаря имеющимся у них навыкам мышления, владению ими обобщенным способом действия и достаточным уровнем знаний.

Третье. При предъявлении проблемного задания преподаватель должен учитывать реальный уровень знаний обучаемых. Если у них нет знаний, достаточных для выполнения задания, то необходимо дать разъяснения пропедевтического характера, чтобы восполнить имеющийся пробел.

Четвертое. В качестве проблемных заданий могут выступать учебные задачи, вопросы, практические задания, которые должны ставить учащихся в проблемные ситуации. Вопрос за-

дания будет для учащегося проблемным только в том случае, когда он совпадает с вопросом, возникшим у него самого при чтении (слушании) условий задания. Для иллюстрации обратимся к знакомому примеру с заданием, где вопрос: «Какой способ добывания огня древнее?» совпадает с вопросом, который возникает тут же у обучаемых: «А в самом деле, какой же из способов древнее?» Появление такого вопроса у обучаемых и есть признак того, что они попали в созданную преподавателем проблемную ситуацию.

Пятое. Проблемная ситуация по одному и тому же вопросу, подлежащему усвоению, может создаваться разными типами заданий: а) когда требуется от обучаемых теоретическое объяснение некоторых реальных фактов, продемонстрированных в лабораторном опыте, описанных в литературе или рассказанных преподавателем; б) когда не удастся выполнить практическое задание с помощью известных учащимся способов, а от учащихся требуется теоретически объяснить, что знаний не хватает, нужны новые, которые им желательно получить от преподавателя. Так достигается нужный эффект: или учащиеся объясняют известные факты (учатся применять теорию к жизни), или испытывают потребность в получении новых знаний (создается действенный мотив учебной деятельности — интерес).

Шестое. Если учащиеся, попав в проблемную ситуацию, оказались не в состоянии из нее выйти (не сумели теоретически объяснить факты или не осознали потребность в новом знании или способе действий), то преподаватель должен сформулировать возникшую проблемную ситуацию и тем самым как бы зафиксировать ее, указать причины невыполнения задания и приступить к объяснению учебного материала, необходимого для его решения.

Таким образом, предпосланная объяснению нового учебного материала проблемная ситуация подготовила благоприятную психологическую почву для усвоения знаний, так как обучаемые поняли, что старые знания не позволяют выполнить задание, осознали потребность в новых и заинтересованы в объяснениях преподавателя.

Здесь мы назвали шесть условий¹, которые должны соблюдаться при создании проблемной ситуации.

¹ Указанные условия А. М. Матюшкин называет «правилами», против чего никаких возражений нет, но с точки зрения психологии мы сочли более уместным термин «условие». (См.: Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972. — С. 180.)

С момента начала объяснения преподавателем нового учебного материала его деятельность переходит в следующую стадию: от стадии создания проблемной ситуации к стадии управления процессом усвоения знаний через организацию мыслительной деятельности обучаемых.

Необходимо и здесь соблюдение определенных условий.

Первое. Объяснение учебного материала должно следовать за вопросами учащихся, возникшими у них в проблемной ситуации, и тем самым удовлетворять вызванную этими вопросами потребность в новом знании, отвечать познавательному интересу, ставшему мотивом их учебной деятельности. Под *объяснением учебного материала* подразумеваются все существующие методы и способы преподнесения информации (рассказ, лекция, демонстрация опыта), все средства, используемые при этом (речь, кино, компьютер, различные технические и наглядные средства обучения). Что касается речи (устного изложения материала), то она тоже может быть разной: проблемной, рассуждающей или повествующей, но никоим образом не догматической, начетнической.

Второе. При изложении учебного материала преподаватель должен учитывать уровень знаний обучаемых. Если студенты силой собственного мышления сумели в основном решить проблему, то нет необходимости раскрывать то, что они усвоили, нашли искомое неизвестное, будь то общая закономерность или способ действия. Преподавателю в этом случае достаточно подтвердить правильность решения, повторно сформулировать ответ и тем самым закрепить его в памяти обучаемых.

Другое дело, если студентам не удалось решить проблему, или они пошли не тем путем и пришли к неверному решению, или полученный ими ответ не совсем точен. И в этом случае проблемная ситуация тоже сыграла свою положительную роль, вызвав у обучаемых потребность в знаниях и готовность слушать объяснение преподавателя. Тут, конечно, изложение материала должно содержать не только логические аргументы, но и демонстрацию новой закономерности или нового способа действия на конкретных жизненных фактах, процессах, событиях.

Третье. Если обучение проходит в форме лабораторного или практического занятия, семинара-дискуссии или семинара-практикума, то студенты вначале должны получить, а затем использовать необходимые сведения или способ действия для выполнения проблемного задания.

Четвертое. Если проблемное задание окажется чересчур трудным для данной группы студентов, то оно может быть рас-

членено на ряд частных проблемных заданий, чтобы решение каждого из них стало доступным для группы.

Все эти условия, относящиеся как к созданию проблемных ситуаций (шесть условий), так и к процессу объяснения преподавателем материала, составляющего содержание проблемного задания (четыре условия), являются для преподавателя психологии руководством к действию при использовании им методов проблемного обучения. Они должны лечь в основу проблемных заданий и выбора методики изложения учебного материала в созданной им проблемной ситуации.

4. Методы интерактивного обучения

Интерактивным называется такое обучение, которое основано на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействиях. В деятельности преподавателя центральное место занимает не отдельный учащийся как индивид, а группа взаимодействующих учащихся, которые, обсуждая вопросы спорят и соглашаются между собой, стимулируют и активизируют друг друга. При применении интерактивных методов сильнее всего действует на интеллектуальную активность дух соревнования, соперничества, состязательности, который проявляется, когда люди коллективно ищут истину. Кроме того, действует такой психологический феномен, как заражение (не подражание, а именно заражение), и любая высказанная соседом мысль способна непроизвольно вызвать собственную, аналогичную или близкую к высказанной или, наоборот, вовсе противоположную.

Во время такого занятия от преподавателя требуется гораздо больше активности и творчества, чем тогда, когда оно проходит пассивно, в форме пересказа вычитанных в книгах или давно известных истин. Интерактивные методы принесут наибольший эффект, не только обучающий, но и воспитательный, когда преподаватель будет влиять на обсуждение не только высказыванием научно аргументированной точки зрения, но и выражением своего личностного отношения к проблеме, своей мировоззренческой и нравственной позиции. Формы участия преподавателя в дискуссии студентов могут быть самыми разнообразными, но ни в коем случае не навязыванием своего мнения. Лучше всего это делать путем тонко рассчитанного управления ходом дискуссий, через постановку проблемных вопросов, требующих продуктивного мышления, творческого поиска истины. Преподаватель высказывает свою точку зрения лишь в порядке извлечения выводов из высказываний студентов и аргу-

ментированного опровержения ошибочных суждений. Его позиция может совпадать с мнениями студентов, поскольку они появились в результате наводящих вопросов преподавателя. Такими приемами можно не просто направлять содержательную, интеллектуально-познавательную сторону обсуждения теоретических вопросов, но и *конструировать* совместную продуктивную деятельность, тем самым влияя на личностную позицию студентов, превращая их учебную деятельность в *учебно-воспитательную*.

Таким образом, при интерактивных методах обучения совместная учебная деятельность студентов, благодаря участию самого преподавателя в дискуссиях с ними как бы на равных, превращается в некую модель социального общения *личностей* в реальной творческой (продуктивной) деятельности, а не просто происходит взаимодействие деятельностей (обучающей и учебной). «Личностные компоненты учебных взаимодействий в ходе совместной учебной деятельности, а не сами по себе усвоенные студентами знания оказывают прямое влияние на их внутренний мир и являются главными носителями воспитывающей функции учебной ситуации» [45; 27].

Можно ли выделить конструирование совместной продуктивной деятельности в отдельный активный метод наряду с тремя названными? Вообще-то можно, чтобы подчеркнуть воспитывающую функцию учебной ситуации. Но нужно ли это делать? Думается, что нецелесообразно, так как все интерактивные методы — это и есть создание обстановки совместной творческой (продуктивной) деятельности преподавателя и студентов, где идет процесс взаимодействия личностей, а не только процесс поиска знаний. Другое дело, что преподавателю надо постоянно помнить об этом, а не пускать обсуждение учебных вопросов на самотек, ограничиваясь только познавательной активностью во взаимодействии по линии «студент — студент», всегда иметь в виду важность включения системы «преподаватель — студент». К методам интерактивного обучения могут быть отнесены следующие:

1) эвристическая беседа, 2) метод дискуссии, 3) «мозговая атака», 4) метод «круглого стола», 5) метод «деловой игры», 6) конкурсы практических работ с их обсуждением. И некоторые другие, применяемые отдельными преподавателями — энтузиастами активных методов обучения.

Коротко рассмотрим каждый из них.

Эвристическая беседа. Метод получил название от восходящего к Сократу метода обучения «эвристика» (гр. — нахожу, от-

крываю, отыскиваю). Метод в его древнегреческом варианте представлял собой систему обучения, основанную на так называемых сократических беседах. В них путем искусно сформулированных наводящих вопросов и примеров побуждали ученика прийти к самостоятельному правильному ответу на поставленный вопрос.

В данном контексте речь идет о методе обучения, отличном от сократовского, но безусловно схожем с ним по одной существенной своей характеристике — функции получения ответов от учащихся через активизацию их мышления посредством искусно поставленных вопросов. По своей психологической природе эвристическая беседа — это коллективное мышление или беседа как поиск ответа на проблему. Поэтому в педагогике этот метод принято считать методом проблемного обучения, наряду с так называемой проблемно-поисковой беседой, от которой эвристическая беседа психологически ничем не отличается. Педагогика проводит между ними формально-количественную границу: если в эвристической беседе якобы можно касаться лишь одного какого-то элемента темы, то в проблемно-поисковой — целой серии проблемных ситуаций¹. Однако такое различие не выдерживает критики, так как на практике, когда беседа по-настоящему развертывается на занятии, эту невидимую границу между «лишь одной» и «целой серией» проблем заметить невозможно: беседа между преподавателем и аудиторией превращается в беседу по многим вопросам, относящимся к теме, т. е. незаметно переходит в дискуссию. Но это уже другой метод обучения, к которому перейдем чуть позже.

А сейчас обратим внимание на то, почему эвристическую беседу мы рассматриваем не в ряду методов проблемного обучения, хотя она построена на мыслительном поиске решения учебной проблемы. Но дело в том, что в беседе мыслительный поиск превращается в поиск коллективный, где происходит обмен мнениями, догадками, предположениями, различными вариантами промежуточных решений, когда учащиеся ищут истину во взаимодействии и во взаимопомощи, активизируя мышление друг друга. Вот почему ее логично рассматривать в качестве метода интерактивного обучения.

Постановка вопросов для развертывания беседы в эвристическом ключе подчиняется тем же условиям, которые соблюдаются при использовании методов проблемного обучения. А сам

»Сл.: Педагогика / Под ред. Ю. К. Бабанского. — М., 1983. — С. 191-192.

процесс развернутой эвристической беседы, вызванной проблемной ситуацией, есть ни что иное, как реализация одного из методов интерактивного обучения, требующая от преподавателя особого искусства управления.

Дискуссия как метод интерактивного обучения стала применяться в последние годы, когда была провозглашена гласность и были сняты запреты на плюрализм мнений не только по вопросам житейским, но и по проблемам теории, политики, идеологии.

Метод дискуссии (учебной дискуссии — так ее назовем) представляет собой «вышедшую из берегов» эвристическую беседу, или, вернее сказать, специально запрограммированное свободное обсуждение теоретических вопросов учебной программы, которое обычно начинается с постановки вопроса и развертывается вначале как эвристическая беседа. То, что она постепенно переходит в дискуссию, — нормальный ход занятия.

Что характерно для дискуссии с психологической точки зрения?

Во-первых, дискуссия — это диалогическая форма речевой деятельности, в которой идет интенсивная борьба между разными мнениями, зарождающимися тут же в ходе разговора. Так называемый обмен мнениями идет не плавно и размеренно, как в обычной беседе, а в споре, в столкновении одного мнения с другим и поэтому в несколько неровном темпе. Особенность дискуссии в том, что мнения дискутирующих — это порождение мыслительной активности спорящих или мысли доказуемые, аргументированные, а не просто мнения, неизвестно откуда появившиеся.

Во-вторых, в психологическом смысле интересно то, что именно столкновение мнений, дискуссия порождает мышление, а оно ведет к рождению неординарных и разных, а потому спорных мыслей. Этот подход к пониманию причинно-следственных связей между дискуссией и мышлением выдвигался еще Л.С. Выготским, но при исследованиях речевой деятельности в дальнейшем не акцентировали на этом внимание, не подвергали специальному анализу особенности взаимосвязи мышления и диалога, особенно в его дискуссионной, полемической форме.

Обычно предполагается, что из мышления рождается ответ на высказывание оппонента в дискуссии, поэтому разномыслие и рождает дискуссию. Оказалось, что дело обстоит как раз наоборот: спор, дискуссия рождает мысль, активизирует мышление, а в учебной дискуссии к тому же обеспечивает сознатель-

ное усвоение учебного материала как продукта мыслительной его проработки.

Данная психологическая особенность взаимосвязи дискуссии и мышления была отмечена в исследовании А. К. Марковой: «Коммуникативная полемическая ситуация активизирует рассуждения, развертывая их в систему аргументов и контраргументов»¹. К сожалению, этот вывод психолога не находит пока практического применения в методике интерактивного обучения ни в школе, ни в вузе, в частности в методике преподавания психологии. Это еще один пример того, как найденное в психологических исследованиях не используется в преподавании самой психологии.

Метод дискуссии используется в групповых формах занятий на семинарах-дискуссиях, семинарах-практикумах, собеседованиях по обсуждению итогов (или хода и методов) выполнения заданий на практических и лабораторных занятиях, когда студентам нужно высказываться. Иногда практикуются и лекции-дискуссии, когда лектор по ходу изложения материала обращается к аудитории с отдельными вопросами, требующими коротких и быстрых ответов. Дискуссия в полном смысле на лекции развернуться не может, но дискуссионный вопрос, вызвавший сразу несколько разных ответов из аудитории, не приведя к выбору окончательного, наиболее правильного из них (поскольку не было обсуждения), уже создает психологическую атмосферу коллективного размышления и готовности внимательно слушать рассуждения лектора, отвечающего на этот дискуссионный вопрос.

В качестве иллюстрации приведем несколько примеров постановки дискуссионных вопросов на разных формах занятий.

Начнем с последнего варианта — дискуссионного вопроса на лекции.

При изложении лекции, посвященной теории деятельности, преподаватель поставил перед студентами вопрос: «Мы только что определили деятельность как взаимодействие живого существа с окружающей действительностью для удовлетворения своих потребностей. Являются ли разновидностями деятельности такие факты: пенсионер во время прогулки сел на лавочку, чтобы дать отдохнуть уставшим ногам; муравей тащит в муравейник убитую муху; страус зарывает голову в песок, спасаясь от опасности; студент учит определение понятия «деятельность», хотя его предупреждали, что ни в коем случае не надо

¹ См.: Вопросы психологии. — 1971. — №4.

зубрить, а надо понять и запомнить; ученик заучивает стихотворение, заданное на дом по литературе; полководец ждёт начала наступления противника, чтобы принять решение о варианте действий своих войск: занят ли он сейчас, во время ожидания, деятельностью? Прошу быстро ответить, кто что думает обо всех этих ситуациях».

Далее преподаватель стал перечислять названных субъектов действий по порядку («пенсионер», «муравей», «страус», «студент», «ученик», «полководец»), а студенты отвечали или «да» или «нет». Этого было достаточно, чтобы все убедились, что понятие деятельности требует еще дополнительного объяснения и, возможно, еще неоднократного возвращения к нему на других занятиях. Цель лектора была достигнута: он убедил студентов, что основополагающее психологическое понятие деятельности требует для усвоения не просто заучивания и запоминания дефиниции из учебника или словаря, а серьезной познавательной, мыслительной работы по анализу самых различных жизненных ситуаций.

На семинаре. Студент выступает с рефератом по вопросу, названному в плане семинарского занятия «Восприятие времени», и приводит экспериментальные данные о недооценке и переоценке людьми временных промежутков в разных ситуациях, полученные в исследованиях психологом Д. Г. Элькиным. Преподаватель ставит вопрос перед группой: «Как можно использовать эти данные в практике работы учителя? Можно ли по характеру субъективной оценки времени учащимися судить, интересно им на занятии или скучно? Кстати, сколько времени длилось реферативное сообщение студента Р.?»

Во-первых, оказалось, что сообщение студента Р. вызвало интерес, так как преобладали оценки, преуменьшающие истинное время. А во-вторых, сразу высказались несколько студентов по поводу возможного использования обнаруженной психологом закономерности. Предложения касались в основном того, как «измерить», интересно или неинтересно на занятиях школьнику, на каких уроках (у каких учителей или по какому предмету) всегда скучно или всегда интересно и т. д. Но спорили в основном по поводу того, полезно ли, нужно ли такое измерение. «А что с этим делать? Если кому-то на математике неинтересно, а кому-то на химии, то с этим ничего не поделаешь. Есть учителя, у которых всегда неинтересно. Может быть, у кого-то из нас потом обнаружится неспособность вызвать интерес к своему предмету?» Эти и подобные высказывания свидетельствовали о том, что вопрос вызвал интерес, но дискуссия уже ведёт-

ся по другой теме: не о восприятии как одном из познавательных процессов (в данном случае — восприятии времени), а о том, интересно или неинтересно у того или иного учителя проводимое им занятие.

Есть ли польза от такой дискуссии? Безусловно, есть. Во-первых, студенты прочно усвоили (в этом можно быть уверенным) обнаруженную психологом Д. Г. Элькиным закономерность. Во-вторых, появился новый познавательный мотив — желание разобраться, надо ли, полезно ли оценивать деятельность учителя по данному показателю.

На этот вновь появившийся мотив преподаватель сразу же ответил, что в теме о личности будет разбираться психологическая теория интереса, где даются закономерности формирования интереса к объекту, к которому прежде интереса не было. «Вот и разберемся тогда, можно ли (и всегда, на любом уроке и у любого учителя) вызвать у учащихся интерес к изучаемым вопросам», — заключил преподаватель. Он тем самым вызвал у студентов интерес к будущей теме о личности и ее свойствах.

Таким образом, дискуссия по любому вопросу, так или иначе касающемуся темы занятия, всегда полезна, так как свидетельствует о порождении новых мыслей, лишней раз подтверждающем отмеченную выше закономерность: не мышление рождает дискуссию, а дискуссия порождает мысли и, значит, развивает мышление.

На практическом занятии. Студенты выполнили задание по медицинской психологии: описать симптомы какого-нибудь психогенного нервно-психического расстройства у конкретного лица, лично знакомого студенту, и поставить примерный диагноз. На занятии студенты по очереди читали свои работы вслух, им задавались уточняющие вопросы. Всем было интересно, так как описывались симптомы заболеваний, проявляющиеся в поведении реальных людей, и, главное, было представлено большое разнообразие самих этих фактов, поскольку каждый студент нашел «своего» пациента, неповторимого в своей индивидуальности.

Затем преподаватель задал вопрос: «Зачем мы знакомимся с описаниями разных психогенных заболеваний? Не лучше ли прочитать об этом в медицинской литературе? Какая польза от этого вам, будущим практическим психологам?» Мнения разошлись по линии «полезно прочитать в книге» или «потрудиться написать самому из реальной жизни». В вопросе «или — или» верх в дискуссии стали брать сторонники «написания по жизни» над сторонниками «чтения по книге». Аргументы бы-

ли самые разные, но сводились они к главному: «Мы должны учиться работать практически, а не только зубрить книгу». У оппонентов были свои аргументы: «Нет времени искать, находить и писать с реального человека» или сомнения: «Какие из нас диагносты?!», «Нам хотя бы научиться работать по готовым текстам» и т. п.

Поскольку мнение большинства совпадало с мнением преподавателя, то он сделал следующее заключение: «Я согласен с теми, кто за такую самостоятельную работу. Чем она лучше учебы по готовым текстам-описаниям врачей и ученых, специализирующихся по этим болезням? Конечно, не точностью диагноза. Она лучше учения по книгам (мы книгу не подменяем, а дополняем) потому, что сталкивает нас со множеством разнообразных случаев, встречающихся в нашей повседневной жизни, и учит их распознавать (замечать, наблюдать, изучать) и диагностировать в меру своих возможностей или обратиться за консультацией к психиатру. Все это должен научиться делать практический психолог. Сейчас, читая вслух ваши описания, мы учимся друг у друга: где же иначе каждый в отдельности найдет столько разных фактов, по сути своей оригинальных, но в то же время достаточно распространенных. Рассматривая их на занятии, мы развиваем свое медико-психологическое мышление, оттачиваем психологическую наблюдательность».

На лабораторном занятии. Преподаватель дал студентам математического факультета по теме «Мышление» несколько тестов для оценки логического мышления на математическом материале. Вот некоторые из них: «Кирпич весит 500 г и плюс еще полкирпича. Каков общий вес кирпича?»; «Половина рыбы со стороны хвоста, отрезанная после взвешивания, равна 3 кг, и ее отдали вам/Другая половина (от головы), на вид размером поменьше, досталась кому-то. Каков был вес всей рыбы?»; «Сколько весит рыба, если хвост ее весит 4 кг, голова весит столько, сколько весят хвост и половина туловища, а туловище весит столько, сколько голова и хвост вместе? ».

Удалось ли решить эти задачи студентам-математикам? Этот вопрос мы сейчас не обсуждаем (хотя далеко не всем и далеко не сразу это удалось), а нас интересует разговор о качественных характеристиках мышления, развернувшийся после решения всех задач. Дискуссионный вопрос, поставленный преподавателем, был таков: «Найдите общий способ рассуждения, который позволит быстро решить все три задачи, и объясните, какого качества мышления вам не хватало для быстрого решения каждой из задач». В начале обсуждения этого вопроса высказывались до-

вольно примитивные варианты ответов, основанные на догадках. Затем разговор стал приобретать черты рассуждений (при наводящих вопросах преподавателя: «Почему так думаете?», «На чем основано ваше мнение?», «Это просто ваша догадка или вы можете доказать, что это именно так?» и т. п.). После этого студенты попытались мобилизовать свои знания по психологии мышления и обосновать свое мнение.

В высказываниях студентов была неуверенность в использовании психологической терминологии, подмена ее математической (например, часто употреблялось различие мышления по линии «алгебраическое» или «арифметическое», когда нужно было рассуждать о теоретическом или эмпирическом мышлении, о частном или общем способе действий при решении мыслительных задач и т. п.). В конце концов пришли к выводу, что общее во всех трех приведенных задачах состоит в понятии «половина», которое употребляется в них. Выявление этого общего позволяет быстро решить эти задачи, так как любое целое состоит из двух равных половин, неважно, вес кирпича или рыбы. Научившись решать задачи на «половинки» (на $1/2$), всегда можно распространить это умение на решение задач на $1/3$, на $1/4$, на $1/8$ и т. д. Это общий способ решения подобных задач, т. е. некий общий способ мышления.

После этого преподаватель приступил к интерпретации полученных при тестировании данных. Предупредив, что в данном случае интерес вызывают не математические способности, а качество мышления студентов, преподаватель объяснил психологический смысл полученных при тестировании результатов.

В частности, он сказал в заключение: «Такой общий способ мышления, выявленный при решении этих трех задач, можно охарактеризовать как логическое мышление, однако одновременно и как теоретическое или эмпирическое, творческое или репродуктивное. Для вас, познающих впервые этот способ в процессе практического использования, это будет творческим мышлением. После сегодняшнего дня (если вы усвоили этот способ) для решения подобных задач будет достаточно репродуктивного. Теоретическим мышление можно назвать по той причине, что оно применимо к решению самых разных задач с любым содержанием, т. е. имеет общее значение (или обобщенный характер). А когда это мышление эмпирическое? Когда стремятся достичь решения путем подбора нужного решения через перебор вариантов, как случилось при решении первой из этих задач (задачи о кирпиче), когда кто-то из студентов догадался, что весь «секрет» в слове «половина». В даль-

нейшем эту догадку можно было подтвердить применением найденного способа уже к другим задачам и общим выводом о пригодности способа не только для «половинок». Так, эмпирическая находка привела к выводу теоретического характера, и мышление при решении всех других задач с применением этого общего способа приобрело характер теоретического мышления». Таково было заключительное слово преподавателя.

Теперь уместен вопрос: при чем здесь метод дискуссии, когда при еще слабом знании студентами темы занятия «Мышление» она состояться в принципе не могла?

Ответ: да, дискуссия не могла получиться, но суть в самой постановке вопроса дискуссионного характера, который заставил студентов задуматься, прийти к выводу о своей неподготовленности и настроиться на изучение научной литературы. Такой настрой сам по себе факт немаловажный. Но главное все же в том, что дискуссионный вопрос заставляет студентов задуматься: активизирует ли их мышление, приучает ли критически воспринимать любую информацию, отучает ли от привычки брать на веру и, не размышляя, заучивать любой книжный текст, если его «положено знать» по программе или по конкретному заданию педагога? Вопрос, требующий мыслительного поиска ответа, и, возможно, неоднозначного, каким является дискуссионный вопрос, решает важнейшую из педагогических задач — учит человека мыслить. Поэтому он уместен даже там, где сама дискуссия как словесный спор может и не состояться.

Итак, метод дискуссии может применяться на всех видах занятий, от лекций до лабораторных. Его эффективность измеряется тем, насколько удалось активизировать мышление студентов и в какой мере это повысило качество усвоения, вызвало интерес к изучаемым вопросам и желание еще глубже вникнуть в них в процессе дальнейшей самостоятельной работы с литературой.

Метод «мозговой атаки» как метод обучения еще не успел прижиться в практике вузовского преподавания. Само название метода родилось в системе управления, а также в сфере научных исследований. Он особенно широко применяется в экономической управленческой деятельности, менеджменте. В чем суть метода мозговой атаки в его исходном смысле, безотносительно к обучению? Он заключается в поиске ответа специалистов на сложную проблему посредством интенсивных высказываний всевозможных приходящих в голову идей, догадок, предположений, случайных аналогий, а также спонтанно возникающих у присутствующих нужных и ненужных ассоциаций.

Потом из всего этого конгломерата записанных на диктофон мнений, случайных реплик, даже отвлеченных слов-восклицаний путем внимательного анализа отбираются идеи, наиболее интересные по своей близости и замыслу организатора мозговой атаки, и используются для дальнейшего углубленного обсуждения по существу вопроса. Золотое правило мозговой атаки — ничего из произнесенного участниками разговора не подвергать сомнению, не критиковать, а обеспечить полную свободу высказывания любых идей, вплоть до несуразных. Такая психологическая свобода позволяет вести себя раскованно, не стесняться «глупых мыслей», не бояться ставить себя в неловкое положение неудачной репликой, показаться смешным недотепой и т. д. В такой обстановке происходит (особенно когда участники привыкнут к ней) действительно интенсивное «брожение умов», рождаются самые невероятные, поистине сумасшедшие идеи, многие из которых, правда, никуда не годятся (по крайней мере, для решения данной проблемы), но неожиданно возникает то, что надо. Вот ради этого и затевается мозговая атака. Но это применяется для поиска удачного решения в менеджменте, научном исследовании.

А как в вузе можно использовать этот довольно экстравагантный метод? Надо сказать, что диапазон возможностей его использования в преподавании психологии пока чрезвычайно узок, но метод мозговой атаки может быть применен, когда ставится цель убедить обучаемых в трудности разрешения какой-то проблемы. Таковы, например, некоторые проблемы экономики (задержки зарплаты, взаимные неплатежи предприятий, конверсия ВПК и др.), социологии (интерпретация рейтингов политических деятелей, оценка хозяйственных руководителей, депутатов и т. п.), педагогики (противоречия между нравственностью и свободой нравов современной молодежи и задачи воспитания), психологии (законы развития психики и практика обучения и воспитания) и т. д.

Приведем пример из опыта использования мозговой атаки при преподавании возрастной и педагогической психологии.

На семинаре обсуждалась проблема подросткового кризиса в психическом развитии. Студенты-заочники, окончившие ранее педагогический колледж и ныне работающие учителями начальной школы или школьными психологами, были хорошо знакомы с самим фактом проявления так называемого кризиса подросткового возраста, протекающего у разных индивидов по-разному и почти всегда ведущего к отрицательному отношению к учебе и школьной дисциплине. Знали они и о педагогических

рекомендациях по работе с такими подростками, имели некоторый опыт их использования в своей учительской практике. Отдельные рекомендации оправдывали свое назначение, а большинство их не давало ожидаемого эффекта ни в обучении, ни в воспитании. В общем, у них было много всяких соображений по поводу методов и приемов работы с подростками в кризисный период их развития.

Зная об этом, преподаватель использовал метод мозговой атаки: разрешил высказывание любых мнений, в том числе критикуемых как «негодные» или «вредные» для воспитания, в то же время запретив всякую явную или скрытую критику высказываемых идей. Кроме того, своими одобрительными репликами типа «очень интересно», «любопытно и занятно» и т. п. преподаватель всячески поощрял самые разнообразные высказывания, вплоть до явно одиозных.

И что же? Было высказано более сорока различных мнений о том, как эффективно работать с подростками в этот кризисный период. Некоторые из мнений родились тут же по ассоциации с высказанными, другие были словами, сказанными наобум, но многие были из личного опыта.

И что характерно: следуя рекомендации «не критиковать», все эти верные, ошибочные или явно несуразные рекомендации просто перечислялись без критических комментариев и даже без выражения какого бы то ни было своего отношения к ним. На этом метод мозговой атаки себя исчерпал, да большего от него ждать было и не нужно.

Что же дала мозговая атака, каков реальный обучающий эффект от применения этого метода в данном конкретном случае? Он заключается в том, что студенты, достаточно опытные в работе с детьми этого возраста, высказали немало известных в педагогической теории и практике рекомендаций и советов, приемов и методов эффективной работы с подростками, переживающими возрастную кризис психического развития. Среди этих рекомендаций науки и практики были перечислены как достойные применения и достаточно эффективные, так и негодные, не оправдавшие надежд, а также собственные ошибочные или, наоборот, верные суждения.

Таким образом, произошло весьма полезное для дальнейшей работы и, главное, для изучения психологии обобщение, которое можно сформулировать примерно так: да, методов и способов работы много, а подростковый кризис продолжает отрицательно сказываться на обучении и воспитании в школе, т. е. все эти методы и способы не решают проблемы.

Этот вывод со знаком минус настроил студентов на серьезный психологический анализ природы подросткового кризиса, чтобы ответить на вопрос: неужели нет выхода и эта проблема будет в школе вечной?

После мозговой атаки на семинаре началось обсуждение психологических причин неэффективности многих методов и приемов, рекомендуемых и используемых в школьной практике.

Таким образом, метод мозговой атаки в данном случае помог перечислить (как бы инвентаризировать) многие методы и приемы работы с подростками и тем самым подготовил мышление студентов к анализу психологической проблемы кризисного развития психики в подростковом возрасте. Таких проблем в современной психологии много, а значит, метод мозговой атаки не раз поможет студентам приобрести исследовательский подход к повседневной работе.

Метод круглого стола был заимствован педагогикой из области политики и науки. «Круглые столы» организуются обычно для обсуждения какой-нибудь проблемы представителями разных политических и научных направлений. Обмен мнениями позволяет находить какие-то точки соприкосновения, чтобы в дальнейшей работе они могли служить отправными для поиска общих выводов — получения научной истины или достижения политической стабильности в обществе.

В обучении метод круглого стола используется для повышения эффективности усвоения теоретических проблем путем рассмотрения их в разных научных аспектах, с участием специалистов разного профиля и т. д. Так, например, для студентов юридического факультета, изучающих раздел психологии «Личность и деятельность юриста», преподаватель психологии провел семинарское занятие по теме «Психология криминального поведения» методом круглого стола. На занятии присутствовал и преподаватель-юрист с кафедры уголовного права, который наравне с преподавателем психологии задавал студентам вопросы, уточнял их высказывания, давал разъяснения, приводил примеры. А преподаватель психологии, являясь на «круглом столе» ведущим, включался в разговор вслед за очередным высказыванием или вопросом преподавателя-юриста. Это было необходимо потому, что правовые вопросы, особенно конкретное поведение человека (пострадавшего или преступника, следователя или подследственного, судьи или свидетеля и т. п.) требовали психологической оценки, интерпретации или объяснения. Эта сторона криминального поведения людей и была предметом всего занятия, поскольку студентов-юристов в криминалистике

интересовали не только сугубо правовые и специальные вопросы криминологии, но и психология преступника и жертвы, судьи и свидетеля, прокурора и адвоката, следователя и инспектора угрозыска. Обсуждение этих психологических вопросов прошло активно благодаря не только подключению к занятию представителя юридической науки, но и возможности применить свои правовые знания в области криминалистики в качестве материала для психологического анализа.

Таким образом, тема была рассмотрена с двух сторон — юридической (криминологической) и психологической, и тем глубже она должна была быть усвоена. Это предположение получило косвенное подтверждение на экзамене: больше всего примеров студенты приводили из данного занятия. Какой бы вопрос ни ставился в билете, примеры криминального поведения, разобранные на «круглом столе», довольно удачно приспособлялись к иллюстрации психологии личности и деятельности юриста.

Метод круглого стола применим и в других формах. Например, можно в рамках студенческой учебно-методической конференции провести «круглый стол» студентов-психологов с группой студентов-педагогов или студентов-социологов. Главное, выбрать общую тему, входящую в программу как по психологии, так и других смежных предметов (педагогике, социологии) и требующих более глубокого, всестороннего рассмотрения в интересах профессиональной (в данном случае психологической) подготовки студентов. Есть опыт проведения такого рода занятий с приглашением студентов и преподавателей другого вуза по одной и той же специальности — психологии. Практиковались «круглые столы» и в международном сотрудничестве вузов, когда, например, студенты-психологи из Германии или Франции обсуждали со студентами-психологами из России, например, социально-психологические проблемы межнациональных отношений.

Словом, метод круглого стола может иметь самые разнообразные формы реализации в обучении психологии, если при этом помнить об одном важном условии и его неукоснительном соблюдении — это осознание необходимости разностороннего, разностороннего рассмотрения теоретической проблемы с разных позиций и точек зрения на ее практическое воплощение в жизнь. Если такой необходимости нет или она есть, но не осознана всеми сторонами, то круглый стол превратится в обычный семинар, где каждый будет говорить что-то свое, и консенсус (общий, согласованный вывод) не получится.

Метод деловой игры первоначально появился не в системе образования, а в практической сфере управления. Сейчас деловые игры применяются в самых различных областях практики: в исследовательской работе, в процессе проектных разработок, при коллективной выработке решений в реальных производственных ситуациях, а также в военном деле. Кстати говоря, прообразом современной «деловой игры» как метода обучения как раз являются военные игры, практикуемые с древних времен для обучения войск не в реальных ситуациях боя и войны, а в ситуациях военных игр, имитирующих условия боя, боевых действий. Игры в военном деле — это и есть «деловые игры», где учат командира управлять войсками, а солдата — управлять собой в напряженных условиях боя.

В вузовской подготовке специалистов разного профиля деловая игра применяется чаще всего для обучения управленческой деятельности. Иногда так и называют метод обучения: «Управленческие деловые игры». Если определить «в самом общем виде суть деловой игры, — пишет один из специалистов деловой игры Е. А. Хруцкий, — можно сказать, что это — метод имитации (подражания, изображения, отражения) принятия управленческих решений в различных ситуациях путем игры (проигрывания, разыгрывания) по заданным или вырабатываемым самими участниками игры правилам» [79; 3-4]. Поскольку такое определение дается в учебно-методическом пособии для преподавателей, то речь идет о *деловой игре как методе обучения студентов управлению*, а не о методе принятия реального управленческого решения.

На наш взгляд, метод деловой игры применим в обучении не только управлению, к тому же понимаемому так узко, как обучение только принятию управленческого решения. Он применим вообще во всяком обучении, если понимать обучение в психологическом смысле как обучение деятельности (любой).

Суть метода деловой игры как метода обучения заключается в учебном моделировании ситуаций той деятельности, которой предстоит обучить учащихся, чтобы на моделях, а не на реальных объектах учить будущих специалистов выполнять соответствующие профессиональные функции. Если говорить о подготовке учителей в педагогическом вузе, то при преподавании им психологии можно разыгрывать, к примеру, ситуации: «урок», «работа с отстающими», «разбор ошибок» и т. д. с анализом психологических условий эффективного урока, психологических причин отставания ученика в учебе и психологической природы ошибок, например, в диктанте или в контрольной работе по ма-

тематике. При этом студенты могут по очереди выступать в разных ролях: учителя, методиста, инспектора департамента образования, студента-практиканта и даже ученика (отличника, отстающего, допустившего много ошибок в диктанте и т. д.). Такая деловая игра может заранее планироваться (составление сценария, распределение ролей, выбор ситуаций и т. д.) и проводиться на практическом занятии.

Так, например, практическое занятие по теме «Развитие внимания школьников на уроке» было организовано преподавателем в форме «деловой игры». Ему предшествовал урок в школе, на котором присутствовали студенты и преподаватель психологии. Вел урок учитель русского языка. Этот класс был сборный, составленный из неуспевающих по русскому языку учеников для экспериментального обучения по новой методике Е. В. Ивановой, А. Н. Иванова «Русская орфография: произвольное запоминание» (М., 1997). Проведение позже «деловой игры» на материале наблюдений студентов на этом уроке и в этом классе было обусловлено именно экспериментальным характером обучения в нем и отношением учеников к этому факту: они с большим интересом относились к занятиям, а значит, и внимание их на уроке было более активным.

Студенты-практиканты, внимательно наблюдая за действиями учителя и учеников, вели записи, ставшие потом материалом для «деловой игры» на практическом занятии уже в университете. Запись велась студентами по будущим ролям, в которых они должны были выступать в «деловой игре». Так, у трех студентов была роль учителя (они поочередно в течение двухчасового практического занятия по психологии должны были «вести урок»), семи студентам была отведена роль инспектора-методиста из вышестоящего органа образования и двум студентам — роли директора и завуча школы.

Как проходило практическое занятие методом деловой игры? «Учитель» вел урок по теме «Правописание суффиксов существительных», как и было на том уроке в школе, а остальные высказывали свои соображения по методике урока («инспектора-методисты»), делая особый упор на приемы привлечения внимания или на психологические ситуации, возникающие на уроке и в лучшую или худшую сторону влияющие на внимание учеников. В их рассуждениях была изрядная доля критики (главным образом за то, что не были использованы многие положительные моменты из урока учителя экспериментального класса). А «директор» и «завуч», как водится, пытались оправдать промахи и недостатки своих «учителей», стараясь выдви-

гать сугубо психологические аргументы относительно внимания. Разговор получился достаточно острым не только с точки зрения «методически-инспекционной», так как было много психологически обоснованных критических замечаний, но и с точки зрения психологического анализа положительных моментов, относящихся к развитию внимания, проявившихся не только на данном практическом занятии («деловой игре»), но и на уроке в экспериментальном школьном классе. Главный вывод, к которому пришли в конце «деловой игры», был сформулирован так: «Внимание учащихся на уроке активнее и сосредоточеннее по отношению к изучаемому материалу, когда оно основано на интересе к изучаемому, а не появляется благодаря призывам типа «будьте внимательны», «обратите внимание», «не отвлекайтесь», «Коля, не вертись!» и т. д., и т. п. Интерес же возникает, когда ученики успешно выполняют учебные задачи и получают от этого моральное удовлетворение».

Свое заключение сделал преподаватель, подчеркнув, что внимание — это внутренний (психологический) контроль за правильностью выполнения действий, их соответствием данной учителем ориентировочной основе действий, т. е. той программе, которой ученик руководствуется при выполнении задания. Это означает, что для развития внимания и воспитания внимательности нужно всегда проявлять особую заботу о создании для обучаемых как можно более полной ориентировочной основы действий как программы их правильного выполнения. Это относится не только к обучению нормативным знаниям (как, например, правилам орфографии), но и любому умственному и практическому действию, если ему человека обучают. Ориентировочная основа действий (по П. Я. Гальперину) как раз и создает те психологические условия, которые делают возможным и необходимым поэтапный контроль за выполняемым действием (например, упражнения по орфографии), что и представляет собой проявление осознания учащимся необходимости внимания.

«Деловая игра» в данном случае оказалась эффективнее, чем какой-либо другой метод, потому что она, поставив студента в ситуацию реальных действий в роли конкретного действующего лица (учителя, завуча, инспектора департамента образования и т. д.), заставила его мыслить конкретно и предметно, с явно осознаваемой целью достичь реально ощутимого результата (в данном случае — получения материала наблюдений, который надо суметь отстоять в споре). И это обстоятельство обостряет внимание обучаемого, делает целеустремленное мышление, а значит, способствует лучшему усвоению.

Одним из сравнительно новых методов интерактивного обучения является *тренинг*. Относительная новизна этого метода обучения объясняется, во-первых, тем, что о нем у нас долго не знали, несмотря на его распространенность на Западе как метода психокоррекционной работы посредством организации общения в специально создаваемых малых группах — группах тренинга. Во-вторых, он не считался методом массового обучения студентов психологии или других учебных предметов, да и сейчас еще не успел стать таковым. Тем не менее в преподавании социальной психологии в некоторых учебных заведениях тренинг («социально-психологический тренинг») стал применяться в качестве метода практического занятия в учебных группах для моделирования ситуаций межличностного взаимодействия в процессе деятельности. Различные ситуации, возникающие в группах тренинга, являясь учебными и в этом смысле условными, игровыми, для обучаемого выступают как вполне реальные ситуации, в которых надо действовать со всей ответственностью за результат действия. Чувство ответственности за исход действия здесь особое: не только перед самим собой, как это имеет место в индивидуальном обучении и даже в групповом обучении при свободной дискуссии, но и перед партнерами по группе, так как успешность действия каждого — это залог успеха деятельности всей группы.

В этом аспекте *тренинг* напоминает *метод деловой игры*, где тоже сильна ответственная зависимость участников игры друг от друга. Но различие этих методов обучения довольно явное: один из них служит обучению практическому применению теории (по принципу «дело на основе теории»), а другой — практическому обучению самой теории («теория из живой практики»). Не случайно, что метод группового тренинга находит применение не где-нибудь, а именно в преподавании социальной психологии, теоретическое содержание которой всецело посвящено закономерностям внутригрупповых и межгрупповых отношений. Понять и усвоить их лучше всего удастся на практических занятиях в форме группового тренинга, где моделируются теоретические положения науки, изучаемые другими методами (лекции, чтение научной литературы). Традиционный академический стиль преподавания наук в вузе и соответствующее ему сугубо академическое знание студентов не вполне отвечают современным запросам практики на «психологическую технологию»: что и как делать в работе с людьми носителями так называемых «коммуникативных профессий» (руководителям, педагогам, тренерам, режиссерам и т. п.).

Методом тренинга занятия проводятся довольно редко. Причин тут несколько. Во-первых, это новый в учебной практике и далеко не всеми опробованный (не говоря уж об освоении) метод. Во-вторых, подготовка занятия по этому методу — процесс довольно трудоемкий и требует много времени. В-третьих, не всегда бывает ясно преподавателю, какие проблемы социальной психологии целесообразнее всего вынести на групповой тренинг, а какие — нецелесообразно. Первые две причины, по-видимому, несущественны, а что касается третьей, то в принципе ее можно устранить и сейчас, назвав темы и проблемы, по которым чаще всего проводятся тренинги. Так, в подготовке руководителей в академиях управления или институтах повышения квалификации практикуются тренинги по деловому общению руководителей (менеджеров), в студенческих аудиториях — по теме «Коллектив» (по сплочению ученического или студенческого коллектива с девизами «Знакомство», «Взаимопонимание», «Мимика хорошего настроения — эмоциональная близость», «Общение без конфликта», «Как быть с конфликтом: замаять; обострить и разрешить; пустить на самотек?»), «Сплоченность», «Я и коллектив» и т. п.), интеллектуальные тренинги по развитию мышления (и речи как его выражения) в процессе взаимодействия индивидов в группе (тренинг на вербально-интеллектуальные действия в процессе взаимодействия) и другие.

Проведение занятия методом группового тренинга требует от преподавателя большой подготовительной работы, как, впрочем, и при других формах групповых занятий («деловая игра», «круглый стол» или семинар-дискуссия и т. д.).

Подготовка включает в себя:

- а) работу над планом-сценарием тренинга;
- б) работу со студентами по их настрою на активное участие в решении проблемы, выносимой на тренинг (это обычно делается посредством заблаговременно вручаемых им вопросов-проблем по изучаемой теме);
- в) самоподготовку преподавателя (он продумывает свое поведение на тренинге: как ставить вопросы, как реагировать на ответы или реплики, на спорные ситуации; драматизировать ситуацию спора или соглашаться с одной из спорящих сторон; высказываться самому или требовать высказывания вариантов решения участников группы; как реагировать на явно неверные решения; как и когда делать обобщающие выводы; за что и как оценивать активность студентов в ходе тренинга и т. д.);

г) распределение ролей между участниками, хотя роли могут получить не все, а большинство окажется в роли как бы сторонних наблюдателей и невольных критиков. И в этом качестве принимать самое деятельное участие в тренинге.

В ходе тренинга на исполняемые роли могут переназначаться другие участники тренинга. Роли могут быть самые разные. Они зависят от темы занятия. Так, например, по теме «Коллектив» в тренинге с девизами «Общение без конфликта» или «Как быть с конфликтом...» могут быть такие роли: «учитель», «наставник», «организатор», «генератор идей», «мастер» (роли наиболее конфликтные), «поборник справедливости», «пересмешник», «критик», «бунтарь», «хранитель традиций», «проходимец», «хитрец», «пройдоха» (среднеконфликтные) и «миротворец», «исполнитель», «лентяй», «хороший парень», «милая девушка», «администратор» (низкоконфликтные) и т. д.

Социально-психологический тренинг — это не тренировка в обычном смысле слова, не отработка каких-то конкретных навыков, а *активное социально-психологическое обучение* с целью формирования компетентности, активности и направленности личности в общении с людьми и повышения уровня развития группы как социально-психологического объекта. Важной особенностью группового тренинга как метода обучения является такое взаимодействие обучаемых, которое превращает обычную студенческую учебную группу в наглядную модель различных социально-психологических явлений, в исследовательский полигон для их изучения или практическую лабораторию для коррекции. Вот почему социально-психологический тренинг можно считать практическим, жизненным моделированием теории, помогающим изучать социальную психологию на реальной, воссоздаваемой на занятиях живой действительности. И еще раз можно убедиться, что если «деловая игра» учит практической деятельности с использованием научной теории, то тренинг учит теории психологии на использовании моделей практических ситуаций как аналогов жизни.

Завершая рассказ об активных методах обучения, надо предупредить читателя, что рассмотрены они здесь вне контекста методики преподавания, за исключением отдельных примеров иллюстрирующего характера. В практике же преподавания они, скорее всего, будут выступать не в «чистом виде», не самостоятельно, а их элементы будут «вкраплены» в разных долях в разные формы занятий: то в методику лекции, то в методику семинара или практических занятий. Возможно, что несколь-

ко разных методов из числа рассмотренных будут взаимодействовать на одном и том же занятии. Словом, использование методов зависит от самого преподавателя и научной значимости содержания изучаемой темы, на самостоятельном осмыслении которого он стремится формировать теоретическое мышление своих студентов, воспитать у них личностную позицию. Активные методы обучения в преподавании психологии создают обстановку, в которой взаимоотношения между преподавателем и студентами не только придают учебным занятиям активный характер в познавательном смысле, но и превращают их в процесс воспитательный.

Раздел II

ФОРМЫ И МЕТОДЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ПСИХОЛОГИИ

Глава 4. ФОРМЫ УЧЕБНЫХ ЗАНЯТИЙ И МЕТОДИКА ИХ ПРОВЕДЕНИЯ

1. Лекционная форма обучения

Основные функции лекции. В вузовском обучении в условиях стационара лекция является основной формой учебных занятий. Чтение лекций поручается обычно самым опытными и теоретически подготовленным ученым — профессорам и доцентам, докторам и кандидатам наук.

Почему лекции в вузе придается такое значение? Потому что в условиях большего, чем в школе, демократизма вузовского обучения, когда студент приобретает знания главным образом в творческом поиске, выбирая стиль и форму самостоятельной работы с научной литературой, лекция помогает ему выбрать правильный, наиболее рациональный путь в своей самостоятельной учебе. Отсюда вытекают и ее функции.

Первая и, пожалуй, известная всем функция лекции — *информационная*. Лекция информирует студента о достижениях науки, об основных положениях учебной дисциплины, раскрывает особенности каждой конкретной темы или знакомит с отдельной проблемой, решенной в науке или решаемой сейчас.

Лектор информирует своих слушателей не просто объективно и бесстрастно, не сухо и безучастно, как это делает любой неживой носитель информации, как, например, книга или компьютер, а эмоционально, заинтересованно, с чувством причастности к конкретизации, обогащению излагаемой теории, даже к ее происхождению, если лектор как ученый внес определенный вклад в ее разработку. Поэтому научную информацию, сообщаемую в лекции, нельзя рассматривать как простое «доведение до сведения» аудитории каких-то данных. Лекция для студента — это источник адаптированной к ним научной информации, преподносимой ученым, крайне заинтересованным в том, чтобы студенты поняли и прочувствовали ее так же, как он сам, чтобы

они убедились в истинности сказанного и пошли дальше в своей самостоятельной работе с литературой, углубляя и расширяя свое понимание услышанного в лекции.

Вторая функция лекции — ориентирующая. Лекция ориентирует в научной литературе, но не только и не столько ссылкой на книги и на их авторов, а показом генезиса теорий, идей: когда и какими учеными они были разработаны и сформулированы, какими объективными жизненными потребностями они были обусловлены и, наконец, в каком литературном источнике об этом можно прочесть с целью более глубокого их усвоения. Разумеется, список рекомендуемой лектором литературы тоже относится к ориентирующей функции лекции.

Третья функция лекции — разъясняющая, объясняющая. Это прежде всего относится к основным научным понятиям, составляющим стержень преподаваемой темы, излагаемой теории или гипотезы. Разъясняя и объясняя квинтэссенцию теории, необходимо добиваться адекватного понимания студентами научного содержания понятий. Это не только раскрытие смысла терминов, перевод их на родной язык (хотя и это нужно), но, главное, *формирование понятия* в сознании студента.

Дело в том, что научное понятие — это объективно существующее вне сознания субъекта, ранее добытое другими людьми (учеными-первооткрывателями) знание, но обобщенное, абстрагированное от конкретных предметов и их частных, несущественных для рассмотрения в данном научном аспекте свойств, признаков, черт. Такое обобщенное и абстрактное знание, каким является научное понятие, несводимо к каким-то непосредственно наблюдаемым предметам¹, а поэтому его трудно и часто невозможно показать наглядно, на отдельном примере, хотя для лучшего понимания можно проиллюстрировать его на некоторой совокупности взаимосвязанных примеров, отражающих его отдельные стороны или проявления. Поэтому перед лектором стоит особая педагогическая задача — сформулировать понятие.

Известно, что основные научные понятия психологической науки содержатся в словарях и энциклопедиях, а многие — в учебниках. Но там даются их дефиниции (определения), в которых обычно названы существенные и отличительные признаки предметов, обозначаемых данным понятием, и то, в какой ближайший род они входят, каково их видовое отличие от предста-

вителей остальных видов, составляющих данный род. Например: «Действие — единица деятельности; произвольная преднамеренная опосредованная активность, направленная на достижение осознаваемой цели» — такова дефиниция «действия» как психологического понятия, данная в «Кратком психологическом словаре» (М., 1985. — С. 77). Здесь видно, что есть действие («активность»), к какому роду относится «действие» (к «деятельности») и каковы его видовые отличия («произвольность», «преднамеренность», «опосредованность», «направленность на достижение цели»).

Однако никакая дефиниция не охватывает предмета всесторонне и с исчерпывающей полнотой, не показывает всего богатства определяемого предмета, не раскрывает всю полноту содержания понятия. Но в случаях, как, например, в лекции, когда надо кратко, сжато охарактеризовать сущность того или иного предмета, установить четкую границу между ним и другими, внешне похожими предметами, обычно прибегают к дефиниции. Обращаться в лекции к довольно громоздкой педагогической процедуре формирования понятия, как правило, нет времени, и эту работу в большинстве случаев бывает целесообразно относить к практическим занятиям (семинарам, беседам и т. д.). Но в лекции в целях доходчивого объяснения теоретических положений нельзя обойтись без разъяснения дефиниций, если не хватает времени на полноценное формирование понятия, что обычно требует активных действий самих студентов, а не только разъяснения преподавателя-лектора. Разъяснить дефиницию — это значит объяснить смысл каждого слова, входящего в нее.

Осуществление лекцией функции объяснения, разъяснения имеет место и тогда, когда лектор на известном всем примере показывает существенные стороны нового для них, только лишь впервые изучаемого предмета (явления) или на нем иллюстрирует суть теоретического положения. Знакомые студентам факты и события, а также наблюдаемые ими в повседневной жизни различные психические явления позволяют понять теорию, как бы проецируя ее на собственную жизненную практику.

Четвертая функция лекции — убеждающая. Она осуществляется прежде всего через доказательность утверждений лектора. Провозглашение даже самых очевидных истин с подчеркиванием их «нужности», «важности», даже «чрезвычайной важности» в лучшем случае запоминается или берется студентами на веру из уст авторитетного для них человека — лектора, специалиста в данной науке. Студенты верят сказанному, но это еще не значит, что они убеждаются. Чтобы убедить, надо дока-

¹ Под «предметом» (здесь и везде в книге) понимается, как и принято в науке, не только материальная вещь, а любой объект познания, в том числе и психические явления, т. е. все, на что направлена мысль познающего субъекта.

зять, что дело обстоит именно так и быть иначе не может потому-то и потому-то.

Словом, *убеждающая лекция* — это *доказательная лекция*. Как показывают исследования, доказательность стоит на первом месте среди всех других признаков хорошей лекции. А хорошие лекции, по мнению слушателей, — это те, которые интересны, поучительны, содержат много нового для понимания роли теории в практике. Рассуждения лектора убеждают и вызывают желание согласиться с ним без колебаний. И доказательность здесь далеко опережает по значимости другие, тоже, казалось бы, важные, признаки хорошей лекции: логичность, информативность, связь теории с жизнью и т. д. Иными словами, при наличии доказательности все остальные слагаемые лекции как бы обслуживают ее, дают ей материал и аргументы, но зато при отсутствии доказательности они повисают в воздухе, и тогда у слушателей появляется безмолвный вопрос: «Ну и что?!» Это и есть невысказанное недоумение по поводу изложенного в лекции (зачем, для чего, во имя чего?).

Доказательность речи лектора может быть обеспечена как реальными фактами, так и силой логики. Казалось бы, проще всего доказать фактами (недаром существует выражение: «Факты — упрямая вещь»), но надо иметь в виду, что если брать факты разрозненно, безотносительно друг к другу и, главное, без видимой связи с доказываемым тезисом, то это будет неубедительно, так как всегда можно подобрать столько же других фактов, которые могут подтвердить нечто прямо противоположное.

Тем не менее для обеспечения убедительности лекции можно и нужно пользоваться фактами в качестве средства доказательства научной истины.

Доказательство *фактами* имеет громадное значение в преподавании психологии, в которой теоретические выводы делаются на основе обобщения экспериментальных фактов. Естественно, что для доказательства теоретических положений психологии то и дело приходится прибегать к аргументированию фактами, полученными в эксперименте. И это особенно убедительно, если через методику эксперимента удастся доказать надежность способа получения приводимых фактов.

Доказательство *логическое* — такое рассуждение, в процессе которого одна мысль обосновывается с помощью других, если их истинность для слушателей или очевидна, или известна им как ранее доказанная. Всякое логическое доказательство состоит из трех частей: *тезиса*, который нужно доказать, *доводов*, с помощью которых этот тезис обосновывается, и *демонстрации*, т. е.

показа последовательной связи мыслей, вытекающих с неизбежностью друг из друга и приводящих в конечном счете к выводу, в истинности которого убеждается слушатель. При выборе аргументов и способа доказательства лектор должен, естественно, учитывать уровень знаний слушателей в той области науки, по которой читается лекция.

Существуют различные виды логического доказательства. Прямое доказательство — это обоснование суждений на каком-нибудь несомненном начале, из которого непосредственно выводится истинность тезиса. Например: «Способности развиваются в деятельности, потому что, как известно, деятельность является движущей силой развития всей психики человека».

Косвенное доказательство применяется тогда, когда удобно доказать истинность тезиса не впрямую, а посредством опровержения противоположного тезиса. Иначе говоря, лектор может вместо доказательства истинности выдвигаемого им положения доказать ложность его отрицания. Здесь при доказательстве используется один из четырех основных законов формальной логики — закон исключенного третьего. Этот закон формулируется так: из двух противоречащих высказываний в одно и то же время и в одном и том же отношении одно непременно истинно. Таким образом, если одно положение опровергается, то другое тем самым доказывается как истинное, т. е. третьего не дано.

Например, если деятельность — это «активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно действующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности», то как можно согласиться с утверждением, что деятельность — это «специфический вид человеческой активности, направленной на творческое преобразование, совершенствование действительности и самого себя». Если истинно первое утверждение, то неверно второе, а если правильно второе, то ложно первое. Для доказательства одного из этих тезисов можно и воспользоваться приемами косвенного доказательства, основываясь на законе исключенного третьего: или деятельность — это активность любого живого существа, или специфическая человеческая активность, т. е. исключительная привилегия человека. Однако возможность доказать истинность первого или второго тезиса зависит не только от соблюдения закона формальной логики, но, главное, от того, что именно понимается в обоих утверждениях под доказываемым тезисом — деятельностью. В приводимых рассуждениях речь идет о психологическом понятии деятельности, которое в отечественной психологии положено в основу методологическо-

го принципа изучения и объяснения психики (принципа деятельности подхода), а сама деятельность признана источником и движущей силой развития психики не только человека, но и любого живого существа, имеющего психику. Если исходить из такого понимания деятельности, то второе утверждение ложно, а значит, первое истинно. А если говорить о психологии только человека, то истинно и второе.

Убедительность лекции серьезно страдает от недостаточной четкости в формулировке мысли лектора, от небрежности в расстановке смысловых акцентов в изложении теоретических вопросов, особенно при попытке подать их в популярной форме. Из-за буквального совпадения некоторых психологических терминов с житейскими представлениями может произойти искаженное или упрощенное толкование научных положений. Так, например, в учебной лекции по психологии нежелательно употребление выражений типа: «Человек постоянно *ощущает* дружеское отношение членов коллектива, так как сам относится к коллективу как к единой семье» или «Работая в творческой среде конструкторов самолетов, Иванов сразу *ощутил* тепло участия коллег и в то же время тяжелую ответственность, лежащую на нем».

Под ощущением в науке понимается «отражение *свойств* объективного мира, возникающее при их *непосредственном воздействии на органы чувств*», т. е. на органы зрения, осязания, обоняния, слуха и т. д. Примерно такое определение ощущения как познавательного процесса студенты наверняка уже слышали, поэтому неуместность употребления этого термина в данном контексте для них будет очевидна.

Другая разновидность небрежности в формулировке мысли наблюдается при раскрытии основных теоретических понятий науки. И опять же это происходит из-за стремления преподнести сложные вопросы теории проще или лаконичнее. Часто это проявляется в форме тавтологии, когда научное понятие определяется через самое же себя. Возьмем в качестве примера два взаимосвязанных определения, звучащие иногда не только из уст некоторых лекторов, но и в ответах студентов на экзаменах: «Психика — общее понятие, обозначающее совокупность всех психических явлений» и «Предметом психологии является прежде всего психика, включающая в себя многие субъективные явления». А на вопрос «Что же такое психические или субъективные явления?» студенты, как правило, затрудняются ответить. Словом, получается, что психика — это психические явления, а психические явления — это психика. Явная тавтология. Оказалось,

что студенты взяли эти определения (списали не задумываясь и выучили) из учебника (*Немое Р. С. Психология. Кн. 1. — М., 1998. — С. 9, 673*).

Раз такое не критическое заучивание текста книг не редкость, тем более преподавателю-лектору надо быть внимательным при определении основных понятий науки. Если в разных книгах встречаются разные определения одного и того же понятия и все они по существу являются верными, но сформулированы не достаточно понятно для студента, то необходимо раскрыть их смысл. Если же кем-то из авторов допущена тавтология в определении или одно неизвестное студентам понятие определяется через другое, столь же им неизвестное (пусть тут и нет тавтологии), то лектору необходимо разъяснить, как на самом деле следует это понимать. Если в книге допущена неточность или неточность, то лектор, конечно, не может пройти мимо этого факта, не прокомментировав его. Нет ничего предосудительного в том, что преподаватель укажет на ошибки в книге. Это как раз воспитывает в студентах дух творчества и критического отношения к текстам, ограждает от вредной привычки фетишизировать любую книгу, догматически воспринимать все, что в ней написано. И естественно, что такой подход лектора к книге значительно усиливает убедительность лекции, поднимает авторитет преподавателя как знающего и творческого человека.

Убеждающая функция является важнейшей для учебной лекции, потому что студент может усвоить научные положения, сделать их своим достоянием, собственным убеждением только тогда, когда лектор убедит его в их истинности, важности, нужности и пробудит у него желание поглубже и повнимательнее изучить их при самостоятельной работе с литературой.

Следующая, *пятая функция лекции* могла бы быть названа *увлекающей* или *воодушевляющей*, ибо лекция, помимо сообщения важной и нужной для студентов научной информации, должна увлечь их идеями, заинтересовать их ими настолько, чтобы воодушевить на серьезное и углубленное занятие данной наукой. Словом, речь идет о том, что лекция должна быть интересной и увлекательной. Это отнюдь не означает, что она обязательно будет развлекательной, хотя не исключаются занимательность, юмор, шутка. Самое ценное, чем может увлечь и заинтересовать лекция, — это глубина мысли, раскрывающей сокровенные тайны научных идей, которые до сего времени были слушателям неизвестны, но, как выяснилось, они им очень нужны.

Между тем среди преподавателей бытует мнение, что научная лекция необязательно должна быть интересной и увлекатель-

ной. Главное ее достоинство — объективное содержание, донесенное до слушателей пусть даже скучным языком. Более того, многие считают, что есть такие темы и проблемы, которые невозможно изложить интересно.

Это недоразумение, проистекающее из неверного толкования функции учебной лекции только как процесса передачи знаний от преподавателя студентам. При таком понимании роли лекции, конечно, не остается места для выражения эмоций, интереса к идеям, раскрываемым в лекции, увлеченности ими.

Нет неинтересных лекционных тем, а есть просто их скучное изложение. Дело не в темах, а в людях, которые их излагают, т. е. в лекторах. Стало быть, положение с неинтересными лекциями вполне поправимо, так как лекторское мастерство может постоянно совершенствоваться.

Чтобы быть интересной, лекция должна отвечать нескольким психологическим условиям. Каковы же они?

Первое условие — осознание студентом *личностного смысла* в приобретении знаний в данной области науки. Этот момент наступает тогда, когда он понял полезность преподносимых лектором знаний лично для себя. Если нужно и полезно человеку, то уже интересно, ибо интерес — это определенное проявление потребности. Если, к примеру, студент начал слушать лекцию в значительной мере по обязанности учиться, то с этого момента, т. е. осознав ее полезность, он будет слушать ее уже из интереса к проблеме.

Второе психологическое условие возникновения интереса к лекции — осознание аудиторией *новизны* излагаемого материала, однако такой, которая сразу связывается в сознании слушателей с имеющимися знаниями, существенно их дополняя и проясняя. Как правило, такая новизна относится к случаям, когда вновь приобретаемые знания служат объяснением ранее известного факта, явления. В лекциях по психологии очень часто студент впервые узнает, что запоминание является не средством усвоения знаний, а его результатом, итогом, что с помощью памяти он запоминает прочно только то, что понял, в чем как следует разобрался. Ему интересно узнать, что произвольное (наочитое) запоминание знаний путем заучивания (зубрежки) не приводит к действительному их усвоению, и такие знания применить на практике невозможно, а можно лишь воспроизводить, если вспомнятся. Ему также бывает интересно узнать, что русское слово «усвоение» образовано от корня «свое». Поэтому усвоенное знание — это такое знание, которое становится для

него по-настоящему *своими* он сможет пользоваться им как собственным инструментом, как орудием и средством для дальнейших познавательных или сугубо практических действий. Словом, на лекции он встречается с новым для себя знанием, объясняющим в общем известные ему случаи, в частности, почему ему бывает трудно сохранять в памяти многочисленные факты и цифры, имена и даты, череду событий и их хронологию, которые, казалось бы, хорошо выучил и запомнил. Ему интересно узнать, что объяснением многих трудностей подготовки к экзаменам является именно стремление не столько понять и усвоить, сколько стремление запомнить пусть даже не до конца понятые. Новизна полученного на лекции знания, объясняющего подлинную роль и место памяти в учебной деятельности студента или школьника, и есть психологическое условие интереса к данной лекции.

Третье психологическое условие, вызывающее интерес к лекции, — это побуждение и стимулирование работы *мышления* слушателей-студентов. Прежде чем узнать из уст лектора, «что и как», у них должен возникнуть вопрос, «почему и откуда». Поэтому лектор не сразу приступает к изложению учебного материала, например, о памяти, а сначала задает, допустим, такой вопрос: «Почему, чем больше научной информации, тем труднее учиться?» Тем самым он ставит студента в положение мыслящего, ищущего, желающего найти в собственной голове ответ на поставленный вопрос.

Если ответ в его памяти отсутствует, то он мгновенно «включает» мышление, которое может привести к какому-то варианту ответа, но может и вовсе ничего не дать. И в том, и в другом случае студенту нужно получить ответ от преподавателя. Поэтому он настраивается на внимательное слушание лекции и с неподдельным интересом ждет ответа, чтобы или сравнить с ним свой вариант, или обогатиться новым знанием.

Поскольку на лекции для размышления над такими вопросами у студента времени мало, то преподаватель не может слишком часто пользоваться данным приемом активизации мышления и через него добиваться интереса к своей лекции. Однако, приступая к изложению какой-нибудь новой проблемы, содержащей принципиальное положение, ему лучше начать именно с вопроса на размышление. Такие вопросы, конечно, лучше заранее предусмотреть, хотя не исключена и импровизация.

Таким образом, чтобы вызвать интерес к теме лекции, надо, во-первых, быть уверенным, что она полезна для студента, а полезны, по-видимому, все темы курса, если они предусмотрены

учебной программой. Если это доказать студентам, то им будет интересна каждая лекция, так как они осознают личностный смысл овладения знаниями.

Во-вторых, нужна такая новизна материала, которая способствовала бы более углубленному пониманию в общем и целом известных ранее явлений, фактов, теоретических положений. Абсолютная же новизна, вовсе не связанная со старыми знаниями, может «повиснуть в воздухе», не найдя опоры в памяти студентов, и потому останется невоспринятой и непонятой.

В-третьих, интересна та информация в лекции, которая не просто сообщается для запоминания, а вызывает активное мышление, мобилизует творческий потенциал личности и тем самым доставляет моральное удовлетворение.

Из рассмотренных выше функций лекции ясно, для чего нужна каждая. *Информационная функция* служит делу общей ориентировки в научных проблемах и настраивает студента на самостоятельное изучение литературы. *Ориентирующая функция* — это более детальная ориентировка в самой конкретной проблеме и в касающейся ее научной литературе, а также ознакомление с авторами теорий, учеными-психологами. *Разъясняющая, объясняющая функция лекции* делает сложные для студента научные положения понятными и доходчивыми. *Убеждающая функция* превращает знания в собственные убеждения студента. А что касается *увлекающей, воодушевляющей функции*, то она призвана делать любую лекцию интересной и увлекательной, чтобы вызванный интерес к психологии воодушевил студента на дальнейшее ее изучение.

Таким образом, какую бы функцию лекции мы ни взяли, ни одна из них задачу обучения до конца не решает, но зато все они • нацеливают студента на последующую самостоятельную работу с психологической литературой. Образно говоря, лекция служит как бы детонатором, включающим в работу мыслительную деятельность студента и направляющим ее в нужное русло. Можно назвать ее и источником его познавательной активности. Словом, с лекции только начинается знакомство с научными идеями, а их настоящее усвоение еще впереди и может быть достигнуто только благодаря самостоятельной работе с научной литературой и занятию психологическим практикумом.

Исходя из такого понимания роли и места лекции в учебном процессе, можно ответить на вопрос *о содержании* лекции — о чем в лекции нужно сказать обязательно, а о чем — нет.

Невозможность вложить в лекцию все и вся в общем достаточно очевидна. И, признав ее, преподаватель не стремится к рас-

крытию в лекции всех вопросов темы. Но почему нежелательно само такое стремление?

Дело в том, что как неопытный, начинающий преподаватель, так и умудренный богатым исследовательским опытом научный работник, впервые вставший на преподавательскую стезю, допускают одну методическую ошибку: чем больше у них знаний, тем настойчивее они хотят вложить их в лекцию. Происходит ее перегрузка теоретическими и фактическими сведениями, лектор спешит и волнуется, прибегая почти к скороговорке и боясь не успеть изложить весь подготовленный материал. Все это, естественно, сильно снижает эффективность лекции. Таким образом, стремление насытить лекцию наибольшим количеством научных положений, пусть даже очень нужных студенту, дает отрицательный результат, а потому и нежелательно.

Из сказанного становится очевидной необходимость тщательного отбора того материала, который обязательно надо изложить в лекции, а всем остальным можно пренебречь, отсылая студента к работе с литературой или к практическим занятиям. Основным принципом отбора материала для лекции является *целесолагание*, когда отбираемый материал отвечает поставленной преподавателем цели лекции и позволяет достичь ее, т. е. целесообразен. Отбираемый материал должен служить решению конкретных задач, позволяющих достичь общей цели лекции. Второй важный принцип отбора необходимого содержания для изложения в лекции — это *учет уровня подготовки* студентов. Если студенты впервые изучают психологию (это, как правило, первокурсники вузов), то нужно предусмотреть фактические данные (жизненные примеры, знакомые студентам, какие-то цифры, иллюстрирующие количественную сторону психических явлений и т. д.), которые помогут доходчиво объяснить психическую деятельность. Кроме того, обязательно нужно заранее продумать, какие научные понятия ввести в учебный оборот и как их разъяснить.

Последнее особенно важно по той причине, что в дефинициях понятий встречаются слова, значение которых может быть или воспринято на житейском уровне, или вовсе оказаться непонятными. К примеру, мышлению дается такое определение в «Кратком психологическом словаре» (1985): «Мышление — процесс познавательной деятельности индивида, характеризующийся обобщенным и опосредствованным отражением действительности». Приводя это определение, потребуется разъяснить, что означают слова «обобщенное» и «опосредствованное». И то же самое потребуется сделать, если есть опасение в толковании

в житейском смысле таких понятий, как «установка», «воображение», «деятельность» и т. д., так как встречается иногда понимание студентами «установки» как чего-то такого, что ассоциируется с «руководящими указаниями» сверху («Официальная установка правительства...» и т. п.), «воображение» толкуется как ошибочное представление («Вообразил себя великим поэтом»), а «деятельность» — как работа. Такое смешение научных понятий и житейских представлений объясняется просто: люди в быту широко пользуются такими словами, которые используются в психологии в качестве научных понятий, т. е. в более строгом и четко определенном смысле.

Никогда не мешает в рамках допустимого времени приводить какие-нибудь данные, позволяющие представить студентам масштабы явления, их соотношения, размеры. Так, например, аудитория всегда с интересом воспринимает количественные характеристики, касающиеся скорости зрительной или двигательной реакции на внешний стимул или числа нейронов в коре головного мозга человека и т. д. Например, с чем можно сравнить 10 000 000 000 (десять миллиардов) нейронов в коре головного мозга, с каким из современных сложнейших электронных устройств? О таких фактах лектору надо подумать заранее, потому что экспромт во время изложения лекции не всегда может оказаться удачен: или займет слишком много времени на описание аналогии, или из-за краткости описания излагаемый материал не станет более наглядным или более понятным.

В качестве третьего принципа, которым руководствуется лектор при отборе материала для лекции, можно назвать *ориентацию на последующие практические занятия* и самостоятельную работу студентов с литературой. Если, например, психические познавательные процессы намечено отработать на практических занятиях в форме тестовых испытаний, решения психологических задач в сочетании с объяснениями преподавателя, то нет нужды подробно излагать их в лекции, а можно ограничиться общей характеристикой каждого из процессов с точки зрения их функций в деятельности личности, а также показом их социально-исторической природы со ссылкой на соответствующие труды ученых. Словом, более общее и принципиальное нужно отобрать для лекции, а все частное и конкретное, являющееся составными элементами этого общего, может быть отнесено на самостоятельную работу и на практические занятия.

Отобрав наиболее общее и принципиальное для раскрытия в лекции, преподаватель отвечает и за усвоение частных, конкретизирующих это общее. Тем самым лекция выполнит одну

из своих важнейших функций, ориентирующую студента в научной литературе. Иначе говоря, именно лекция создает действенную мотивацию и для самостоятельной работы студентов, и для практических занятий: студенты под воздействием лекции проникаются интересом к теме и настраиваются на активную последующую познавательную деятельность.

Четвертый принцип отбора материала для лекции состоит в *учете того, какой литературой* будут пользоваться студенты при самостоятельной работе, вернее, какими реальными возможностями они располагают при существующем ныне явном дефиците научной психологической литературы, когда даже хрестоматии издаются на всю страну тиражом лишь в 15-20 тыс. экземпляров, новые исследования в психологии имеют тираж менее 1 тыс., а оригинальные теоретические труды — в пределах 5-10 тыс. экземпляров.

Данное обстоятельство вынуждает преподавателя отбирать для изложения в лекции больше того теоретического материала, который студенты не найдут в учебниках, а первоисточники окажутся малодоступными. Тогда материал учебников может в лекции получить лишь краткое комментирование, чтобы студенты имели только теоретическое и экспериментальное обоснование лаконично сформулированных психологических положений учебника или учебного пособия.

При изложении в лекции материала, который в учебниках не рассмотрен или уже устарел, от лектора требуется творческая самостоятельность и смелость суждений, а также максимальная корректность, которая особенно нужна в тех случаях, когда приходится ставить под сомнение устаревшие положения. При этом лектор не должен выглядеть ниспровергателем научных авторитетов. Всякое новое положение, не согласующееся в полной мере с содержанием учебника, ему необходимо подавать как объективный результат естественного процесса развития науки.

Руководствуясь данным принципом отбора материала, преподаватель по сути дела распределяет его между лекцией и самостоятельной работой студентов, беря на долю лекции наиболее сложное и труднодоступное и отсылая студентов к литературе общедоступной.

2. Методика чтения лекции

Для любого лектора, даже самого знающего и опытного, методика чтения каждой лекции выступает как своеобразная творческая задача, так как это не просто хороший пересказ известной

ему теории, а умелая ее адаптация к запросам и возможностям конкретной аудитории. Употребив слово «адаптация», хочется подчеркнуть то важнейшее обстоятельство, которое приходится учитывать в преподавании: научная теория и учебный предмет не одно и то же. В преподавании учебного предмета, имеющего своим содержанием ту или иную теорию, ставится задача сделать последнюю доступной пониманию неподготовленной аудитории, адаптировать ее к уровню научной компетенции данных слушателей. Эту задачу преподаватель решает уже при отборе материала лекции. Однако встают вопросы, какими приемами и методами, способами и средствами добиться того, чтобы содержание лекции по психологии человека было доходчиво и интересно для студента, близко к его повседневной жизни, помогало лучше в ней ориентироваться и, главное, побуждало к размышлению над проблемами реального бытия. Методика чтения лекции и решает эту непростую задачу.

Один из первых вопросов, который необходимо решить в процессе чтения лекции, — это доведение до сознания аудитории научного содержания основных понятий темы. И не только основных понятий науки, но и вообще любых незнакомых терминов. Если что-то непонятно в приводимой лектором дефиниции какого-нибудь важного для темы понятия, то не будет студентом усвоено не только содержание данного понятия, но и, возможно, вся тема. К примеру, возьмем дефиницию понятия «педагогическая психология» из «Психологического словаря»: «...отрасль психологической науки, изучающая закономерности процесса усвоения индивидом социального опыта в условиях учебно-воспитательной деятельности». В этом определении студенту-первокурснику могут быть непонятны слова «социальный опыт» (что под ним подразумевается?) и «в условиях учебно-воспитательной деятельности» (где же еще, в каких других условиях может быть усвоен этот опыт и не будет относиться к педагогической психологии?). Таким образом, содержание данной дефиниции должно быть разъяснено преподавателем. Требуется соответствующего толкования и другой вариант определения этого же понятия, содержащийся в «Кратком психологическом словаре»: «...отрасль психологии, изучающая психологические проблемы обучения и воспитания». Несмотря на всю кажущуюся простоту данной дефиниции, многое в ней может быть понято учащимися превратно, упрощенно, неточно или остаться и вовсе непонятым. Практика преподавания психологии показывает, что студенты не всегда различают понятия «учение», обозначающее как организованную, так и неорганизованную учебу, и «учебную деятель-

ность» как организованную учебу (учение в условиях «учебно-воспитательной деятельности», как сказано в приведенной выше дефиниции из «Психологического словаря»). Поэтому на лекции ни в коем случае нельзя оставлять неразъясненными и непонятыми студентами не только содержание понятий, но и отдельные слова, входящие в их определение. В данном случае речь идет лишь о разъяснении не совсем понятного содержания дефиниций, смысла входящих в них слов и терминов, но еще не о формировании понятий в сознании студента.

Формирование понятий представляет особую педагогическую задачу, выходящую за пределы простого объяснения смысла слов. Для этого имеется специальная процедура, достаточно громоздкая и потому не всегда осуществимая в ограниченных рамках лекционного времени, но обязательно организуемая на семинарских и других групповых занятиях для усвоения студентами основных понятий и категорий психологической науки¹. Но разъяснение содержания дефиниций в лекции должно присутствовать обязательно, без чего все дальнейшее изложение темы может оказаться неэффективным.

Другой важный методический вопрос лекционного преподавания — это *доказательность изложения*. Специальные исследования показывают, что среди основных показателей качества лекционного выступления доказательность, по мнению самых разных слушателей, далеко опережает по значимости все другие известные (как, например, эмоциональность, популярность, связь теории с жизнью, культура речи и т. д.). Доказательность в речи лектора служит росту убежденности студента в своих знаниях, формированию у него чувства уверенности в них. Конечно, и недоказанное теоретическое положение может быть принято студентом за истину, но не на уровне убеждения, а на уровне веры в авторитетное мнение преподавателя. А это не одно и то же. Вера в истинность недоказанного суждения может быть легко поколеблена другим суждением, противоречащим ему или прямо противоположным. Поэтому и нужна доказательность, которая представляет собой логическую принудительность рассуждения, обоснованность его аргументами. Никакого шаблонного, универсального для всех случаев метода, способа доказательства даже в логике (науке о способах доказательств и опровержений) не существует. Каждое доказательство имеет свою специфику, которая определяется характером тезиса и имеющихся доводов. Так, например, историческую необходимость

¹ Подробно о формировании понятий см. главу II, § 2 (с. 41-42)

нельзя доказать так же быстро, как равенство двух треугольников. Тем не менее логика находит нечто общее, что характерно для любого доказательства, — это его структура: тезис (положение, которое требуется доказать), аргумент (аксиома или ранее доказанный тезис) и вывод (результат доказательства). Логическое рассуждение, обосновывающее соответствие тезиса аргументу и приводящее к неопровержимому выводу, представляет собой процедуру доказательства. Если надо доказать какой-нибудь новый вывод, а в психологии нет ранее доказанного положения, то этот вновь сделанный научный вывод может быть доказан экспериментальными фактами, на основе которых он был получен. В психологической науке есть много случаев, когда в опровержение ранее существовавшего взгляда формулируется новый вывод, основанный на другой методологической базе или на новых экспериментальных данных. Так, например, на основе методологии деятельностного подхода Д.Б. Элькониным был сделан новый теоретический вывод о психологическом принципе периодизации психологического развития в детском возрасте вместо существовавшего до этого принципа «педагогической периодизации»².

Или другой пример: в отечественной психологии экспериментально доказано, что вывод Ж. Пиаже о независимости психического развития от обучения неправомерен.

Экспериментальные данные, приводимые в лекции, помимо доказательности лекторской речи, являются свидетельством *связи теории с жизнью*, с практикой — еще одного важного требования к методике лекционного преподавания. Теоретические постулаты для науки сами по себе хотя и хороши, но впервые изучающему науку студенту ни о чем не говорят. Что для студента означает, например, известное психологам положение о несостоятельности интроспекции как основного метода изучения психики? Невозможность познания психического путем непосредственного восприятия явлений собственного сознания бывает не столь очевидна начинающему изучать психологию, так как интроспекция кажется ему вполне приемлемым методом изучения психики, если рассуждать по принципу: «Кто же обо мне знает лучше, чем я сам». Для подтверждения нежизненности такого понимания интроспекции и потребуются экспериментальные факты. В данном случае опровержение кажущейся целесообразности интроспекции с помощью экспериментальных данных и есть вариант связи теории с жизнью, подтвержде-

ние того, что теория о несостоятельности метода интроспекции верна, так как тесно связана с жизненными реалиями. Метод интроспекции надо отличать от самонаблюдения, который может применяться в системе с другими, объективными методами. Для методики лекции имеет важное значение *информативность* содержания, отсутствие в нем банальных утверждений, избитых выражений, примитивных примеров, общих рассуждений, не требующих размышления, повторения известных истин на одном и том же познавательном уровне.

При изучении психологии часто случается, что некоторое преподаватели избегают сложных теоретических построений и чрезмерно упрощают изложение. Так, например, проблемы темперамента, характера или способностей сводят к череде примеров по принципу «какие они бывают» (темпераменты, характеры и способности) у людей. Этими примерами заслоняется всякая научная новизна, все кажется настолько очевидным и банальным, что теряется понимание важности и необходимости изучения науки.

И, наконец, нельзя не остановиться на таком методическом вопросе, как *проблемность изложения*. О проблемных методах обучения как разновидности активных методов сказано достаточно подробно в главе 3. Однако в лекционном преподавании эти методы реализуются своеобразно. Если в самостоятельном изучении литературы или на практических и семинарских занятиях они главным образом используются для активизации мыслительных действий студентов в самостоятельном поиске ответов на проблемно-сформулированные задания, то в лекции ответы приходится давать, как правило, самому преподавателю. Но методический эффект постановки проблемных вопросов в лекции заключается в активизации мышления студентов. Иногда им не удается найти ответа, а если он и есть, то порой его невозможно озвучить из-за отсутствия времени. Тем не менее активность мышления при этом явно повышается, интерес к ожидаемому ответу преподавателя или к дальнейшему изложению лекции становится несравненно выше, чем при обычном ровном повествовании.

Изложение лекции в порядке ответа на поставленную проблему отличается от обычного повествования тем, что лектор строит свою речь в стиле рассуждения или, другими словами, в форме озвученного мышления. Рассуждая, лектор публично демонстрирует процесс решения мыслительной задачи, проводит мысленный анализ поставленной перед аудиторией проблемы на глазах самой аудитории. Сам по себе пример такого наглядного

² См.: Вопросы психологии. — 1971. — №4.

показа акта научного мышления ценен для обучения студентов навыкам мыслительных действий.

Но самым поучительным для них обычно является само рассуждение, его ход и результат. Они воочию убеждаются, как из непонятного силой мышления выводится понятное, как из вопроса возникает ответ, каким путем решается проблема, казавшаяся только что неразрешимой. Студентам интересен сам процесс мыслительного поиска ответа на проблемы, «технология» рассуждения. И, конечно, сам ответ, который как раз и составляет искомое неизвестное, т. е. какое-то подлежащее усвоению теоретическое положение психологии. Ответ этот студентам легко усвоить как плод совместных с преподавателем размышлений.

Какие темы и какие вопросы в них предпочтительно излагать проблемным методом — решать, естественно, самому преподавателю. Но не легко и просто выбрать тему для проблемного изложения. Какой здесь возможен методический совет? Во всяком случае преподаватель не ошибется, если будет излагать в проблемном ключе основной вопрос или основные понятия любой темы. В качестве примеров можно предложить несколько вопросов в проблемной формулировке.

Лектор предлагает подумать и совместно рассмотреть, что значит «предмет психологии» как науки, если в разных учебниках и словарях этому понятию даются разные определения (и проводит со ссылкой на источники эти определения).

Например: а) предмет психологии — «конкретные факты психической жизни»; б) психология изучает «закономерности развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности»; в) психология изучает «процессы активного отражения человеком и животным объективной реальности в форме ощущений, восприятий, понятий, чувств и др. явлений психики»; г) «психология — наука о закономерностях развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности»; д) «психология — наука, изучающая факты, закономерности и механизмы психики»; е) предметом 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»; ж) предмет психологии — ориентировочная деятельность; з) «предметом психологии является целостная деятельность».

Далее лектор ставит учебную проблему: в чем причина того, что существуют такие разные точки зрения на предмет, который должна изучать психологическая наука? Какая из названных

точек зрения представляется наиболее убедительной и почему? (Эти разные точки зрения для удобства анализа целесообразно заранее отпечатать и размножить на ксероксе, чтобы на столах у студентов были тексты и они могли следить за ходом их анализа лектором.)

Поставив перед аудиторией проблему, лектор приступает к изложению, в котором более или менее подробно разбирает приведенные определения, заявив, что каждое из них является попыткой внести ясность в предмет психологии, который до настоящего времени однозначно не определен и продолжает быть дискуссионным. Такое положение говорит о продолжающемся процессе развития психологической науки даже в таком важном методологическом вопросе, как предмет ее исследований. «Поэтому, — предупреждает преподаватель, — не будем искать, кто из авторов прав и кто не прав. Наша задача состоит в том, чтобы определиться нам самим: что именно мы будем изучать в учебной дисциплине, названной «Психология человека» (или «Общая психология»). Очень непросто в этом разобраться. И с проблемой предмета науки мы тоже только начинаем знакомиться. На следующих занятиях, особенно на групповых (семинарских и практических), мы будем подробнее обсуждать эту проблему»¹.

И действительно, тема, посвященная предмету науки, очень важна, но в то же время достаточно сложна для первого курса, и, к сожалению, в практике преподавания часто недооценивается данное обстоятельство. Многие преподаватели просто обходят эту проблему (ограничиваются диктовкой какой-то из существующих дефиниций предмета психологии) и причину такого подхода к проблеме объясняют именно ее сложностью для понимания студента («сразу все равно не поймут, а потом, по мере изучения курса постепенно поймут», — рассуждают они). Как раз сложность и трудность проблемы для студента и в то же время важность ее глубокого понимания требует от преподавателя тщательного ее рассмотрения в самом начале изучения курса, привлекая к обсуждению самих студентов с помощью активных методов, в частности проблемного и интерактивного обучения.

Ниже приведем несколько примеров учебных заданий (вопросов-задач) для проблемного изложения лекции.

По возрастной и педагогической психологии:

В теории традиционного обучения как в психологии, так и в педагогике принято считать, что ошибки при обучении неизбежны.

¹ Пример одного учебного задания по данной проблеме см. § 3 настоящей главы.

ны и даже в некотором роде (при правильном к ним отношении) полезны, так как «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» [74; 160].

Как это возможно? Как психологически объясняется принципиальная возможность безошибочного обучения?

По социальной психологии:

Общение — что это такое? Приведем примеры нескольких разных определений этого понятия.

«Общение — обмен информацией между людьми, их взаимодействие», — считает Немов Р. С. [53; 669].

«Общение — взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера». (Психологический словарь Под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. — 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» (Краткий психологический словарь. — М., 1985. — С. 213).

Более расширенное, уточненное и конкретизированное определение дано во 2-м издании этого же словаря (1998): «Общение — сложный многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми (межличностное общение) и группами (межгрупповое общение), порождаемый потребностями совместной деятельности и включающий в себя как минимум три различных процесса: коммуникацию (обмен информацией), интеракцию (обмен действиями) и социальную перцепцию (восприятие и понимание партнера)» [38; 229].

Эти же три стороны — коммуникативную, интерактивную и перцептивную — в структуре общения более подробно рассматривает Г. М. Андреева, но определения понятия не дает, так как, по мнению автора, «сам термин «общение» не имеет точного

аналога в традиционной социальной психологии, не вполне эквивалентен обычно употребляемому английскому термину «коммуникация», и потому «содержание его может быть рассмотрено лишь в понятийном словаре особой психологической теории, а именно теории деятельности» [4; 76].

Например, в книге «Социальная психология» (1998) известного американского психолога Т. Шибутани понятие «общение» вообще отсутствует, и все формы межличностных и межгрупповых отношений рассматриваются через понятие «коммуникация», чему посвящено около тридцати страниц текста.

«Общение — специфическая форма взаимодействия и взаимовлияния субъектов, порождаемая потребностями совместной деятельности» (*Дьяченко М. И., Кандыбович Л. А.* Краткий психологический словарь. — Минск, 1998. — С. 157). Эти авторы приводят еще девять точек зрения на понятие «общение», высказанные известными отечественными психологами разных поколений — от Л. С. Выготского до наших дней. Было бы полезно ознакомить с ними студентов, ведь такое множество мнений об одном и том же феномене говорит или о его сложности, или малой изученности, или недостаточной востребованности самой теории социальной психологии в нашем обществе. И знать об этом студенту как будущему практическому психологу необходимо.

Однако приведем еще несколько различных определений этого важного социально-психологического понятия.

«Общение, процесс взаимосвязи и взаимодействия общественных субъектов (классов, групп, личностей), и котором происходит обмен деятельностью, информацией, опытом, способностями, умениями и навыками, а также результатами деятельности; одно из необходимых и всеобщих условий формирования и развития общества и личности» (Философский энциклопедический словарь. — М., 1983. — С. 447).

«Общение — взаимодействия между людьми, главным образом, непосредственные» (Современный философский словарь. — М., 1996. — С. 337).

«Общение — взаимодействие людей, в котором происходит обмен эмоционально-чувственной и рациональной информацией и деятельностью» (*Шенель 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 про-

является в непосредственном или опосредованном контакте между людьми» (Парыгин Б. Д. Социальная психология как наука. — Л.: ЛГУ, 1965. — С. 136).

Вопросы в лекции: а) Какое из определений с наибольшей полнотой и точностью отражает сущность социально-психологического явления, составляющего научное содержание данного понятия? б) Возможно ли еще какое-либо определение?

Это вопросы для размышления студентов.

А что означает слово «общение» в русском языке? В Толковом словаре русского языка С. И. Ожегова и Н. Ю. Швецовой (1995. — С. 431) сказано, что «Общение — взаимные сношения, деловая или дружеская связь».

Надо ли говорить, что это общеупотребительное русское слово и научное социально-психологическое понятие «общение» ни в коем случае нельзя смешивать, и это обстоятельство было бы совсем нелишне подчеркнуть студентам в лекции и даже обсудить на семинаре, так как для усвоения научной психологии постоянно нужно отделять научные термины от одинаково звучащих житейских, чтобы обыденные представления не заслоняли собой науку и не мешали ее усвоению.

Преподаватель, имея в своем распоряжении несколько различных точек зрения на любой теоретический вопрос (на научное понятие, как в данном случае, на закон или тенденцию и т. д.), изложение лекции может построить проблемным методом, сопоставляя эти точки зрения, как бы устраивая научную дискуссию между ними, показывая, в каком отношении более приемлем тот или иной подход к рассмотрению такой проблемы, как общение. Некоторые преподаватели высказывают иногда опасение, что столкновение «неокрепших умов» студентов-первокурсников с таким обилием точек зрения, причем не только психологов, но и социологов и философов, может запутать их. Да, может, если давать их на заучивание или просто приводить, перечисляя без комментариев. А если преподаватель использует наличие множества точек зрения на тот или иной психологический феномен для аргументированного показа процесса развития науки, генезиса научных понятий, раскрывая этот процесс как живой, непрерывающийся процесс поиска и решения проблем, постоянного уточнения научных положений, то, наоборот, студентам будет гораздо интересней слушать такую лекцию.

Использование активных методов проблемного обучения позволяет лекции лучше, эффективнее выполнять свою убеждающую и ориентирующую функцию, так как поставленная в лекции проблема при ее решении преподавателем посредством ак-

тивного размышления (рассуждения) не только убеждает студента, но и ставит новые проблемы, активизируя тем самым его мышление, вызывает раздумья над конкретными вопросами теории, желание еще более подробно и глубоко разобраться в проблеме и ориентирует на самостоятельную поисковую работу. На очередном семинарском занятии после проблемного изложения лекции более активно проходит обсуждение основных теоретических вопросов тем:

3. Практические, семинарские и лабораторные занятия в учебных группах

Все названные формы учебных занятий по существу являются практическими и могут быть объединены под общим названием «групповые занятия», потому что на них моделируются и обсуждаются практические ситуации, встречающиеся в деятельности любого профессионала. Если это даже теоретическая деятельность научного исследователя (ученого, аспиранта или студента), то и она время от времени может иметь перед собой задачу сугубо практическую и решать ее можно обычными средствами (всем известными инструментами, орудиями или просто руками). В научном исследовании такую практическую задачу составляют лабораторные экспериментальные работы, эмпирические психолого-педагогические исследования (наблюдения, опросы, беседы и т. д.), которые приходится выполнять исследователю до получения теоретического результата. Если лекция представляет собой форму учебы и в ней решаются учебные задачи посредством теоретических рассуждений преподавателя, то все практические занятия (в том числе семинары-дискуссии по теоретическим вопросам) призваны этот теоретический вывод «приложить к практике».

Все формы практических занятий (семинары-практикумы, лабораторные и собственно практические занятия) служат тому, чтобы студенты отрабатывали на них практические действия по психологическому анализу и оценке действий и поступков (поведения) людей в разнообразных ситуациях, складывающихся в реальной действительности.

Для студентов педагогических вузов — это главным образом педагогические ситуации: особенности взаимодействия учителя и учеников, совместные или индивидуальные действия коллег, поведение учащихся в учебной и внеучебной обстановке, взаимоотношения детей и родителей и многое другое.

Студенты других гуманитарных вузов, изучающие психологию, будут работать вне образовательной системы — в учрежде-

ниях и на предприятиях в качестве практических психологов или руководителей коллективов и будут сталкиваться на практике с разнообразными ситуациями. Это могут быть правовые ситуации для юристов; психическое состояние и поведение инвалидов и престарелых — для социальных работников; психологические проявления различных заболеваний — для медицинских работников; проблемы и задачи оптимального управления государственными и частными (рыночными) структурами — для государственных чиновников, губернаторов, префектов, директоров, начальников и других управленцев, менеджеров и т. д.

Все формы практических занятий по психологии имеют целью научить студентов применению теоретических знаний на практике. С этой целью на занятиях моделируются фрагменты их будущей деятельности в виде учебных ситуационных задач, при решении которых студенты отрабатывают различные действия по применению соответствующих психологических знаний.

Функции практических занятий могут быть разными в зависимости от формы занятия.

К основным формам практических занятий могут быть отнесены следующие.

Семинары-практикумы, на которых студенты обсуждают различные варианты решения практических ситуационных задач, выдвигая в качестве аргументов психологические положения. Оценка правильности решения вырабатывается коллективно под руководством преподавателя.

Семинары-дискуссии посвящаются обычно обсуждению различных методик психологического исследования применительно к нуждам практики, в процессе чего студенты уясняют для себя приемы и методы изучения психологических особенностей конкретных людей (детей и взрослых), с которыми им придется работать.

Собственно *практические занятия* проводятся в стенах самого учебного заведения или в местах практики студентов и имеют целью обучить их решению специфических задач по профилю своей специальности. Это могут быть задачи по разрешению психологического конфликта в ученическом коллективе класса — для школьного психолога; задачи по распознаванию нервно-психических расстройств по представленным симптомам и постановке примерного диагноза — для медицинских психологов; задачи по психологической экспертизе правонарушений или психологическому консультированию правоведа — для юридического психолога и т. д.

Лабораторные занятия помогают студентам выявлять те или иные психические явления, особенности социально-психологических механизмов взаимоотношений людей в группе и т. п. Основное предназначение лабораторных занятий — обучение студентов исследовательскому подходу к изучению психологии как науки. Научные идеи, услышанные на лекции или прочитанные в специальной литературе, находят проверку в исследованиях, подкрепляются личным опытом студента и поэтому лучше усваиваются. Благодаря лабораторным работам студент знает не только само теоретическое положение, но и то, как оно может быть получено в реальном исследовании, чтобы потом оформить в обобщенную, абстрагированную от конкретных частных стройную теорию.

Кроме этого, при опробовании тестов студенты могут заняться самопознанием. Поскольку тестирование как метод исследования студентам приходится применять на самих себе, то они познают этот метод, проверяя его друг на друге.

Таковы основные формы групповых занятий, каждая из которых несет свои специфические функции, формируя у студентов умение приложить к практике знание теории психологии.

Участие студента в практических занятиях всегда представляет собой выполнение учебных заданий в форме тех или иных задач как специально сформулированных на самом занятии, так и заранее им известных (вошедших в план семинарского занятия).

Учебная деятельность студента — это, по существу, решение учебных задач, требующих от него мыслительных действий различной сложности, поэтому преподавателю необходимо подготовить их не только для лекций, но и в особенности для семинарских, практических и лабораторных занятий. Подбор таких ситуаций кажется на первый взгляд делом несложным. Однако преподаватели сразу же сталкиваются с одной и той же трудностью — невозможностью определить однозначно, какие же ситуации, наблюдаемые в жизни или встречающиеся в литературе, необходимо отбирать и под какие теоретические положения они подходят. Ниже (гл. 5) при рассмотрении особенностей методики преподавания некоторых психологических дисциплин показано, какие ситуации могут послужить в качестве материала для таких учебных мыслительных задач. Эти примеры могут помочь на начальном этапе освоения методики составления таких задач, но в дальнейшем придется учиться методике подбора ситуаций и составления задач по мере накопления опыта преподавания.

Если материалом для мыслительных задач служат главным образом проблемы самой науки, противоречия в развитии и становлении тех или иных теоретических концепций, то для практических занятий таким материалом будут преимущественно жизненные факты, противоречия повседневной деятельности и коллизии людских взаимоотношений. Поэтому теоретически подготовленному преподавателю всегда значительно легче составлять учебные (проблемные, мыслительные) задачи на материале лекции, чем подбирать их из жизни.

Но преподаватель в этом плане вовсе не безоружен, так как существуют учебные пособия по психологическому практикуму или специальные сборники задач по психологии (см. список литературы). Из них можно позаимствовать учебные задачи или по их образцу составлять свои. Наборы таких задач приводятся и в данном пособии (см. главу 5, § 2-5).

Однако это только частные примеры, а преподавателю нужно знание общих принципов их составления.

В качестве методического руководства начинающему преподавателю можно указать на два общих принципа подхода к разработке учебных задач для практических занятий.

Первый из них — это принцип «от теории — к практике», когда подбираются вопросы и задачи из числа теоретических проблем и предлагается студентам самим найти соответствующие примеры в практической жизни (в быту, в учебной, трудовой, общественно-политической, спортивной и другой деятельности). Решая такие задачи, студент лучше усваивает теорию, а правильно ответив, демонстрирует уровень своего понимания проблемы.

Второй принцип: «от жизни — к теории». В этом случае в задачах предлагаются различные практические ситуации, которые студент должен проанализировать с точки зрения известной теории.

Руководствуясь этими двумя принципами, можно конструировать большую часть учебных задач по различным психологическим дисциплинам.

Вот несколько примеров учебных задач, разработанных на основе указанных принципов.

Итак, принцип «от теории — к практике».

По общей психологии. Известно, что важнейшим элементом психологической структуры деятельности является мотив, причем одна и та же деятельность может иметь несколько мотивов, т. е. быть полимотивированной. Приведите пример такой полимотивированной деятельности и покажите, какие потребности лежат в основе каждого из мотивов.

По возрастной и педагогической психологии. Объясните, как вы понимаете применительно к практике обучения и 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» [16; 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, достойным 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 сводит 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*.

.. 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 — теоретическое или практическое, но нужно, чтобы он соответственным 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 слова Л. С. Выготского, А. Н. Леонтьева.

2. Супруги Никитины Б. П. и Л. Н., известные всей стране и за ее пределами своим семейным экспериментом по раннему развитию детей, пишут: «Наблюдая за детьми, мы заметили, что развиваются у них те стороны интеллекта, для которых у нас были условия, опережающие само развитие» ... «Ребята занима-

ются сколько хотят, сочетая спортивные занятия со всеми другими видами деятельности»... И еще: одним из принципов семейной системы воспитания было «...наше родительское неравнодушие к тому, что и как у малышей получается, наше участие в их играх, соревнованиях, самой жизни» (Никитин Б., Никитина Л. Мы, наши дети и внуки. — М., 1989. — С. 132, 133).

Прокомментируйте эти слова: соответствует они или нет приведенным выше словам Л. С. Выготского? Если да, то в чем именно?

3. Напишите, какой *смысл* (по А.Н. 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 личного смысла изучения их для ребенка.)

По социальной психологии. В литературе приводятся разные определения понятия «социальная психология» и дается перечень проблем, составляющих предмет социально-психологической науки, который также отличается. Внимательно вчитайтесь в них и выберите ту точку зрения, которая вам кажется правильной. Если ни одно из определений вам не кажется бесспорным, то сформулируйте свое собственное. (Приведите.)

Вот, например, какие существуют взгляды на социальную психологию:

а) эта наука изучает проблемы человеческого общения и его межличностных («Я» — «Другой») и межгрупповых («Группа» — «Группа») форм, т. е. 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, эко-

комической, 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.

Рассмотрев в лекции суждения и аргументы авторов (Г. М. Андреевой, А. В. Петровского, Б. Д. Парыгина, М. Р. Битяновой, К. К. Платонова, Е. С. Кузьмина, Р. С. Немова и др.), преподаватель может предложить студентам учебную задачу: «Проанализируйте эти точки зрения и сделайте к очередному семинарскому занятию свой вывод: в сторону какого определения предмета социальной психологии вы склоняетесь, если исходить из прикладного практического значения этой науки?»

А вот примеры учебных задач, составленных по принципу «от жизни — к теории».

По общей психологии. Пенсионер Петров после часовой прогулки по парку устал и сел на скамейку, чтобы дать отдых ногам и через несколько минут продолжить прогулку. Занимается ли пенсионер Петров деятельностью в психологическом смысле?

По возрастной и педагогической психологии. Девочка 3,5 лет впервые наблюдала за движениями рук мамы, занимавшейся вязанием. Девочке стало интересно: почему-то мама колет иглой пальцы (так ей казалось) и ей при этом не больно. Когда мама отошла на несколько минут, оставив вязание и предупредив, чтобы дочка ничего не трогала, она сразу попробовала попасть иглой по пальцу и от боли заплакала. Прокомментируйте поведение маленькой девочки с точки зрения психологической теории «кризиса 3-х лет» как определенного рубежа в процессе возрастного развития психики ребенка.

По социальной психологии. На студенческой научно-практической конференции по социальной психологии возникла дискуссия вокруг проблемы конфликта: одни считали, что критика друг друга в коллективе психологически не оправдана, так как ведет к конфликтам. Другие, наоборот, были убеждены, что только через конфликты может происходить развитие коллектива, так как в них разрешаются реальные противоречия жизни. Как бы вы оценили эти две противоположные позиции?

Для разработки учебных задач, кроме указанных двух общих принципов, можно пользоваться таксономией, специально разработанной психологом Д. А. Толлинговой, которая значительно упрощает проектирование новых учебных задач по психологии. [См. 45; 14-17.]

Таксономия делит все возможные учебные задачи (по любому предмету) на пять классификационных групп, каждая из кото-

рых в свою очередь делится на несколько подгрупп (от 3 до 9). Автор, осуществляя деление учебных задач на классификационные группы, исходит из познавательных целей, которые преподаватель стремится достичь при организации учебной деятельности учащихся (студентов). Так, в первую группу включены задачи (4 подгруппы), требующие воспроизведения знаний; во вторую (из 9 подгрупп) — задачи на простые мыслительные действия (обобщение и систематизацию фактов, их перечисление, классификацию, категоризацию и т. д.); в третью (из 6 подгрупп) — задачи на сложные мыслительные действия (трансформацию, интерпретацию, доказывание и т. д.); в четвертую (из 3 подгрупп) — задачи, требующие определенных речевых высказываний для выражения собственных авторских мыслей учащегося, решающего продуктивную мыслительную задачу (сочинение реферата, доклада, отчета, самостоятельной письменной работы и т. п.) и в пятую (из 5 подгрупп) — задачи на продуктивное мышление (решение проблем, действия в проблемной ситуации, нахождение новых путей решения известных задач и т. д.).

Данная таксономия может быть использована в создании практических учебных задач по психологии, но при этом нужно иметь в виду, что первые три группы задач едва ли дадут нужный эффект развивающего обучения, так как они рассчитаны или на воспроизведение знаний по памяти, или оставляют познавательную деятельность в пределах эмпирического мышления. Наиболее интересны для обучения в вузе задачи на продуктивное мышление, составляющие 4-ю и 5-ю группы классификации.

Особую разновидность задач составляют учебные задачи для лабораторных занятий, которых не коснулись приведенные выше рассуждения.

Как уже отмечалось, основное предназначение лабораторных занятий — это обучение студентов исследовательскому подходу к изучению психологии, психических особенностей реальных людей, с которыми им придется общаться в жизни, практической деятельности. Отсюда и учебные задачи, нацеленные на разработку различных методик психологического исследования: анкетирования, тестирования, проведения исследовательских бесед и интервью, обработки и математико-статистического анализа количественной информации, организации индивидуальных и групповых экспериментов, психологической интерпретации полученных данных и т. д.

Процедура подбора и составления учебных задач для лабораторных занятий не составляет какой-либо методической трудности, так как существует масса литературы с наборами самых

разных методик, особенно тестов, а в учебных пособиях по практикуму приводятся темы и планы лабораторных занятий с готовыми вопросами и задачами. Дадим лишь краткие пояснения к методическим требованиям по проведению лабораторных занятий.

Первое требование: занятия не должны быть громоздкими. Вовсе необязательно демонстрировать использование многих методик или какой-то сложной методики в полном объеме и разнообразии исследовательских процедур, а достаточно дать студентам убедиться в принципиальной возможности получения достоверных данных с ее помощью для решения реальной исследовательской задачи или удостовериться в истинности какой-нибудь теории с помощью эксперимента или статистической обработки количественных показателей.

Второе важное требование к методике лабораторного занятия — это обязательная для преподавателя теоретическая интерпретация полученных студентами тестовых и других фактов, а также качественных и количественных данных анкетирования, эксперимента и т. д. Если тестирование проводится на самих студентах и при этом определяется, к примеру, коэффициент интеллекта или акцентуация характера, то ни в коем случае нельзя допускать публичного анализа показателей отдельных студентов, чтобы случайно не нанести обиду, не дать повод к переживаниям относительно собственной «неполноценности». Интерпретация результатов тестирования или анкетирования должна быть публичной, но при этом анонимной. Студенты все равно будут внимательно следить за ходом анализа, делая выводы или готовя вопросы к преподавателю, если сочтут нужным что-то уточнить.

Третье требование — выводы из анализа преподаватель должен делать не только относительно возможностей самих исследовательских процедур, но и по содержанию самих психологических феноменов, которые стали объектом исследования. Иначе говоря, изучая методики и исследовательские подходы, студенты должны попутно получать знания и по теории психологии. В этом одно из предназначений лабораторных занятий, как и любых других учебных занятий по данному предмету.

Можно порекомендовать (в дополнение к тем, которые есть в учебных пособиях по практикуму) несколько тем для лабораторных занятий, которые, как показывает опыт, вызывают обычно интерес со стороны студентов.

Темы для *тестирования*: 1. Оценка интеллектуальных способностей (уровня развития интеллекта) по вербальному тесту

Г. Айзенка, по культурно-свободному тесту на интеллект (ОПТ) Р. Кэттелла. 2. Изучение памяти по методикам «Оперативная память», «Образная память», «Смысловая память» (воспроизведение рассказа), «Опосредованное запоминание» (методика предложена Л. С. Выготским и А. Р. Лурия, разработана А. Н. Леонтьевым). 3. Исследование мышления по методикам «Толкование пословиц», «Простые аналогии», «Сравнение понятий», «Исключение лишнего» и др. 4. Исследование психологических свойств и состояний личности по методикам «Опросник САН» (оперативная оценка самочувствия, активности и настроения), «Опросник Шмишека» (диагностика типа акцентуации личности), «Опросник EP<3» Г. Айзенка (изучение и диагностика степени выраженности свойств: нейротизма, экстра-, интроверсии и психотизма), «Опросник EP1» Г. Айзенка (диагностика экстра- и интроверсии, нейротизма по 57 вопросам, в том числе 9 вопросов по «шкале лжи»).

Темы для *анкетирования*: 1. Мои любимые и нелюбимые предметы в школе. 2. Трудные и легкие для меня предметы школьной программы. 3. Почему студенты вашего курса выбрали этот вуз? 4. Мое желание учиться по данной специальности за время обучения: «окрепло», «осталось таким же», «сменилось нежеланием» (нужное подчеркнуть).

Темы для *исследовательских бесед и интервью*: 1. Какие трудности в изучении психологии (или других предметов) испытываете вы лично и ваши товарищи и какая нужна помощь? 2. Какие предметы для вас трудны, так как: «отнимают много времени для самостоятельной подготовки», «лекции недостаточно понятны (сложны для меня)», «предмет не нравится, так как не вижу от него пользы для будущей деятельности»?

Процесс решения студентами учебных задач во время самостоятельной работы при подготовке к групповым занятиям (семинарскому, практическому, лабораторному) является не только индивидуальной учебной деятельностью каждого отдельного студента, а становится коллективным творчеством группы, так как всегда завершается обсуждением в учебной группе способов, приемов и методов решения и теоретического обоснования полученных результатов.

Такое обсуждение в группе составляет основную часть деятельности преподавателя по управлению процессом усвоения знаний. Составление и предъявление студентам учебных заданий (задач, вопросов) представляет собой проектирование, программирование самостоятельной учебной деятельности, нацеливает мыслительную активность обучаемых на обдумывание

наиболее важных теоретических положений темы, на понимание их объективного социального, практического значения и конкретного личностного смысла! Это значит, что преподаватель обеспечивает через учебные задания дистанционное управление процессов усвоения, программируя заранее ход мыслей обучаемых, направляя их познавательные действия в нужное русло.

Также необходимо, чтобы преподаватель в непосредственном контакте с обучаемыми на групповых обсуждениях оказывал прямое управляющее воздействие на их мысли, выявлял и корректировал их в процессе дискуссии.

Поэтому формы групповых занятий обеспечивают решение двуединой задачи: с одной стороны, достижение через решение учебных задач усвоения учебного материала студентами и, с другой, — управление преподавателем процессом этого усвоения, уточнение и корректировка усвоенного студентами, создание воспитательного эффекта.

Такой эффект от группового занятия возможен только при умелой организации на нем учебной дискуссии, развивающей у студентов теоретическое мышление, формирующей у них умение анализировать факты, события, явления с точки зрения условий их происхождения и развития.

Организация учебной дискуссии и управление ею требует своей методики.

4. Методика организации и управления учебной дискуссией

Дискуссия является одним из основных методов интерактивного обучения не только потому, что позволяет максимально активизировать мыслительную деятельность студентов, но и по той причине, что она применима при любой форме занятий — на семинаре, практическом или лабораторном занятии. И даже на лекции, которой присуща форма монолога, возможно использование элементов дискуссии. Так, один вопрос, обращенный лектором к аудитории, вызывает общее раздумье и желание найти на него ответ. Один-два ответа, выслушанные лектором, позволят ему обсудить мнения студентов, а затем продолжить свое рассуждение, тем самым еще более обострив интерес слушателей и мобилизовав их внимание.

Если для лектора это не более чем риторический прием, используемый изредка в целях активизации внимания своих слушателей, то для групповых занятий вопрос преподавателя,

вызывающий раздумья, неоднозначные суждения, разные варианты ответов, ведет к заинтересованному диалогу, а часто к острой дискуссии. Поэтому в отличие от лекционного монолога групповым занятиям удается наилучшим образом достичь цели именно благодаря дискуссии, так как она активизирует мышление студентов, направляемое преподавателем в русло обсуждения теоретических проблем для получения в коллективном размышлении теоретических выводов, усвоение которых и составляет цель занятия.

Рассмотрим особенности организации и проведения групповых занятий с применением метода интерактивного обучения — учебной дискуссии.

Сразу надо отметить, что дискуссия (спор) как форма выражения отношений между людьми имеет глубокие исторические корни и возникла из практических потребностей. «Спор имеет огромное значение в жизни, науке, в государственных и общественных делах. Где нет споров о важных, серьезных вопросах, там застой. Наше время и в России особенно богато горячими спорами общественного и политического характера». Можно подумать, что слова эти взяты из какой-то сегодняшней, конца XX в., публикации, но они принадлежат известному русскому логике С.И. Поварнину и сказаны в 1918 г. (второе издание — в 1923 г.) в предисловии к книге «Спор о теории и практике спора» (переиздана в 1996 г. в изд. «Лань», СПб). Такое буквальное совпадение мыслей о споре, высказанных ученым 80 лет назад, с теми мыслями, которые высказываются сегодня, говорит о внутренней сути споров (дискуссий, полемики, диспута) как диалога людей, озабоченных практическими проблемами.

Если попытаться психологически структурировать дискуссию как умственную (мыслительную и речевую) деятельность, то получим следующую картину: цель дискуссии — это решение проблемы; средство — выдвижение гипотез и проверка их в споре; результат — вывод, который удовлетворит или всех, или большинство участников. А произойдет это или потому, что убедительно была доказана его правильность, или потому, что другого, более предпочтительного соображения выдвинуто не было. Так бывает на практике, когда дискуссии ведутся в научных кругах, в парламенте или на деловой встрече.

Поскольку дискуссия — это речемышлительная деятельность, то и результат ее не более как вывод на словах, будь он или теоретически доказательным, или гипотетическим, или просто практически целесообразным.

Превращение слова в дело — это уже другая деятельность, которая немедленно должна последовать за завершившейся дис-

куссией. Это может быть формулировка закона (или постановления), его принятие и вступление в силу, если речь идет о парламентской дискуссии. Или вывод из научной дискуссии о необходимости нового исследования под несколько другим углом зрения, что была поставлена на предыдущих этапах исследований. Не исключено, конечно, что дискуссия сразу приведет к достижению искомой научной истины. Тогда останется только сформулировать новое теоретическое положение и тем пополнить арсенал науки. Сугубо практическим должен быть исход дискуссий по прикладным или по актуальным экономическим, экологическим и другим проблемам. Например, закрыть Семипалатинский ядерный полигон или построить (или не строить?) Северную ТЭЦ в Москве — примеры подобных дискуссий, достигших практического результата.

Когда дискуссия не достигает таких явных результатов, а вызывает новые вопросы, выявляет ранее скрытые проблемы, то и тогда она прошла не зря, так как четкая постановка назревших проблем тоже может быть целью дискуссии.

А что касается дискуссий на учебных занятиях, то преподаватель тоже может и должен добиваться каких-то реальных результатов. Во-первых, необходим более глубокий анализ и понимание «спорной» проблемы всеми студентами, а значит, и лучшее усвоение ими всей темы, во-вторых, нужно разбудить мысль студентов, разжечь их любознательность, вызвать интерес к науке, возбудить их мыслительную, познавательную активность, чтобы они, в конечном счете, глубже усвоили изучаемый предмет. В-третьих, после всей проделанной работы преподаватель добьется не менее важного результата — умения вести дискуссию в цивилизованных рамках, участвовать в ней интеллигентно, с соблюдением всех «правил игры». Студенты научатся участвовать в дискуссии, а также усвоят методику ее ведения.

Итак, об учебной дискуссии. Преподаватель должен хорошо знать свой предмет. Некоторые испытывают трудности с методикой преподавания, а многие — с методикой ведения семинарских занятий. Любой молодой преподаватель старается научиться прежде всего чтению лекции, т. е. передаче своих знаний, так как считает, что проведение семинарского занятия для него не составит особого труда. В методической литературе редко можно встретить рекомендации по методике проведения семинарских занятий, тогда как по методике лекции недостатка в таких публикациях нет. Почему-то считается, что семинары проводить легче, чем читать лекции.

Обучаемые разных категорий (студенты, слушатели курсов и факультетов повышения квалификации* институтов усовершенствования учителей и т. д.), как показали ваши исследования, считают наиболее продуктивными для себя хорошо проведенные семинарские занятия, а не лекции, даже хорошо прочитанные. Преподаватели в проведении семинарских занятий с развертыванием дискуссии нуждаются в методической помощи по следующим вопросам:

— как добиться оптимального соотношения между шириной охвата обсуждаемых на занятии проблем (вернее, их количеством) и глубиной их анализа и усвоения;

— как достичь не формального словесного отчета о прочитанном, а размышления над изучаемыми проблемами, чтобы вместо заученных или просто вычитанных из книги выступлений были собственные раздумья и выводы из прочитанного и осмысленного;

— как расшевелить неактивных студентов и, наоборот, как ограничивать любителей поговорить без серьезных размышлений над тем, о чем говорят они сами и рядом сидящие коллеги;

— как поступать при неправильных рассуждениях или не верном толковании прочитанного?

При обобщении эти вопросы свелись к одному — как развернуть на занятии дискуссию? Именно в дискуссии бывают разрешимы проблемы оптимального соотношения между глубиной проникновения в обсуждаемую проблему и шириной охвата вопросов для обсуждения, так как логика говорит о том, что лучшее разобраться в одном важном вопросе, чем десяток задеть мимоходом, так и не поняв их толком. Именно в дискуссии невозможен формальный словесный отчет о прочитанном, а обязательно требуется высказывание плодов собственных раздумий, которые, сталкиваясь с оригинальными мыслями других участников семинара, и вызывают дискуссию. Именно дискуссия может разговорить неактивных, так как заденет их за живое, вызовет желание возразить кому-нибудь или поддержать наиболее близкие ему суждения.

И, наконец, дискуссия позволяет в интересах лучшего усвоения материала использовать даже ошибочные или явно неправильные, тенденциозные высказывания: не поправлять их самому преподавателю, а сделать предметом дискуссии («Высказана такая-то мысль. Есть ли на этот счет другие мнения?»).

Оказалось в конечном счете, что все методические трудности в проведении семинарских занятий сводятся по существу к не-

умению разворачивать на занятии творческую дискуссию и управлять ею так, чтобы привести участников к достижению цели — усвоению темы.

Итак, как развернуть на занятии дискуссию?

Общий порядок проведения семинарского занятия с дискуссией, включая этап подготовки занятия, выглядит примерно так:

Схема

Общая схема действий преподавателя по подготовке и проведению семинарского (практического) занятия

2. Отбор и формулировка вопросов семинара

Т 3. Формулировка основных вопросов семинара	4. Формулировка дополнительных вопросов для развертывания обсуждения на семинаре	5. Формулировка практических заданий для подготовки студентов к семинару
---	--	--

6. Постановка основных вопросов перед группой

7. Слушание выступлений, вопросов и реплик студентов, постановка очередного основного и дополнительных вопросов для обсуждения

8. Вмешательство в ход обсуждения в форме реплик, замечаний, вопросов, поправок, дополнений и разъяснений

9. Подведение итогов семинара и постановка задач на будущее

10. Оценка степени достижения цели	11. Выводы на будущее (для изучения очередной темы)
------------------------------------	---

(к последующим темам)

*) Более подробную схему этих элементов семинарского занятия см.: «Структурно-логическая схема действий преподавателя (схема СОД) по управлению дискуссией» (с. 141-142).

131

Однако такая общая схема действий раскрывает лишь макро-структуру семинарского занятия, очерчивает его контуры, где каждый элемент нуждается в толковании. Такая схема не может служить ориентирующей основой для преподавателя при проведении самой дискуссии, а может помочь последовательному рассмотрению методической стороны подготовки занятия с дискуссией. А что касается микроструктуры самого занятия, то она представлена в другой схеме — структурно-логической (см. с. 141-142).

К подготовке семинара относятся элементы, обозначенные на схеме под № 1-5.

Что собой представляет с методической стороны продумывание плана семинара (п. 1)? Преподаватель мысленно или на бумаге намечает свой замысел, обдумывает конечный результат: какие знания должны быть усвоены глубже и какие умения будут отрабатываться на занятии. Например, преподаватель хочет добиться глубокого понимания студентами предмета психологии или другой конкретной проблемы (личности, межличностного общения или деятельности) и при этом намеревается научить их анализировать проблему, начиная с выяснения ее генетических истоков (чем вызвано ее возникновение) и кончая ее нынешним состоянием (как она решена в науке к настоящему времени), проходя при этом через процесс выдвижения гипотез, процедуру их проверки и подтверждения. Если на каждом семинаре-дискуссии будет хотя бы частично достигаться эта цель, то студенты научатся не только процедуре анализа научных проблем, но и усвоят само их содержание.

Отбор и формулировка вопросов для развертывания дискуссии (п. 4) будет всецело подчиняться задуманной цели. Они входят в основные вопросы плана семинарского занятия, конкретизируя их (п. 2-3). Если преподаватель нацеливает мышление студентов на теоретический анализ проблем, то дискуссионный вопрос должен быть таким, чтобы он требовал ответа на основе размышлений, а не воспоминаний. Например, семинар посвящен теме «Психические процессы». Вместо того чтобы поставить в плане семинарского занятия вопрос «Что такое внимание?», явно рассчитанный на воспроизведение по памяти, преподавателю нужно формулировать его в виде творческой задачи, к примеру, так: «Подберите в литературе несколько разных определений понятия «Внимание». Проанализируйте, чем они отличаются друг от друга».

В п. 5 сказано о формулировке практических заданий для подготовки студентов к семинарскому занятию. По содержа-

нию материала они не отличаются от тех, которые задаются студентам для подготовки к любому практическому занятию, но в методическом плане здесь есть одна особенность. Она состоит в том, что практическое задание для подготовки к семинару служит делу более глубокого осмысления теории через анализ практики и усвоения тех теоретических положений, которые являются предметом дискуссии на семинаре. Тогда как на практическом занятии, как правило, студенты учатся известную теорию применять на практике. На семинаре-дискуссии (занятии теоретическом) практические задачи служат усвоению теории, а на практическом занятии теория служит лучшему пониманию практических проблем. В этом их различие.

Студенты приходят на семинарское занятие после определенной подготовки по заданным в плане семинара вопросам-задачам, и у каждого из них по одним и тем же вопросам обязательно будет свое собственное мнение. Теперь только от преподавателя, от его методики зависит, как их расшевелить, чтобы они без стеснения, без сомнений в собственной правоте поделились своими мнениями. Спор, дискуссия только тогда имеет место, когда выступающие на семинаре высказывают разные точки зрения, что может быть только при наличии у говорящих собственного мнения. Откровенное публичное высказывание оригинальной мысли, отличающейся от сказанного другими участниками семинара, может потребовать от студента смелости, основанной на уверенности в том, что его поймут, не поднимут на смех, чего многие опасаются и поэтому стесняются открыто выступать (особенно это характерно для первокурсников). Значит, тут велика роль преподавателя: как он поведет себя, так и пойдет дискуссия. Самое главное — педагогический такт при выслушивании ответов и высказываний спорящих, но в то же время необходимо активное вмешательство в спор, равноправное участие в дискуссии с позитивным влиянием на ее ход и исход, но без навязывания студентам своего мнения, а путем стимулирования их мышления. Тут и проявляется методическое мастерство преподавателя, граничащее с искусством.

Так какова же методика управления семинаром-дискуссией или, точнее сказать, методика организации и управления учебной дискуссией? Если разложить деятельность преподавателя, ведущего учебную дискуссию, на отдельные действия и расположить их последовательно (действие за действием) и

при этом еще учитывать реакцию на эти действия студентов, то процесс управления дискуссией будет выглядеть в виде следующей череды действий, которые представим ниже, пронумеровав действия для удобства анализа в порядке очередности их выполнения:

1. Вступительное слово, где дается ориентировка в теме занятия и цели, которую все — и преподаватель, и студенты — будут стремиться достичь. Здесь также кратко говорится о порядке проведения занятия в форме свободной дискуссии.

2. Предоставление слова в соответствии с планом семинарского занятия первому студенту (на добровольной основе, а не по вызову).

3. Внимательно выслушать доклад студента, проследить за содержанием и логикой его построения. Если по содержанию речь отходит в сторону от поставленного вопроса или декларативна (бездоказательна, описательна, «книжна»), не содержит собственных размышлений студента, а является только пересказом прочитанного в книге или услышанного на лекции, то преподаватель задает вопрос. Например: «Почему вы так думаете?» или «Какое отношение имеют ваши слова к теме?», «Что из этого следует?» и т. д.

4. Если выступающий не находит нужного ответа, то вопрос адресуется ко всей группе и слово предоставляется желающему.

5. Если и он не сумел исчерпывающе ответить на поставленный вопрос, то выступления будут продолжаться до тех пор, пока не будет получен ответ на вопрос по существу рассматриваемой темы.

Конечно, все высказывания по данному вопросу будут отличаться друг от друга по содержанию. В этом столкновении мнений и состоит суть дискуссии.

Если ответы не полностью удовлетворили преподавателя, то он сам дает полный правильный ответ. И этот ответ, являющийся уточнением, систематизацией и обобщением только что сказанного студентами в дискуссии, понимается и запоминается, а значит, усваивается студентами лучше, чем если бы они его получили сразу в готовом виде, без участия в возникновении этого, сформулированного преподавателем, обобщающего ответа-вывода. В этом секрет эффективности дискуссии как активного метода.

Есть некоторые методические тонкости в управлении дискуссией, не вошедшие в приведенный перечень действий преподавателя. Прежде всего это вопрос о том, как быть, если

высказывается явно ошибочная точка зрения, т. е. обнаруживается искажённое понимание теории, откровенное заблуждение. Неопытные преподаватели пытаются сразу исправить положение, буквально вложив в уста говорящего правильную фразу. В методическом отношении такая попытка нецелесообразна. Будет лучше, если преподаватель обратится к группе: «Высказана следующая мысль... Все ли с этим согласны или есть другие мнения?» Или: «У кого есть дополнения или уточнения?» Этим обращением он стимулирует мышление всех остальных, вовлекает их в активное обсуждение вопроса для исправления заблуждения или ошибки товарища. Это — во-первых. А во-вторых, он, щадя самолюбие ошибающегося и оградив его от прямого упрека в допущенной ошибке, позволяет студенту сохранить чувство достоинства, не почувствовать себя ущемленным и тем самым воспитывает у него чувство уверенности в необходимости иметь свою точку зрения на вещи и высказывать ее открыто. Теперь он будет знать, что, если ошибешься, не беда — исправят, помогут понять правильно. И вообще тактичное исправление ошибочных суждений с вовлечением в процесс их исправления самих студентов имеет большое воспитательное значение для всех участников дискуссии.

Еще одна методическая тонкость — это вопрос о регулировании времени семинара-дискуссии. Дело в том, что, чем активнее дискуссия, тем она лучше (интереснее и эффективнее), но трудно уложиться в тесные рамки пары часов учебного занятия. Как быть? Есть два выхода: или торопить участников дискуссии и попытаться успеть обсудить все вопросы плана семинарского занятия, или пожертвовать частью необсужденных вопросов и сосредоточиться на том вопросе, который вызвал активную дискуссию. В первом случае можно по форме «выполнить план», но дискуссия сразу сворачивается, и обсуждение оставшихся вопросов проходит вяло, неинтересно, формально и, как правило, не запоминается. Опрос студентов через 4-6 месяцев после проведенных семинаров показал, что запомнились им только те семинары, где была дискуссия, причем помнят и обсуждавшиеся вопросы, и даже отдельные интересные мысли, которые были там высказаны. А без дискуссии обычно не помнят ни самих семинаров, ни тем более их содержания. Поэтому психологически оправданнее второй вариант выхода из этой ситуации, когда преподаватель предпочитает активную дискуссию по одному важному вопросу, чем беглое прослушивание выступлений по всем «плановым» во-

просам. Выступления-скороговорки (чтобы успеть) тем вреднее, чем важнее обсуждаемый теоретический или практический вопрос, так как этим самым демонстрируется его недооценка. Получается, что лучше, мол, быстрее проговорить, проскочить, чем разбираться по существу. Между тем увлеченное обсуждение вопроса свидетельствует как раз о том, что учащиеся хотят именно разобраться как следует в проблеме, понять и усвоить, а не отбыть формально отведенное на групповое занятие время. Словом, вывод здесь может быть однозначный: лучше в дискуссии разобраться с одним вопросом, чем формально пройти десяток, посвятив каждому из них один-два начетнических выступления.

Еще один маленький, но достаточно серьезный методический вопрос: как разговаривать неактивных студентов? Почему некоторые из них «активно» отмалчиваются? Не знают? Не умеют устно изъясняться? Стесняются публично выступать, хотя владеют речью? Или не придают особого значения устному высказыванию собственной мысли, а предпочитают слушать чужие? Поиск ответов на эти вопросы привел к одному-единственному ответу: основная причина состоит в отсутствии навыков и привычек устного выступления, так как этому никто и нигде не учит, а каждый учится самостоятельно, поэтому не все имеют такие навыки.

Значит, вопрос сводится к тому, как научить устной речи, чтобы студент не стеснялся выступать, вслух выражать свои мысли, отстаивать свое мнение.

А как научить? В соответствии с общими психологическими закономерностями формирования умения действовать, т. е. в процессе практики устных выступлений.

А как преодолеть боязнь публичной речи? Тут методика рекомендует начать с «малого»: вовлекать отмалчивающихся в диалог, поощряя любые их попытки выразить вслух какие-то конкретные мысли по самым что ни на есть узким и частным вопросам. Допустим, студенты спорят, как надо понимать применительно к реальной жизни склонности и интересы, отличаются ли они друг от друга или тождественны, высказывают разные мысли, приводя в их подтверждение примеры из жизни. И тут преподаватель с целью вовлечь в дискуссию неактивных студентов может поставить вопрос: «Тут высказано несколько мнений. А какое из них самое правильное?» Пока все молчат. Тогда преподаватель применяет следующий прием, который обычно гарантирует участие всех в диалоге: перечисляет по порядку все точки зрения, каждый раз спрашивая, кто согласен

с данной точкой зрения (пусть даже поднимают руки), а в завершение этой процедуры станет ясно, что каждый является сторонником какого-нибудь из высказанных мнений. Вот тогда преподаватель может обратиться к упорно молчащему и самому стеснительному из студентов с вопросом: «Такое мнение (назвать, какое именно) представляет большой интерес, его поддержало большинство (или, наоборот, оно настолько оригинально, что большинство его не поддержало). А вот вы (обращаясь к молчаливому студенту) с этим мнением согласны. Объясните, пожалуйста, почему?»

Этот прием часто действует безотказно, так как собственное мнение у молчаливого студента есть (это выяснено «голосованием»), а верно оно или нет, преподаватель не говорит, а лишь отмечает его оригинальность. Что само по себе похвально, хотя в принципе оригинальность может быть как гениальным открытием ученого в науке, так и редкостной ошибкой, рождающей новые размышления. Но студент уверен, что правда на его стороне, и всего вероятней, что он выскажет свое мнение. Если преподаватель так будет поступать всегда, то не только один студент, но и другие отмалчивающиеся студенты будут смелее высказывать свои мысли и суждения. И вообще для управления дискуссией нужно сделать незыблемым правило: никогда не критиковать высказываемые точки зрения и тем более никому не бросать упрека в неправильности позиции, неверности суждений или плохом понимании теории. Нужно помнить, что дискуссия — это не подведение итогов с выставлением оценок в зачетную книжку, а процесс обучения, когда обучаемые находятся на пути к усвоению, и путь этот не устлан готовыми знаниями. И вообще учебная дискуссия — это выяснение не того, верна ли теория, а того, кто из студентов и как понимает практические проблемы с помощью теории. Наличие не одной, а разных мыслей (в этом как раз условие дискуссии) предполагает наличие среди них и правильной, и не совсем правильной, точной и не совсем точной теоретической оценки реальности, но в каждом суждении всегда будет большая или меньшая доля истины, что непременно нужно отметить, оценить, поддержать. Не надо критиковать ничью точку зрения как абсолютно неверную и отбивать тем самым охоту иметь свое суждение, высказывать и отстаивать его в споре, дискуссии. Всякое свое несогласие преподаватель выражает не в категорической форме, а старается сделать так, чтобы участники семинара находили неточности, неопределенности в выступлениях коллег, сами при наводящих вопро-

сах преподавателя выявляли логические противоречия в рассуждениях или слабую аргументированность высказываемых трюков зрения. Тогда будет активность обсуждения, сильнее, будет накал в отстаивании каждым студентом своего мнения, а стало быть, своего понимания теории применительно к реальной жизни. А это и станет свидетельством глубины усвоения темы, проблемы, теоретической идеи, предусмотренной учебной программой.

Словом, основным требованием к методике управления учебной дискуссией является требование не мешать столкновению разных мнений, спору. Если нужно, то в конце занятия всегда найдется время исправить явные ошибки, если они возобладали в решении какой-то проблемы.

Завершая рассмотрение методики управления учебной дискуссией, можно сделать несколько выводов теоретико-психологического характера.

1) Дискуссия на групповом занятии как учебная деятельность имеет ту же психологическую структуру, что и вообще любая деятельность — мотивы, цели, средства и результат.

Успех дискуссии зависит от мотивации. У некоторых студентов начальным мотивом активного участия в дискуссии часто является «деловой» мотив — отчитаться перед преподавателем об итогах проделанной им самостоятельной работы (об изученной литературе, о полученных знаниях и т. п.) и получить соответствующую оценку (но не в смысле отметки в баллах, а, например, составить о себе положительное мнение у преподавателя и «отметиться» в качестве активного студента и т. д., или говоря иначе, создать себе имидж).

У другой части студентов просыпается дремлющее в них чувство соперничества и ими руководит «состязательный» мотив: каждому из них хочется вступить в развернувшийся спор, и они сразу становятся активными участниками дискуссии, спеша опровергнуть или поддержать спорную точку зрения.

Третьи — это наиболее серьезно относящиеся к учебе студенты. Они приходят на семинар с продуманными заранее мыслями, со своим пониманием того, как применить к решению практических профессиональных задач те или иные теоретические положения. У них мотив в дискуссии — познавательный интерес. Именно эти студенты оказываются лидерами в дискуссии, так как их суждения о понимании теории применительно к жизненной практике ввиду своей оригинальности и самобытности привлекают всеобщее внимание и вызывают альтернативные суждения, ведут к дискуссии.

Разгоревшаяся дискуссия вскоре приводит к тому, что у большинства студентов возникает сначала «состязательный» мотив, присущий вообще всякой дискуссии, а затем и познавательный интерес к тем неординарным мыслям, которые высказываются в связи с обсуждаемыми вопросами о приложении теории к практике. Поскольку целью семинара с дискуссией является формирование интереса к теории как к средству научного решения практических проблем, постольку можно считать, что цель занятия достигается тогда, когда познавательный интерес к изучаемым проблемам становится доминирующим мотивом участия студентов в дискуссии.

2) Дискуссия на учебном занятии, в отличие от дискуссии на научном форуме, ведется не вокруг теории самой по себе (соответствует или не соответствует новый научный вывод истине, является ли отражением объективной реальности), а вокруг вопроса о том, как понимать известную теорию применительно к практике, как ее применять в реальной деятельности. Тут точки зрения могут быть самые разные, более или менее правильные в зависимости от глубины понимания содержания самой теории и степени осведомленности в жизненных проблемах. Поэтому дискуссия помогает глубже понять не только теорию, но и практику.

3) Учебная дискуссия вовсе не гарантирует от ошибок и заблуждений высказывающихся, а, наоборот, делает их наиболее заметными и потому доступными аргументированному обсуждению и исправлению. Методика управления дискуссией тем действенней, чем больший простор дает свободному высказыванию мыслей, рождающихся благодаря спору, столкновению мнений, когда преобладает стремление переубедить друг друга, а не просто высказаться формально. Исправляя ошибочные и неточные высказывания товарищей, студенты учатся мыслить неординарно, развивают в себе новые способности: ораторские, мыслительные, лидерские и др.

4) Учебная дискуссия — процесс динамичный и противоречивый. Динамичность — в разноречивой активности студентов, а противоречивость — в сочетании активности с возможностью неверных, ошибочных суждений. Управление таким процессом возлагает на преподавателя гораздо большую ответственность, чем чтение лекции, какую бы сложную теоретическую проблему лектор при этом ни раскрывал. Качество лекции-монолога всецело зависит от научной и методической подготовки лектора, тогда как качество семинара-дискуссии зависит от подготовки студентов и методического мастера препода-

14.

Если группа не сумела правильно ответить на дополнительный вопрос, то ответить на него самому и сделать вывод

12. Если есть вопрос студента, то предложить каждому высказать свое мнение по нему

16.

После обсуждения первого основного вопроса плана семинара сделать вывод, затем поставить второй основной вопрос и предоставить слово одному из студентов

См п. 3

13. Если есть желающие*** высказаться, то дать им слово

15. Если выступление не по существу, то прервать его вопросом

После того как будут обсуждены все вопросы плана семинарского занятия или истечет время занятия, подвести итог:

См п. 6

—оценить степень обсуждения вопросов и глубину их уяснения и усвоения;

См п. 3

—оценить качество выступлений студентов;

к след. темам занятий

—дать задание для дальнейшей самостоятельной работы по неусвоенным вопросам

* Ограничение времени выступления 3-5 минутами исключает чтение конспекта, приучает говорить по существу, а при подготовке лучше обдумывать материал.

** Вопрос должен быть обращен к содержанию только что сказанного в выступлении. Например: «Почему вы утверждаете, что...», «Можете ли объяснить сказанное... (обосновать, доказать и т. д.)».

*** На дополнительные вопросы целесообразны выступления по желанию, а не по принудительному вызову, ибо иначе снизится активность, все привыкнут к вызовам и не будет желающих.

Глава 5. ПРЕПОДАВАНИЕ ПСИХОЛОГИИ КАК НАУКИ ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ

1. Цели преподавания психологии в вузе

Изучение студентами любой науки подчинено одной цели — научиться подходить к жизненным явлениям, к практическим задачам с научных позиций, т. е. со знанием дела, изученного

142

всесторонне. Применительно к *психологии* это означает, что студенту ее нужно изучать с целью получения *научной ориентировки в психологии человека*, чтобы понимать и объяснять особенности ее проявлений в действиях, поступках, поведении реальных людей, и на этой основе научиться правильно взаимодействовать с ними в повседневной практике.

Эта цель хотя и общая и относится к изучению любой дисциплины, но касается она деятельности только студента: именно он должен стремиться к ее достижению. А что касается преподавателя, то его деятельность имеет свою специфическую, отличную от студенческой, цель. У студента цель — изучение науки, а у преподавателя — ее внедрение. Эти цели в конечном счете смыкаются. Но в момент их постановки они выглядят по-разному: студент нацелен на то, чтобы «взять знания» у преподавателя, — а последний нацелен «дать» ему эти необходимые знания и научить его пользоваться ими.

Изучая психологию, каждый студент независимо от его будущей профессии должен *научиться мыслить психологически* при анализе и оценке человеческих действий и поступков, при выявлении особенностей характера и способностей, темперамента и других свойств личности, социально-психологических явлений в обществе, коллективе, личном общении с другими людьми и т. д.

Таким образом, цель изучения студентом психологии и цель преподавания сходятся в конце обучения студента в его результате: в формировании у него умения практически руководствоваться научными психологическими знаниями при реальном взаимодействии с другими людьми, что, в свою очередь, как раз и предполагает формирование умения мыслить психологически.

Ставя перед собой цель преподавания тех или иных тем и разделов, необходимо учитывать особенности различных отраслей науки.

Так, теоретическую (общую) психологию принято называть *-объяснительной*, а прикладную психологию — *практическим приложением этой теории к различным сторонам живой действительности*: к фактам, событиям и явлениям психики. Однако прикладная психология тоже объясняет, но конкретные факты реальной психической жизни; социальная психология — явления общественной жизни, факты группового поведения; инженерная психология — особенности взаимодействия человека с техникой; педагогическая психология — факты, связанные с условиями эффективности обучения и воспитания; медицинская психология — психологические причины улучшения или ухуд-

шения здоровья; военная психология — особенности поведения человека в опасных ситуациях боя и т. д. Так, задача у прикладной психологии тоже является объяснительной, как и у общей, теоретической психологии, но объяснительной по отношению к фактам своей сферы интересов, которые относятся к компетенции каждой прикладной отрасли психологии.

А что касается практического применения психологических знаний, то как для теоретической, так и прикладной психологии оно сводится к объяснению фактов, в одном случае — с точки зрения более общей теории психологии, а в другом — с позиции более узкой области знаний — конкретной теории прикладной психологии. Так, например, мотивы поведения человека вообще, т. е. любого человека, можно объяснить на основе общепсихологической теории о производности мотивов от потребностей, а мотивы постоянных рискованных действий летчика-испытателя нужно уже объяснять с точки зрения авиационной психологии, так как сами потребности здесь конкретные и специфические. И так во всем.

Теперь вопрос: можно ли считать практическим применением психологической теории, когда она служит прикладным отраслям психологии? От ответа на этот вопрос зависит цель преподавания этих прикладных наук.

Ответ на него должен быть положительным: да, можно считать это практическим применением теории, но к разрешению не практических, а теоретических вопросов. Распространяя, например, общую психологическую теорию деятельности на познание психологии развития и обучения (т. е. на сферу педагогической психологии) или на выявление закономерностей формирования личности ребенка в игровой деятельности (т. е. на сферу возрастной психологии), мы поступаем по сути дела так же, как и при применении законов биологии к объяснению явлений, изучаемых медициной или зоологией, законов математики к исследованию в области физики твердого тела и т. п. Кстати говоря, общая теория психологии может найти применение в теоретическом объяснении фактов не только в прикладных психологических науках, но и в других («чужих») науках, как, например, в педагогике или социологии.

Практическое применение психологической теории, общей или прикладной, к задачам теоретического исследования в других, смежных или несмежных, науках является одной из двух разновидностей применения теории психологии на практике. Одну можно назвать — *применение для объяснения психических явлений*. Другую — *применение для преобразования психологи-*

ческих фактов, для изменения их, для коррекции, которое относится к компетенции практической психологии, научное название которой *психотехника*¹.

Как мы только что выяснили, положения *прикладной психологии*, наравне с положениями *теоретической психологии*, применяются для объяснения психических явлений. Но оказывается, что объяснение относится к фактам и явлениям уже существующим, но не к тем, которые наступят после соответствующих преобразований: обучения, воспитания, психокоррекции, психотерапии и т. п. Когда *прикладная психология* применяется для позитивного изменения фактов или для формирования необходимых новообразований, то такое ее применение является уже не только объяснением, а становится применением.

Таким образом, *прикладная психология* находит практическое применение двояким образом: *для объяснения* конкретных психологических явлений (теоретическая часть прикладной психологии) и *для преобразования* тех или иных сторон психики (практическая часть *прикладной психологии*, или *психотехника*).

Если преподаватель психологии в вузе озабочен развитием творческого мышления студентов и всячески способствует этому специальными интеллектуальными упражнениями, то это значит, что он занят не только теоретической психологией — обоснованием истинности теории, разъяснением ее постулатов, но и практической психологией, психотехникой, так как прикладывает свои усилия к реальному формированию навыков мышления, развитию способности решать мыслительные (аналитико-синтетические) задачи при опоре на материал теоретической психологии.

Таким образом, общей целью изучения психологии является формирование у учащихся (студентов) *умения психологически мыслить*, применяя свои психологические знания для *научного объяснения фактов и явлений психики*, а также *для преобразования психики человека* в интересах развития его личности (обучения и воспитания, формирования коллектива, психологической коррекции отклоняющегося поведения или психотерапевтического лечения нервно-психических расстройств и т. п.).

¹ По свидетельству основателя психотехники, выдающегося немецкого психолога и философа Г. Мюнстербергера, название это возникло по той логике, что все «науки, применяемые при выполнении практических задач, называются вообще техническими» (Мюнстербергер Г. Основы" психотехники. — СПб., 1996. — С. 17).

Данная общая цель, как мы указывали выше, должна подразделяться на ряд *конкретных целей*. ;

Одним из принципов выделения конкретных целей изучения психологии является принцип профессиональной ориентации студентов как будущих специалистов. С этой точки зрения всех студентов можно разделить на две большие группы: 1) большинство — это студенты непсихологических специальностей и 2) меньшая группа — это студенты-психологии. И для той, и для другой группы общая цель изучения психологии одна и та же, а что касается конкретных целей, то они разные.

Начнем рассмотрение цели изучения психологии большинством студентов, не собирающихся стать специалистами-психологами.

Если общая цель одна, т. е. формирование умения психологически мыслить, применяя теоретические знания к решению практических задач, то возникает вопрос: в каких действиях, входящих в профессиональную деятельность специалиста-непсихолога, потребуются эти знания и умение их применять? По мнению известного психолога Е. А. Климова, психологические знания нужны любому специалисту-непсихологу для «психологической грамотности», поскольку ему «приходится доводить идеи, замыслы, настроения до сознания других (искать взаимопонимание, обучать, руководить)». Не менее важно, считает он, также «хорошее регулирование собственного внутреннего мира и самосовершенствование на научной основе»¹. Поскольку последнее можно отнести не только к непсихологам, но в одинаковой мере и к специалистам-психологам, то целью изучения психологии студентами-непсихологами остается признать «психологическую грамотность для взаимопонимания, обучения, руководства», чем может быть занят любой специалист.

С этим можно согласиться, но следует уточнить, по какому признаку отнести человека к категории психологически грамотных в достаточной мере или к числу людей, недостаточно грамотных.

Границы достаточной грамотности в вопросах психологии могут быть лишь специфическими для каждой сферы профессиональной деятельности. Так, например, психологическая грамотность директора шахты, несомненно, отличается от психологической грамотности бригадира шахтеров. И не потому вовсе, что они по служебной иерархии стоят на разных ступенях, а в силу различия характера их деятельности: они реша-

ют разные задачи, в зависимости от которых анализируют и оценивают взаимоотношения людей, обучают и руководят ими. В самом деле, если директору шахты нужно найти взаимопонимание с экономистом и юрисконсультантом при принятии хозяйственного решения, то у бригадира такая необходимость едва ли когда-нибудь возникнет, и для него быть психологически компетентным в этих вопросах нет особой нужды. Так обстоит дело с вопросом о границах психологической грамотности для любых других специалистов-руководителей разного профиля и разных сфер деятельности.

Теперь рассмотрим конкретные цели изучения психологии студентами психологической специальности. Общая цель — научиться психологически мыслить, естественно, относится к ним в еще большей степени, чем к специалистам-непсихологам. Без умения психологически мыслить психолог не состоит как специалист, тогда как для специалиста-маркшейдера или биолога-орнитолога такой недостаток не будет столь ущербным, если они отличные специалисты в своей области, хотя психологические знания и умение мыслить психологически, несомненно, прибавили бы им достоинств.

Однако наряду с общей целью изучения психологии у будущих психологов-специалистов разного направления (теоретического, прикладного, практического) тоже есть свои конкретные цели.

Так, психолог-теоретик, обучающийся, к примеру, на психологическом факультете МГУ, должен не только вооружиться академическим знанием психологии, но практически быть готовым вести научные исследования по фундаментальным проблемам психологии, тем самым расширяя горизонты самой науки. При этом он может позволить себе не быть специалистом в прикладной отрасли психологии и не уметь ничего выполнять с высоким мастерством в сфере практической психологии. Пусть такое допущение является крайностью (реально психолог-теоретик, конечно, многое умеет делать и практически), но оно явственнее демонстрирует специфическую цель обучения психолога-теоретика. Его задача — развивать науку дальше, владеть методологией и методикой научных исследований, уверенно ориентироваться в современном состоянии отечественной и зарубежной теоретической психологии, знать проблемы, исследования которых требуют интересы дальнейшего развития науки.

Какова конкретная цель обучения такого специалиста? Она, по существу, совпадает с общей целью изучения психологии как науки — научиться практически применять научные знания,

¹ Климов Е.А. Основы психологии. Учебник для вузов. — М., 1997.

уметь психологически мыслить, но для решения не столько практических, сколько теоретических задач. Ему надо научиться применять психологическую теорию не для преобразования, а для объяснения психических явлений, ранее не объясненных.

По-другому выглядит конкретная цель подготовки психолога, специализирующегося на прикладной психологии — педагогической, возрастной, правовой (юридической), инженерной, медицинской (клинической) и т. д., которая находит применение для объяснения явлений психики в узких, конкретных областях исследования, а в своей практической части (*в психотехнике*) — применение для преобразования психики. Такая двойственная роль прикладной психологии заставляет нас по-особому ставить перед собой и цель преподавания, и цель изучения ее студентом.

Представляется оптимальной такая постановка цели: формирование у обучаемых психологического склада мышления для анализа, оценки и объяснения психических явлений в избранной отрасли психологии, а также освоения ими психотехнических приемов и способов применения научных положений данной отрасли психологии к позитивному изменению психического в человеке. Так, студент-медик, готовясь стать врачом, изучает клиническую психологию для овладения методами психотерапевтического, психокоррекционного, психопрофилактического воздействия на больного с целью его исцеления; студент-юрист (будущий следователь, судья, прокурор и др.) применяет положения психологии для выявления причин и мотивов преступления или преступного поведения обвиняемого с целью правильного выбора исправительно-профилактических мер; будущий учитель любого школьного предмета овладевает умением анализировать психологические причины отставания ученика или, наоборот, успешной учебы по своему предмету, изучая каждого индивидуально.

При этом преподаватель психологии может строить свою работу так, чтобы общая цель преподавания — формирование психологического мышления достигалась главным образом на лекционных и семинарских занятиях; практические умения — на лабораторных и практических занятиях, а также во время учебной практики в школах, детских садах, на предприятиях и фирмах, в юридических консультациях, судах и прокуратурах, в медицинских клиниках.

Итак, действенность методики преподавания зависит в первую очередь от ясной осознанности цели преподавания и подчинения ей всей совокупности методических приемов.

2. Методические особенности преподавания теоретической психологии

Преподавание теоретической (общей) психологии и ее прикладных отраслей имеет свои особенности не только со стороны содержания, но и методики. Поскольку методика преподавания постоянно ищет наиболее доходчивые приемы и методы, то уже сегодня можно выделить ее некоторые *методические особенности*.

Рассмотрим их вкратце.

Раздел А. История психологии

История психологии — отрасль психологической науки, изучаемая на психологических факультетах университетов и академий. Но это не прикладная наука, а теоретическая, объясняющая современное состояние психологии на основе ее ретроспективного анализа. История психологии реконструирует процесс развития науки в его динамике, начиная с взглядов древних на психику (душу) и кончая сегодняшними научными представлениями о ней.

При изучении истории психологии студентам важно усвоить логику развития науки во времени, т. е. какие общественные потребности ее породили и как она помогла удовлетворить их. История психологической науки прослеживает и объясняет ее ход со времен древности до наших дней, позволяет глубже понять современные теории и гипотезы, учит подходить к ним исторически.

Понимание логики и истории развития науки помогает студентам проникнуться чувством оптимизма и уверенности в своих возможностях в овладении научными психологическими знаниями не только по литературным источникам, но и приходить к новым научным или практическим выводам в собственных исследованиях хотя бы в узких, прикладных областях научной психологии или в конкретных сферах практической психологии.

Поэтому преподавание истории психологии ни в коей мере не должно создавать у студента впечатления о «копаниях в далеком прошлом», не имеющем якобы значения для современности, а призвано помочь понять именно сегодняшние проблемы и теории, которые не могли бы быть решены без тех предшественников, которые вписаны в историю науки.

Таким образом, «трансформация научной мысли происходит закономерно. При всем многообразии отдельных гипотез, моде-

лей, фактов, обобщений, которые запечатлеваются различными психологическими направлениями и школами, в этой полифонии и многокрасочности представлена постоянно звучащая «мелодия». Она проходит через всю историю науки. Это есть логика ее развития. Она охватывает устойчивые структуры этого развития, служит его осью» [62, 6]. Изучая современную психологическую науку, человеку необходимо пройти по этой осевой линии. И тогда он не собьется с пути и пройдет до конца — до овладения научным психологическим мышлением.

Повышенного внимания и бережного отношения требует история развития отечественной психологии как в России до 1917 г., так и в современных условиях, которая мало известна рядовым психологам. Советский период получил некоторое освещение в научной исторической литературе¹. Он известен по делам крупных отечественных психологов, имена которых названы во всех учебниках. С дореволюционной психологией в советское время студентов не знакомили, имена ученых в большинстве своем замалчивались. Более или менее подробно изучались психологические взгляды физиологов И. М. Сеченова и И. П. Павлова, упоминалось имя психолога А. Ф. Лазуровского, врача по образованию, руководившего лабораторией психологии в Психоневрологическом институте, созданном В. М. Бехтеревым. Имя самого В. М. Бехтерева становилось известно обычно в связи с рефлексологией, но почти не упоминались идеи В. М. Бехтерева о всестороннем (комплексном) изучении человека, получившие свое развитие в последующих исследованиях отечественных психологов. Более или менее известна деятельность психологов, продолжавших работать в СССР в 20-30-е годы (Г. И. Челпанов, П. П. Блонский, К. Н. Корнилов). Но в официальной (подцензурной) литературе сколько-либо подробно дооктябрьский и ранний послеоктябрьский периоды развития отечественной психологии до недавнего времени не анализировались.

Другое дело сейчас, когда появилась возможность изучить всю историю отечественной психологии после октября 1917 г. без каких-либо изъятий. Настала пора включить ее в учебные программы, по крайней мере в лекционные курсы для психологических факультетов вузов. Тем более что стали появляться публикации на эту тему.

Особенности истории психологии как науки теоретической, являющейся одновременно и исторической, и психологической, требуют от преподавателя и особого методического подхода к ее

¹См.: Петровский А.В. История советской психологии. — М., 1967.

преподаванию. Существенное значение имеет последовательность преподавания двух теоретических дисциплин — общей психологии и истории психологии. Иногда история преподается раньше, иногда наоборот, а нередко они идут параллельно.

Если в лекциях по истории психологии излагаются взгляды, которые потом были преодолены как ошибочные, но современных взглядов на эти проблемы студенты еще не знают, то тогда у них 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 историческую 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 прогресс психологической науки. Студентам бывает порой трудно понять, почему некая теория, казавшаяся когда-то прогрессивной, была впоследствии забыта и в современной психологии не играет никакой роли. Они не видят, например, принципиального различия в понятии рефлекса у Декарта и у Сеченова: в чем же суть новизны в рефлексорной теории И. М. Сеченова по сравнению с открытой в XVII в. Р. Декартом «рефлексорной дугой», произведшей, как зафиксировано в истории, настоящую революцию в психологии. Таких примеров можно приводить много. Они свидетельствуют именно о трудности усвоения истории психологии без предварительного знакомства с современными психологическими взглядами.

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, понять причины несостоятельности тех или иных теорий, взглядов, концепций, которых придерживались психологи прошлого.

Другая трудность в познании истории психологии связана с непониманием необходимости изучения давно забытых и порой абсолютно наивных психологических представлений древности и средневековья, равно как и некоторых современных теорий и направлений научной психологической мысли, которые признаны ошибочными или тупиковыми. Непонимание и недооценка роли правдивой истории для лучшей ориентировки в современности и прогнозирования будущего, а главное, для творческого усвоения

объективных закономерностей общественно-исторического процесса развития психологии мешает формированию у студента действенной мотивации, не способствует появлению интереса к самостоятельной учебе, превращая ее в некое принудительное занятие, состоящее из «прохождения» учебной программы, выполнения контрольных работ и сдачи экзамена (зачета).

Чтобы помочь студенту направить свою мысль на анализ связи истории психологии как с общей психологией, так и с ее конкретными отраслями, можно использовать такое методическое средство, как *проблемные учебные задачи*. Вопросы в задачах ставятся так, чтобы, изучая историю психологии, студент обращался к современной теории и, наоборот, изучая общую психологию или другую современную отрасль психологии, сопоставил ее положения с тем, как они зарождались и развивались в истории науки.

Это поможет студенту понять смысл изучения не только современной, остро актуальной психологической теории, но и древней и ближней истории ее развития, понять объективную общественную востребованность каждой новой идеи, возникшей в истории науки и продвигавшей человечество вперед в объяснении психического.

По названным выше особенностям изучения истории психологии и трудностям ее усвоения студентами можно сделать однозначный вывод: управление учебной деятельностью студентов, начиная от слушания ими лекций и кончая самостоятельной работой, представляет для преподавателя специфическую методическую задачу. Удаленность во времени исторических фактов и в силу этого невозможность их непосредственного наблюдения оставляет для познающего субъекта «только один шанс» — понять историю силой мышления. Отсюда для преподавателя остается тоже «один выход» — управлять мыслительной работой студентов, предоставляя им для самостоятельного выполнения соответствующие учебные задачи. Да и лекции должны читаться не в манере поверхностного описания фактов, простого пересказа книжных текстов, а в стиле проблемного изложения, в рассуждающей манере. А что касается самостоятельной работы и последующего семинарского занятия, то лучше всего управлять тем и другим с помощью *метода программированного обучения*: составить серию проблемных вопросов (учебных задач), четко и однозначно ориентирующих студентов в содержании и логике учебного материала, изложенного в лекциях и рекомендованной литературе. На семинаре может быть развернута дискуссия по обсуждению содержания тех же вопросов, ко-

торые легли в основу самостоятельной работы и над которыми студенты уже размышляли.

Отсюда основная забота преподавателя в области методики преподавания истории психологии может быть выражена примерно в такой формуле: от *проблемного изложения лекции* — через программирование самостоятельной работы студентов — к творческой дискуссии на семинарском занятии.

Словом, лекции по истории психологии нужно стремиться превратить в разговор о современности на основе ретроспективного анализа пройденного ею пути, приведшего к нынешнему ее состоянию.

Конечно, большинству студентов не будут доступны оригинальные произведения по истории психологии, и, возможно, единственным источником знаний по предмету могут оказаться лекции преподавателя, поэтому его ответственность за их качество очень высока. Какие требования к лекции обязательно нужно соблюдать в расчете на крайне неблагоприятную для студента обстановку — отсутствие литературы, отвечающей требованиям учебной программы?

Во-первых, содержание лекции нужно стремиться скомпоновать так, чтобы в сжатой форме и строго логично были изложены основные вехи и этапы в истории психологии. Важно, чтобы студент видел в этих вехах ступеньки, ведущие вверх, к прогрессу науки.

Во-вторых, изложение исторической (хронологической) последовательности событий, связанных со значительными научными открытиями, нужно построить так, чтобы были видны логика их вызревания на базе предшествующих научных данных и объективная подоплека их появления именно в этот исторический момент. Важно, чтобы студент разглядел за хронологией событий не только и не столько связь времен, сколько движение научной мысли, подчиненной определенной логике и запросам общественной практики.

В-третьих, излагая историю психологии как определенную череду событий в развитии науки в логической и временной связях, преподавателю нельзя не помнить об изменении Научного содержания основных понятий (или категорий, как предельно широких понятий данной науки), хотя термины могут сохраняться прежние. Так, например, в разное время вкладывался разный смысл в толкование понятий рефлекс, образ, мотив, личность, инстинкт и т. д. Возможно, нужно будет посвятить одну из лекций специально понятийному анализу истории психологии, пользуясь последними публикациями в этой области.

В-четвертых, было бы очень хорошо, если бы преподавателю удавалось каждое значительное событие в науке, приведшее когда-то к принципиально новому выводу, показать в связи с современными взглядами на данную проблему.

Ниже приводится перечень ориентирующих вопросов, которые преподаватель может использовать выборочно или полностью. Во-первых, для лекции, чтобы они послужили методическим материалом для проблемного изложения отдельных периодов в истории психологии. Во-вторых, для самостоятельной работы студентов в качестве учебных задач с определенными предварительными комментариями преподавателя в порядке теоретической консультации. В-третьих, для дискуссий на семинарском занятии.

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

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 уже представлялась не независимым двойником материи, а ее неотъемлемой частью — «одушевленная материя»).

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, «ожи вотворящего 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?

4. В объяснении психического атомисты достигли первых крупных успехов — показали зависимость психического от физического, подчиненность ее законам анатомио-физиологических

процессов (материализм). Противоречивость 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.

5. Что нового внес Аристотель в объяснение соотношения души и тела? Можно ли сказать, что Аристотель преодолел дуализм Платона?

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?

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, то приведите пример, а если нет, то как и чем подтвердите его полное отсутствие как метода необъективного?)

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?

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?

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 как тормоз в развитии научных взглядов на психику? (Обоснуйте свой ответ.)

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?

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 развер-

нувшейся в XVIII в. индустриальной революцией в передовых странах. Чем вы объясняете эту связь, если учесть, что она коснулась и психологии?

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 проявлялся дуализм у Локка?

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 (1685-1753), что их идеи являются логическим продолжением идей Локка. Объясните, почему произошло такое раздвоение учения Локка.

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?

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

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)?

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 (Прозазка, Галлер).

Рефлекс из философского понятия превратился в экспериментально подтвержденный материальный, биологический факт: раздражение чувствительного нерва — нервный импульс в нерв-

ный 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 1-й половине XIX в. представления психологов о свойственных организму двух разрядах движений — произвольных (сознательных) и произвольных (бессознательных, рефлекторных).

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, не возможно 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).

Вопросы студентам:

Покажите, что конкретно внес нового И. М. Сеченов в психологию (ответы запишите в конспект):

а) в понятие рефлекса; б) в понимание соотношения между психикой и сознанием; в) в понятие психики как функции мозга; г) в понимание роли психических процессов как регуляторов действия по обеспечению приспособительного эффекта; д) 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?

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).

22. В начале XX в. наступает кризис в психологии. В чем его суть и причины? Преодолен ли он к концу XX в.?

23. В 1-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.

Вопросы студентам:

Дайте им краткие характеристики: 1) что нового внесла каждая школа в психологию; 2) чем были вызваны изыскания в данном направлении; 3) какую роль в прогрессе научных знаний о психике сыграли исследования (гипотезы, выводы, открытия) школы; 4) каково современное значение этих выводов для психологии; 5) как повлиял кризис в психологии на зарождение и развитие этих школ и направлений. (Ответы по пунктам 1,2,3, 4, 5 запишите в конспект: а) бихевиоризм; б) гештальтпсихология; в) фрейдизм (или психоанализ) и неопрейдизм; г) реактология и рефлексология в СССР; д) генетическая психология; е) когнитивная психология; ж) культурно-историческая теория Л. С. Выготского; з) теория деятельности Л. С. Выготского, С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева.)

24. Задание студентам:

1) Напишите коротко (на 1—2 страницах), что вы знаете о российской психологии до 1917 г.

2) Какие объективные и субъективные трудности преодолела российская психология в советский период развития? (Ответ напишите в конспект, но не более одной страницы.)

25. 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, Б. М. Теплов, Д. Б. Эльконин, П. Я. Гальперин, А. А. Смирнов, Б. Г. Ананьев, Д. Н. Узнадзе, А. В. Запорожец, Л. И. Божовиц, В. В. Давыдов, Н. Ф. Талызина, А. В. Петровский, А. М. Матюшкин.

26. Задание студентам:

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

27. Задание студентам:

Попытайтесь сделать обобщающий вывод для себя по следующим вопросам:

27.1. Какую реальную пользу вы как будущий специалист-психолог получили при изучении истории психологии?

27.2. Какие проблемы психологической науки прошлого по казались вам недостаточно проработанными в литературе и по тому малопонятными для студента: может быть, неясно, какую роль в истории науки сыграло решение этих проблем в свое время или какова эта роль сейчас? :

27.3. Можете ли вы 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?

28. На основе прослушанных лекций и прочитанной литературы покажите свое понимание трансформации теоретических взглядов в процессе исторического развития психологической науки на примере анализа постепенного изменения научного содержания какого-либо (по выбору студента) из перечисленных ниже основных понятий (категорий): образ, мотив, рефлекс, личность, действие (деятельность), психика, сознание. Выполнение задания в письменной форме (текст размером не более 1-2 страниц) для представления преподавателю.

Предложенный перечень заданий (вопросов и задач) составлен с учетом того, что литературы по истории психологии всегда студентам не хватает, а учебники по этому предмету вовсе отсутствуют.

Думается, что эти вопросы-задачи помогут преподавателю выбрать более короткий и эффективный путь изложения в лекциях и обсуждения на семинарах основных проблем истории психологии. Взятые в совокупности, вопросы-задачи указывают на общую логику развития научных взглядов на человеческую психику, лучше ориентируют в материале и студента, и преподавателя.

Раздел Б. Общая психология

Основной целью преподавания данного предмета является усвоение студентами общих закономерностей функционирования психики. Знание общепсихологической теории должно лечь в

основу изучения ими конкретных прикладных отраслей психологии,' в частности возрастной, педагогической, социальной и др. Усвоение современных достижений психологической науки позволяет студенту сознательно подходить ко всему тому, что предшествовало им, какие взгляды и теории возникали и почему, в какой мере они способствовали научному прогрессу.

Изучение общей психологии имеет методологическое значение для усвоения других учебных курсов психологического цикла, так как без знания общего невозможно разобраться в частном.

Отсюда следует, что при чтении лекций и организации самостоятельной работы с литературой нужно каждое новое для студента научное положение не только соотносить с наблюдаемыми в жизни психологическими явлениями, но и сравнивать с тем, как они объяснялись ранее и какое объяснение получили в современной общей психологии.

Тематику лекций целесообразно компоновать несколькими большими блоками, чтобы все многообразие содержания дисциплины могло быть изложено в этих блоках как совокупность основных проблем психологии, как система взаимосвязанных понятий. Тогда не нужно будет на лекциях подробно говорить о деталях, которые можно отнести на практические и семинарские занятия. Так, например, нет необходимости давать в лекции подробную характеристику каждого из психических познавательных процессов, но зато нужно показать их функции, обратив внимание студентов на взаимосвязь и взаимодействие между ними в ходе их функционирования. На последующих практических, семинарских и лабораторных занятиях они могут быть более детально изучены не только теоретически, но и экспериментально. При этом нужно учитывать профессиональные особенности студенческой аудитории. Например, на математическом факультете педагогического вуза можно более подробно изучить теоретические основы математических способностей школьников и вооружить будущих преподавателей методикой выявления и развития математических способностей детей.

Лекционный курс в зависимости от количества отводимых часов (для психологических и других, непсихологических, факультетов — они различаются довольно существенно) может быть разделен на блоки в разных вариантах. Так, вся проблематика общей психологии может быть разделена на пять, шесть или семь *лекционных блоков* в зависимости от количества часов и замысла преподавателя.

Встречаются такие варианты:

1. Введение в психологию. Личность и деятельность. Познавательные процессы личности. Эмоционально-волевая сфера личности. Психологические особенности личности (пять блоков);

2. Общая психология как наука, ее объект и предмет. Психология деятельности. Психические процессы, состояния и свойства. Психология личности и ее познавательная, эмоциональная, волевая сферы. Характер и темперамент. Способности и направленность личности (шесть блоков);

3. Психология как наука и ее основные отрасли. Психология деятельности. Психология личности. Познавательные процессы в деятельности личности. Эмоции и воля в деятельности. Психология развития, обучения и воспитания. Психология общения и межличностные отношения (семь блоков) и т. д.

Преподаватель, читая лекции по намеченным блокам, может на каждый из них отводить разное количество часов, смотря по тому, на чем он хочет сделать акцент. Например, будущим организаторам производства и руководителям коллективов, наверно, надо лучше познать проблемы психологии деятельности и межличностных отношений, а будущим учителям — проблемы личности, психологии развития, обучения и воспитания и т. д. На семинарских, практических и лабораторных занятиях должны отрабатываться те вопросы, которые лектор запланировал. Но при этом в отличие от лекций, носящих теоретический характер, они нацеливают на формирование у студентов умения использовать теоретические знания на практике для исследования и преобразования психологических фактов и тем самым научить их психологически грамотно ориентироваться в практических ситуациях.

И, конечно, как на лекциях, так и на других занятиях преподаватель стремится применять активные методы обучения и ставит цель — научить студентов мыслить психологическими категориями, анализируя научные и практические проблемы. Этой цели он может достигать с помощью проблемных вопросов и задач, которые он использует как в лекциях (для проблемного изложения), так и в качестве учебного задания студентам для самостоятельной работы и практических (семинарских, лабораторных) занятий.

Эти вопросы-задачи должны составляться так, чтобы ориентировать студентов на размышления над основными проблемами науки. Во-первых, на познание общих закономерностей психической деятельности; во-вторых, на понимание их применительно к реальным проявлениям психики в жизненных ситуациях; в-третьих, на историческую логику процесса их познания

в науке. Таким образом, студенту удастся отойти от книжного текста, приблизиться к жизненным реалиям и научиться объяснять их с точки зрения тех теоретических положений, которые он узнал из лекции или прочитал в книге.

Ниже приводятся примерные вопросы и задачи для учебных заданий, рассчитанные в основном на активизацию мыслительных действий студентов. Они составлены в помощь преподавателю для решения педагогических задач: некоторые вопросы могут быть даны студентам в составе учебных заданий для самостоятельной работы с последующим обсуждением результатов этой работы на семинарском или практическом занятии. Часть вопросов, которые окажутся сложными для студентов, могут использоваться преподавателем в лекции, где студент и получит ответы на эти трудные для него вопросы. Более того, преподаватель может изменить редакцию вопросов или составить свои, исходя из конкретных учебных потребностей.

Итак, *учебные задания* (вопросы и задачи).

1. (Вопрос данного задания для студентов 1 курса окажется чрезмерно труден. Поэтому его лучше использовать для проблемного изложения лекции.) Что значит «предмет психологии» как науки? Чем объяснить, что в учебниках и словарях существуют разные точки зрения на этот счет:

1) предмет психологии — «конкретные факты психической жизни» (Общая психология. — М., 1976. — С. 6);

2) психология изучает «закономерности развития и функционирования психики как особой формы жизнедеятельности» (Краткий психологический словарь. — М., 1985. — С. 274 и Психологический словарь. — М., 1996. — С. 304);

3) психология изучает «процессы активного отражения человеком и животными объективной реальности в форме ощущений, восприятий, понятий, чувств и др. явлений психики» (Психологический словарь. — М., 1983. — С. 291);

4) предметом 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 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. — М., 1998. — С. 9, 564);

5) психология — наука о порождении, функционировании и строении психического отражения реальности (Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975. — С. 12);

6) предметом психологии является «целостная деятельность» (А. Н. Леонтьев и современная психология. — М., 1983. — С. 139);

7) В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев, авторы учебного пособия для вузов «Психология человека» (М., 1995), предметом психологии считают «субъективную реальность человека, принципы и законы ее существования, организации и развития» (с. 371);

8) авторы курса лекций «Общая психология» (Сост. Е. И. Рогов. — М., 1995) пишут, что «психология — наука, изучающая факты, закономерности и механизмы психики» (с. 12)?

Почему существует столько определений предмета психологии? Разные ли они по существу или только по форме, по словесному оформлению? Может быть, они слишком общие и широкие по объему и в принципе все имеют один и тот же общий смысл — психику в целом? Если среди них нет «неправильных», то почему они разные?

Столь развернутая формулировка вопроса рассчитана, конечно, не на студента, а на преподавателя, чтобы он мог сам сконструировать из него несколько последовательно выдвигаемых вопросов, исходя из избранной им методики изложения лекции. Главное, что от него требуется, — это разрешить все поставленные в задаче вопросы, которые могут возникнуть у студентов при ознакомлении с разными точками зрения на предмет психологии. Студенту необходимо четкое представление о предмете изучаемой науки. А что касается психологии, то ее предмет, как видно по разнообразию точек зрения на него, не является четко определенным и общепризнанным. В этом и сложность для преподавателя: с одной стороны, ему нужно сформировать у студентов ясное понимание предмета науки, а с другой — этого нет и в самой научной среде.

Как данная проблема обычно решается в практике преподавания? Есть два способа ответа на вопрос о предмете психологии, на которые указывает Ю. Б. Гиппенрейтер: «Первый способ предполагает рассмотрение различных точек зрения на предмет психологии так, как они появлялись в истории науки; анализ оснований, почему эти точки зрения сменяли друг друга; знакомство с тем, что в конечном счете от них осталось и какое понимание сложилось на сегодняшний день». Данный способ раскрытия предмета психологии она считает целесообразным использовать в течение всех последующих лекций и семинарских занятий, а на первой лекции предпочитает ограничиться вторым способом, т. е. кратким ответом¹. Этот краткий ответ кажется формальным, но тем не менее является вполне допустим-

¹ См.: «Смена представлений о предмете психологии» (план семинарского занятия) [22, 34].

мым. Суть ответа: психология — это «наука о душе», а «душа» и «психика» с лингвистической точки зрения одно и то же, т. е. обозначают одни и те же «душевные» явления соответственно на русском и греческом языках; однако с развитием культуры и науки значения этих понятий разошлись, хотя в языке много сохранилось слов от корня «душа» (душевность, душевный), а психология стала наукой не о душе, а о психике.

Такая методика разъяснения предмета психологии, в которой оба способа являются выражением исторического подхода, может быть вполне приемлемой, так как показывает нынешнее состояние понятия «предмет психологии».

В связи с этим желательно рассмотреть, в чем же расходятся точки зрения современных отечественных авторов на предмет психологии. Если внимательно их проанализировать, то оказывается, что в общем и целом они идентичны, так как повторяют общее философское определение предмета: «Психология — наука о закономерностях, механизмах и фактах психической жизни человека и животных» (Философский энциклопедический словарь. — М., 1983. — С. 549). Таким образом, все авторы считают, что психология — это наука о психике или, говоря иначе, вся психика является предметом изучения научной психологии. При этом сама психика рассматривается как отражение объективной реальности.

Однако есть другая точка зрения. Она принадлежит П. Я. Гальперину, который считает предметом науки психологии не всю психику, потому что ее изучают, кроме психологии, и другие науки.

Психику как психическое отражение объективного мира и соотношение сознания с бытием изучает философия. Психику в патологии изучает медицина, биологические основы психики — физиология высшей нервной деятельности. Отдельные психические процессы изучают с разных сторон одновременно несколько наук. Так, например, мышление изучает как психология, так и целый ряд других наук: теория познания, логика, кибернетика, история науки, педагогика, этика и эстетика, а также методика преподавания (эвристика). Речь, помимо психологии, изучают педагогика, филология, лингвистика, физиология высшей нервной деятельности и т. д. И каждая наука, конечно, интересуется какой-то определенной стороной психических фактов. Какой же аспект психики изучает психология, если не всю психику?

П. Я. Гальперин высказал идею, что *предметом психологии является ориентировочная деятельность субъекта*. Она стала методологической основой разработанной им *теории поэтапного формирования умственных действий*, получившей широкое признание.

Вот как аргументирует П. Я. Гальперин свой тезис. Во-первых, функция психики — ориентировка субъекта в различных жизненных ситуациях, начиная с элементарного интереса — ознакомления животного с ситуацией или отдельным объектом в поисках пищи (по И. П. Павлову, рефлекс «что такое?») и заканчивая теоретической исследовательской деятельностью человека.

Во-вторых, ориентировка в окружающем мире даже во всем диапазоне познавательных функций, от восприятия до мышления, не ограничивается только интеллектуальными задачами — узнать и оценить, чтобы действовать адекватно ситуации. Нуждаются в ориентировке и потребности, чувства, воля. А сами они представляют собой не что иное, как разные формы ориентировочной деятельности субъекта.

В-третьих, если все формы психической жизни представляют собой разные виды ориентировочной деятельности, то значит, что психология во всех так называемых психических процессах или функциях изучает именно эту их ориентировочную сторону. Неправильно, что психология изучает мышление, чувства, воображение, волю и т. д., прежде всего потому неправильно, что она изучает вовсе не все стороны мышления, чувства, воли и других психических функций. Претензии психологии на изучение всей психики, считает П. Я. Гальперин, неоправданны, так как другие науки имеют на это не меньше прав. Они «оправданы лишь в том смысле, что процесс ориентировки составляет главную сторону каждой формы психической деятельности и всей психической жизни в целом; что именно эта функция оправдывает все другие ее стороны, которые поэтому практически подчинены этой функции. Потому что самое важное в жизни — правильно ориентироваться в ситуации, требующей действия, и правильно ориентировать его исполнение. «Только ориентировочная деятельность и составляет предмет психологии» [19; 191]. «...Те представления о предмете психологии, которые предлагались и принимались до сих пор, оказались ошибочными»¹ [19; 94].

Таким образом, идея П. Я. Гальперина о предмете психологии принципиально отличается от всех приведенных выше. В последующем он, его ученики и последователи придерживались этой точки зрения во всех своих исследованиях. Данное теоретическое представление о предмете психологии является методологическим принципом, позволяющим искать и находить конкретные механизмы психологических явлений, объяснить, что

¹Гальперин П.Я. Введение в психологию. — М., 1976. — С. 93.

они собой представляют. Наиболее известны высокие результаты применения в педагогической практике гальперинской теории поэтапного формирования умственных действий, основанной на данном представлении о предмете психологии.

Несмотря на резкое расхождение с известными взглядами психологов на предмет психологии, точка зрения П. Я. Гальперина не подвергалась сомнению или тем более критике, за исключением нескольких заметок А. Н. Леонтьева, сохранившихся в его научном архиве и опубликованных посмертно. Он заметил три «слабых пункта» в определении П. Я. Гальперинского предмета психологии: а) категоричность (недооценка истории движения мысли к уяснению предмета); б) идея *конечности* усилий найти определение («не было определения — найдено определение»); в) представление о том, что определение должно быть *одно*¹. Однако эти три замечания нельзя считать критикой². Они, скорее, подтверждают, что оригинальная точка зрения П. Я. Гальперина засвидетельствовала своим появлением, что это и есть момент *движения* мысли ко все большему уяснению предмета психологии, что определение действительно *найденно* на данный момент и что пока оно *одно*, но наряду с существующими. А то, что это окончательное определение предмета психологии — этого, конечно, никто, в том числе и сам П. Я. Гальперин, утверждать не могли и не могут. Сейчас можно считать вполне справедливыми и правомерными по крайней мере два утверждения. Первое — о том, что данное теоретическое представление о предмете психологии «работает», т. е. в теоретических и эмпирических исследованиях позволяет искать и находить сущность психических явлений в рамках самой психологии, а не вне ее (логике, физиологии и т. д.), как было прежде. Второе — о том, что рассмотрение психологии как науки об ориентировочной деятельности имеет практическое значение, так как нацеливает психологов на поиск путей правильной ориентировки человека в деятельности, что превращает обучение в практически безошибочный процесс формирования знаний, умений и навыков.

Можно сказать, что определение предмета психологии как

¹ См.: Леонтьев А. Н. Философия психологии. Из научного наследия / Под ред. А. Н. Леонтьева, Д. А. Леонтьева. — М., 1994. — С. 259.

² Точка зрения самого А. Н. Леонтьева представлена в сборнике статей памяти ученого «А. Н. Леонтьев и современная психология» (1983) в двух местах: психология — наука «о порождении, функционировании и строении психического отражения реальности» (с. 40) и «предметом психологии является целостная деятельность субъекта...» (с. 139).

ориентировочной деятельности вполне логично и его трудно опровергнуть или даже просто критиковать, так как оно не только не противоречит существующим в отечественной психологии определениям, а конкретизирует их и в этом смысле. И думается, что преподавателю при чтении лекции и раскрытии истории становления представлений о предмете научной психологии придется сказать о том, что в настоящее время уточненным понятием «предмета психологии» является ориентировочная деятельность по П. Я. Гальперину.

Предмет психологии — не просто рядовой учебный вопрос, а действительно существующая и для самой науки, и для методики ее преподавания серьезная проблема.

Как было сказано выше, есть два способа ответа на вопрос о предмете психологии: первый — более правильный, но сложный, и второй — относительно формальный, но зато короткий. При первом способе нужно на первых же лекциях подробно раскрыть историю движения мысли к сегодняшнему пониманию предмета психологии, а при втором — очень кратко обрисовав, какой круг вопросов изучает психология, перенести более подробное рассмотрение вопроса на последующие занятия. Этот второй способ, несмотря на краткость, вовсе не простой для методики. Если постоянно помнить о том, что в связи с изучением любой темы нужно каким-то образом коснуться истории движения мысли о предмете психологии, то реально осуществить этот замысел не удастся. Это возможно только при изучении истории психологии как самостоятельного учебного предмета, и то применительно к понятию о предмете общей психологии. А если изучается возрастная или педагогическая, медицинская или юридическая психология, то тоже потребуется раскрыть предмет данной конкретной науки. И там возможны те же два способа и встретится та же методическая трудность.

Поэтому методически более оправдан способ первый, чтобы сразу ознакомить студентов со всеми основными взглядами на предмет психологии, которые были в разные периоды на протяжении столетий. А какие взгляды были доминирующими в тот или иной исторический момент, скажет преподаватель в лекции. Это могут быть следующие представления о предмете психологии: 1) душа (Демокрит и др.); 2) явления сознания (Локк); 3) поведение (бихевиористы); 4) бессознательное и его отношение к сознанию (Фрейд); 5) рефлексy (рефлексология Н. М. Бехтерева); 6) реакции (реактология К. Н. Корнилова); 7) закономерности механизма и факты психической жизни человека и животных (сторонники материалистической, марксистской

психологии); 8) целостная деятельность (А. Н. Леонтьев); 9) ориентировочная деятельность (П. Я. Гальперин).

Итак, мы разобрали методику постановки и рассмотрения в лекции одного учебного вопроса или одной учебной задачи, решаемой проблемным методом. Поскольку вопрос о предмете психологии — это вопрос принципиальной важности и к тому же в его решении еще не поставлена окончательная точка, постольку методика его преподавания заслуживает особого внимания. Поэтому и все сказанное выше не нужно принимать за истину последней инстанции, а считать его приглашением к тому, чтобы изложение в лекции этого важного вопроса было творческим.

Ниже приводятся другие учебные задания (проблемные вопросы и задачи) по общей психологии, которые преподаватель может избирательно использовать по-своему (в лекциях, в заданиях на самостоятельную работу студентов, на семинарах и практических занятиях и т. д.).

2. Почему важно (и важно ли) четко представлять предмет изучаемой науки, чтобы овладеть ею на профессиональном уровне? Предлагаемые ниже варианты ответов получены при анкетном опросе студентов-психологов 1-го курса, и они требуют анализа в лекции или на семинаре. Какие из них ошибочны и почему, а какие верны и в какой мере?

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;

г) знание предмета науки имеет методологическое значение для развития самой психологии как науки, т. е. важно не для студентов, впервые изучающих науку, а для ученых;

д) если сами психологи (ученые и практики) до сих пор не нашли определения предмета своей науки, то нужно придерживаться той или иной известной точки зрения;

е) любая из названных в книгах точек зрения не является убедительной, поэтому, не зная даже ни одной из них, можно усвоить конкретные вопросы психологии и стать профессиональным психологом;

ж) разобраться в предмете психологии студенту надо с самого начала ее изучения (принять одну из приведенных точек зрения

или выдвинуть и обосновать свою собственную), иначе будет догматизм в учебе и лишенная творчества будущая практика. 3.

Задание студентам:

В учебниках и словарях по психологии' по-разному изложен вопрос о познавательных процессах. Сравните, например, учебник «Общая психология» (под ред. А. В. Петровского. — М., 1976) и учебник Р. С. Немова (Психология: В 3 кн. Кн. 1. Общие основы психологии. — М., 1998), а также «Краткий психологический словарь» (М., 1998) и «Психологический словарь» (М., 1983). В одних учебниках и словарях названы эти процессы, в других — нет. Однако можно считать общепринятым включение в их число следующих психических явлений: *ощущение, восприятие, память, представление, мышление, воображение и речь.*

Задача: Расположите психические познавательные процессы схематично таким образом, чтобы стало понятно, какова последовательность и взаимозависимость их функционирования в познавательной деятельности. Форму наглядного схематического расположения можно выбрать любую (например, форму графа, как схема метрополитена или схема 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. Схему-ответ занесите в тетрадь.

4. В психологической литературе можно встретить несколько разных определений и толкований понятия «внимание»: а) один из психических процессов; б) не какой-то особый, самостоятельный процесс, а сторона или момент любого другого психического процесса (восприятия, мышления и т. д.); в) такое свойство психики, которое обеспечивает сосредоточенность, направленность деятельности на объект; г) внутренний контроль за соответствием умственных действий программам их осуществления, т. е. один из моментов ориентировочно-исследовательской деятельности; д) по теории установки Д. Н. Узнадзе, внимание связано с установкой, которая и есть «внутреннее состояние внимания человека» (т. е. внимание толкуется как нечто внешнее, внутренним состоянием которого является установка); е) по мнению Т. Рибо («моторная теория внимания»), внимание производно от движений и регулирует движение, вызывается эмоциями и сопровождается ими (т. е. спокойное размышление над чем-нибудь конкретным или наблюдение за чем-нибудь, например, за плавным течением реки и плавающей в ней щепкой, нельзя отнести ни к движению, ни к эмоциям, а значит, нет здесь и внимания).

Задание студентам: проанализируйте эти взгляды и определите свое отношение — какая из точек зрения вам импонирует и почему.

5. Мозг как главный орган психики и мозг как центральный отдел нервной системы. Сигналы от внешних предметов (свет, звук, запахи 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 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?

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, можно раскрыть в лекции, показав, какая разница между личностным и деятельностным подходами, которых придерживается большинство отечественных психологов; какая разница между функциональным и личностным подходами. А затем можно дать студентам задание подобрать примеры из учебника, показывающие и тот, и другой, и третий подходы.

7. Восприятие, представление, память, воображение, мышление — вот пять 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.

Этот вопрос более целесообразно поставить перед студентами в конце лекции как задание на самостоятельную работу, а их ответы обсудить на практическом занятии.

8. 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 у вас нет 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 ли трех вариантах функционирует мышление или не во всех? Где проявляется мышление творческое, а где репродуктивное?

Данный вопрос обычно вызывает активное обсуждение на семинаре, если предварительно (например, на лекции) задать его, предложив студентам подобрать конкретные примеры из жизни, написать на листках бумаги и сдать преподавателю.

Такое задание, во-первых, повышает чувство ответственности студентов, а во-вторых, позволяет преподавателю использовать некоторые из примеров для обсуждения на семинаре, что резко активизирует мышление студентов. Какие из примеров требуют обсуждения или интересны всем, легко определить при беглом знакомстве с записками.

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

10. Представление и воображение. Придумайте (найдите в жизни, подберите из литературы) пример на тему «представление воображения». Представление и память. Приведите пример их взаимосвязи.

11. Речь — внешнее выражение мысли. Может ли быть (бывает ли), что речь учителя при изложении нового материала не является выражением его мышления?

12. Может ли речь студента (выступление на семинаре) не быть выражением его мышления?

13. 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?

Эти пять вопросов (№ 9-13) могут быть использованы в заданиях на самостоятельную работу при подготовке к семинарско-

му (практическому) занятию, посвященному познавательным процессам.

14. Психология личности и понятие личности в психологии. В лекции можно сравнить следующие определения личности:

а) «Личность — понятие, обозначающее совокупность устойчивых психологических качеств человека, составляющих его индивидуальность» [53, 557].

б) «Личностью, т. е. социальным существом, включенным в общественные отношения и являющимся деятелем общественного развития», мы можем назвать «взрослого, нормального человека (но не новорожденного и не умалишенного)» — так сказано в учебнике «Общая психология» под ред. А. В. Петровского (М., 1976. — С. 97).

в) «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).

г) «Личность — системное качество, приобретаемое индивидом в предметной деятельности и общении, характеризующее его со стороны включенностью в общественные отношения» (Краткий психологический словарь. — М., 1985. — С. 165).

д) «Личность — 1) человек как субъект социальных отношений и сознательной деятельности; 2) системное качество индивида, определяемое включенностью в социальные связи и формирующееся в совместной деятельности и общении» [38, 187]. В конце лекции можно дать студентам задание: «Прочтите и другую литературу, где даются определения понятию личности. Сравнив их с приведенными в лекции и проанализировав заложенное в них научное содержание, ответьте на следующие вопросы:

— Можно ли подвести под определения личности в вариантах «а» и «г» любого индивида?

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

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

15. Чем отличается понятие «личность» от понятий «человек» и «индивидуальность»? Или, по-вашему, они тождественны? (Этот вопрос может быть поставлен перед учебной группой непо-

средственно на семинарском занятии, где преподаватель будет добиваться четкости аргументации ответов, доказательности и убедительности высказываний студентов.)

16. В разделе «Психология личности» разные авторы рассматривают «набор» черт или свойств (качеств) личности: например, р. С. Немов насчитывает их шесть (способности, темперамент, характер, воля, эмоции, мотивация), тогда как учебник «Общая психология» под редакцией А. В. Петровского — только три (темперамент, характер, способности), хотя мотивация при этом тоже отнесена к характеристике личности, но только в связи с ее деятельностью, а воля и эмоции (чувства) отнесены к характеристике деятельности. 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)?

Этот вопрос обычно возникает у студентов, внимательно читающих источники, но большинство не замечает этих различий. Поэтому, может быть, будет целесообразным обратить внимание студентов на этот вопрос в ходе лекции и попросить их найти ответ.

17. 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?

18. Видите ли вы разницу между понятиями «способности» и «склонности», а также между качественными характеристиками, которыми наделяют люди того или иного человека: «одаренный», «мудрый», «умный», «эрудированный», «начитанный», «образованный», «способный»?

19. 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? С характером (тем или иным) рождаются люди или характер воспитывается при жизни?

Эти три вопроса (№ 17-19) лучше всего обсудить на семинаре, предварительно включив их в состав учебного задания на самостоятельную работу. Активность дискуссии на семинаре будет гарантирована, потому что обнаружится различное толкование студентами многих известных житейских понятий, а также с их стороны будут попытки объяснить их содержание с научных позиций психологии.

20. Что такое темперамент? Какие типы темпераментов рассматриваются в современной психологии и как они связаны с типами нервной системы человека?

Этот вопрос можно адресовать студентам, чтобы они на семинаре (практическом занятии) ответили на него, пользуясь приводимой ниже схемой взаимосвязей типов темпераментов с характеристиками типов нервной системы: по силе (слабости), по уравновешенности (неуравновешенности), по подвижности (инертности).

ТИПЫ НЕРВНОЙ СИСТЕМЫ

СИЛЬНЫЙ | СЛАБЫЙ | (тип темперамента?)

НЕУРАВНОВЕШЕННЫЙ

(тип темперамента?) УРАВНОВЕШЕННЫЙ

| ИНЕРТНЫЙ |

(тип темперамента?)

| ПОДВИЖНЫЙ |

(тип темперамента?)

21. 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?

Данный вопрос, по-видимому, потребует раскрытия в лекции, так как опыт преподавания показывает, что студенты изучают и усваивают эти свойства личности только «по отдельности», вне связи их друг с другом, потому что в большинстве учебников они рассматриваются изолированно друг от друга.

22. Направленность личности определяют разные авторы по-разному: как «совокупность потребностей и мотивов личности, определяющих направление ее поведения» или как «совокупность устойчивых мотивов, ориентирующих деятельность личности и относительно независимых от наличных ситуаций», а в некоторых учебниках и словарях это свойство личности и вовсе

не рассматривается. Сравните два приведенных определения: есть ли в них разница?

Вопрос в такой формулировке лучше всего поставить в лекции в качестве «проблемного», чтобы привлечь* внимание студентов к тому факту, что в психологической науке нет пока однозначного понимания данной проблемы, и объяснить, в чем ее сложность, а также связать ее с задачами воспитания личности.

23. Психологическое понятие деятельности определяется как «активное взаимодействие с окружающей действительностью, в ходе которого живое существо выступает как субъект, целенаправленно действующий на объект и удовлетворяющий таким образом свои потребности» или как «целестремленная активность, реализующая потребности субъекта».

Вопросы студентам: а) Идентичны ли эти два определения по научному содержанию и смыслу? б) Являются ли деятельностью следующие факты: полководец молча смотрит в бинокль в сторону поля сражения; паук быстро устремляется в сторону попавшей в паутину мухи; медведь ловит рыбу в реке; пенсионер гуляет по близлежащему парку; дети играют во дворе в «хоккей»; подражая взрослым, гоняют шайбу пластмассовыми клюшками; девочки играют в «дочки-матери»; студенты молча слушают лекцию, не записывая ее?

Пусть студенты решают эти задачи на основе приведенных выше дефиниций.

24. Психологическая структура деятельности: мотивы — цели — средства — результат, и состав деятельности: деятельность, действия, операции. Исходя из такого понимания, которое начнет формироваться у студентов благодаря лекции преподавателя, можно сформулировать следующее задание на самостоятельную работу студентов:

— проанализировать психологическую структуру любой знаковой деятельности (конкретного вида игры, учения или труда);

— показать, как связана любая деятельность (привести конкретный пример) с потребностью (через мотив? через цель? через средства? через результат? или с чем-то из них прямо и непосредственно, а с чем-то опосредованно?);

— деятельность соотносится с мотивом, действие с целью, а операция с условиями выполнения деятельности. Приведите пример.

Рассмотрение методики преподавания общей психологии можно завершить следующими общими замечаниями.

Первое. Поскольку общая психология — это теоретическая, а не прикладная наука, в силу чего имеет методологическое зна-

чение для прикладных отраслей психологии, постольку и методика ее преподавания должна быть нацелена на формирование у обучаемых общего теоретического мышления: все учебные задачи составляются таким образом, чтобы студенты учились психологическому анализу и оценке практических ситуаций. Это умение психологически мыслить поможет им в усвоении возрастной, педагогической, социальной и других прикладных отраслей психологии. Словом, любая учебная задача, составленная на реальных фактах, имеющих практический смысл, преследует цель научить мыслить теоретически, чтобы решить практическую проблему.

Второе. Большинство студентов-первокурсников изучает психологию впервые и сразу проникается сознанием ее необходимости для себя лично, так как позволяет изучить и лучше понять самого себя. Это интересно и трудно одновременно. Дело в том, что многое кажется давно известным, ибо житейскими психологическими знаниями обычно владеют все. Но оказывается, что толкование известных с детства явлений психики может быть несколько другим, если подходить к ним с позиций психологии, что не всегда сразу принимается в расчет: житейские понятия, расходящиеся в ряде случаев с научными, мешают усвоению последних. Стало быть, методика преподавания психологии не может этого не учитывать и приходится акцентировать внимание студентов на отличии житейских и научных представлений о тех или иных фактах и явлениях психики.

Третье. На владея научной терминологией, студенты в начальный период обучения не умеют пользоваться психологическими понятиями в своих выступлениях на семинаре, при ответах на экзамене («Понимаю, но сказать не могу», «Знаю, но не могу точно выразиться» — обычные объяснения в таких случаях).

Как преодолеть этот недостаток? Памятуя, что речь — это внешнее выражение мысли, а не простое произнесение слов, методика преподавания прежде всего заботится о способах развития мышления студента с помощью специально составляемых на содержании изучаемых тем учебных мыслительных задач (вопросов). Но выяснить, как студент мыслит, преподаватель может только по его речи, когда он будет выражать вслух свои мысли, что всячески и поощряется преподавателем. Чем чаще и больше студент будет устно изъясняться, тем лучше он будет мыслить и тем быстрее овладеет научной терминологией. Лучше пусть ошибается, но не молчит, потому что высказанную вслух ошибку всегда можно исправить. Лучшая методика — это та, которая побуждает к устной речи и поощряет речевую актив-

ность. Речь с использованием научной лексики — это и есть научное мышление как результат усвоения науки.

Эти общие замечания относятся к методике преподавания не только общей психологии, но и других психологических дисциплин, а основаны они на опыте преподавания общей психологии.

3. Методические особенности преподавания прикладной психологии

Раздел В. Возрастная и педагогическая психология

Эти две прикладные отрасли психологии, если их рассматривать вместе как единую учебную дисциплину, представляет собой применение общепсихологической теории для объяснения возрастного развития в детские годы (это наиболее исследованный отрезок жизни человека) и психологических условий эффективности обучения и воспитания человека.

Изучение этих наук имеет практическое значение для студентов, учителей и родителей, любого взрослого человека.

Студенту же любой профессиональной ориентации надо научиться использовать знания в данной области в будущей практической деятельности, чтобы разбираться в психологических особенностях людей разных возрастов и оказывать на них воздействие при организации игровой и учебной деятельности, а также развитии лучших черт личности в деятельности.

Усвоение законов возрастного психического развития человека в онтогенезе позволяет учителю целенаправленно строить педагогическую работу по формированию (обучению и воспитанию) школьников, перевести ее на рельсы научности, превратить во многом стихийный процесс в управляемый. Такое знание нужно и любому родителю.

Коротко остановимся на *методических особенностях преподавания возрастной и педагогической психологии.*

Эти две отрасли психологии могут представлять один или два самостоятельных учебных предмета. Методика преподавания зависит от того, изучаются ли они как один учебный предмет или как два разных. Для психологических факультетов педагогических вузов они составляют две самостоятельные дисциплины, а для других (для непсихологических факультетов педвузов и для студентов непсихологических вузов) возрастная и педагогическая психология обычно преподается как единая дисциплина. А какова должна быть методика преподавания, становится ясно при раскрытии содержания этих отраслей психологической науки.

Возрастная психология как самостоятельная отрасль психологической науки изучает возрастную динамику психики человека. Как сказано в «Кратком психологическом словаре» (1985), «фактически совпадает с содержанием педагогической психологии; в своём историческом развитии они практически неотделимы друг от друга. Реальное единство возрастной и педагогической психологии объясняется общим объектом изучения — развивающимся и изменяющимся в онтогенезе человеком, который в возрастной психологии выступает в динамике в закономерностях возрастного развития, а в педагогической психологии — как обучающийся и воспитуемый в процессе целенаправленных действий педагога». В других источниках возрастная психология фактически сводится к детской психологии, т. е. их содержание совпадает. Например, в упомянутом «Кратком психологическом словаре» статьи о детской психологии нет, а о возрастной имеется, тогда как в «Психологическом словаре» (1996) ничего не сказано о возрастной психологии, но зато есть большая статья о детской психологии. [См. 68; 91-92.] Получается, что детская и возрастная психология — понятия взаимозаменяемые. Еще более показательно название учебника детского психолога Л. Ф. Обуховой: «Возрастная (детская) психология» (1996), т. е. по существу отождествляющее их [58].

Эти два взгляда на содержание возрастной психологии (один из них отождествляет его с содержанием педагогической психологии, а другой — детской) нельзя считать противоречащими друг другу по существу. Они представляют лишь взгляды на одно и то же с разных сторон. Тем не менее первую точку зрения (о совпадении содержания возрастной и педагогической психологии) трудно принять безоговорочно (возможно, по этой причине в том же словаре более позднего издания [38] эта мысль не повторяется (см. ниже). Лучше, видимо, сказать не о совпадении содержания этих двух отраслей психологии, а об их тесной, органической взаимосвязи: педагогическая психология строит свои исследования в согласии с законами возрастного развития психики, изучаемыми в возрастной психологии. А что касается второго взгляда, сведения возрастной психологии к детской, то это объясняется просто: в настоящее время исследованным в достаточной мере как теоретически, так и экспериментально можно считать только развитие в детском возрасте. Поэтому говорить о возрастной психологии в строго научном смысле можно лишь как о детской психологии. Однако это вовсе не означает, что в более зрелом возрасте развитие психики отсутствует.

Такую особенность нынешнего состояния возрастной психологии как отрасли психологической науки преподавателю при-

ходится учитывать и разъяснять студентам, что различие в позициях разных авторов говорит отнюдь не об ошибках кого-то из них, а свидетельствует о непрекращающемся движении научной мысли. Подтверждением этому является как раз новый подход к определению предмета данных отраслей психологии, реализованный во 2-м, расширенном, исправленном и дополненном издании названного выше «Краткого психологического словаря» (1998), в котором разведены возрастная и педагогическая психология, рассмотренные в двух самостоятельных статьях.

Воспользуемся приводимыми там дефинициями. «Возрастная психология — отрасль психологической науки, изучающая закономерности этапов психического развития и формирования личности на протяжении онтогенеза человека от рождения до старости» [38; 49]. В этом определении нет ограничения психологией только детских возрастов.

Далее читаем: «Педагогическая психология — отрасль психологии, изучающая психологические проблемы обучения и воспитания» [38; 254].

Если ведется ее преподавание как единой учебной дисциплины с возрастной психологией, то методика строится на показе взаимосвязи процесса обучения и воспитания с процессом развития психики. Тогда развитие психики в детских возрастах будет преподнесено как психологическая основа организации учебной деятельности учеников, постановки развивающего обучения, которое оказывает воспитывающее влияние на личность, развивая ее в интеллектуальном и нравственном отношениях. Если преподавание ведется раздельно, то возрастная психология, конечно, будет целиком и полностью излагаться как наука о возрастном развитии психики не только в детстве, но и в юношеском, молодом, зрелом возрасте, в старости и позже. (Кстати говоря, в делении возрастных периодов за пределами детства в современной психологической науке нет единства точек зрения, что лишний раз свидетельствует о недостаточной исследованности проблем возрастной психологии.) В ракурсе возрастной психологии может быть рассмотрено соотношение развития и обучения (три точки зрения на этот вопрос: а) независимость развития и обучения друг от друга; б) зависимость обучения от развития; в) зависимость развития от обучения. При переходе к педагогической психологии преподаватель может опереться на эти положения как на известные студентам, лишь слегка напомнив их.

В методике преподавания возрастной и педагогической психологии очень важно оттенить психологический аспект обучения

и воспитания, показывая его отличие от педагогического. Нужно постоянно подчеркивать, что если педагогика отвечает на вопросы «как обучать» и «как воспитывать», то психология, опираясь на закономерности психического развития человека, объясняет, «почему обучать и воспитывать нужно именно так» ^ т. е. ^ научно обосновывает приемы и методы педагогики, которые накоплены в эмпирическом опыте поколений и впервые обобщены в педагогике Я. А. Коменским в его труде «Великая дидактика» (1636-1638) и развиваются последующими представителями педагогической мысли.

Такое подчеркивание психологического аспекта обучения и воспитания оказывается необходимым для усвоения психологического смысла этих процессов, так как у студента с детских лет прочно укоренилось представление об обучении и воспитании как о воздействии на учащегося и воспитуемого только извне, со стороны родителей, учителей и вообще всей образовательно-воспитательной системы, а о том, что при этом происходит самое главное — внутреннее, психологическое преобразование личности обучаемого и воспитуемого, — никто не говорил, потому что психологию раньше не изучали. К такому одностороннему, только педагогическому представлению об обучении и воспитании должно прибавиться психологическое: внешнее воздействие может дать эффект только тогда, когда оно учитывает внутренние условия и достигает психологических изменений в личности.

Возрастная и педагогическая психология как прикладные отрасли психологической науки служат как для объяснения конкретных психологических фактов в области своей научной компетенции (т. е. фактов развития, обучения и воспитания), так и для их преобразования (т. е. для организации реального процесса обучения и воспитания в соответствии с законами развития). Это значит, что студентам нужно овладеть методами научного исследования фактов с целью их объяснения (например, чтобы узнать, чем объясняется трудность усвоения одних знаний и легкость усвоения других или какие причины лежат в основе успешного воспитания ребенка в период подросткового кризиса и т. д.). Кроме этого, он должен уметь применить психологические знания для преобразования обнаруженного факта, т. е. знать методы формирующего эксперимента.

Так как мы имеем дело с прикладными науками, то серьезное внимание должно быть уделено методам и приемам практического обучения посредством проведения семинаров-практикумов, семинаров-дискуссий, «деловых игр», «мозговой атаки»,

«круглых столов» и применения других активных методов, стимулирующих собственные самостоятельные мыслительные и практические действия студентов.

Лекции и различные формы практических занятий с применением названных активных методов должны обеспечить творческое усвоение теоретических и практических проблем возрастной и педагогической психологии всеми студентами — будущими педагогами.

Чтобы запрограммировать учебные действия студентов, ориентировать их мышление на основные вопросы изучаемых курсов, нужно составить серию учебных задач (заданий с вопросами, требующими активного мышления).

Ниже приводится примерный набор таких учебных заданий, которые студент должен научиться выполнять.

Итак, *учебные задания* (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 «громдном практическом опыте», но не имевшей «достаточных теоретических оснований», как он пишет об этом.

Задачи для студентов:

а) внимательно прочтите об этой периодизации (Вопросы психологии. — 1971. — №4; Эльконин Д. Б. Избр. психол. труды. — М., 1989; Он же. Психическое развитие в детских возрастах. — М.; Воронеж, 1995; или по кн.: Хрестоматия по возрастной психологии. — М., 1994; или по учебнику: Немов Р. С. Психология. Кн. 2. — М., 1998. — С. 27-38);

б) объясните, какие теоретические аргументы в пользу такой периодизации им приводятся; почему с ним можно согласиться (или не согласиться);

в) приведите из реальной жизни примеры к каждому из периодов возрастного развития психики ребенка, где идет преимущественное развитие мотивационно-потребностной сферы, а где — операционно-технических возможностей. (Эту задачу студент может решать на протяжении всего срока изучения возрастной психологии.)

2. Педагогическая психология — отрасль психологической науки, изучающая психологические проблемы обучения и воспитания, а возрастная психология — возрастные этапы развития психики человека. Объясните, почему эти две отрасли психологии часто бывают объединены и преподаются в ряде вузов как одна учебная дисциплина.

3. Фундаментальным понятием отечественной психологии (со времен Л. Г. Выготского, внесшего 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, оказывающий решающее влияние на психическое развитие и определяющий его переход в следующий возрастной период.

Какие ведущие типы деятельности приводят к качественному изменению в психике ребенка, обуславливают его переход в следующий возрастной период развития: от младенчества (0-1 год) — 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 подростковому возрасту (младшему — до 12 и старшему — до 15 лет) и от него — к старшему школьному возрасту (до 17 лет)? Чем объясняются периодические кризисы, так называемые «кризис новорожденного™», «кризис 1 года», «кризис 3 лет», «кризис 6-7 лет», «кризис переходного возраста» (подросткового)? Правомерно ли, с точки зрения психологии, называть последний «кризисом полового созревания»?

4. Для обсуждения на семинаре-дискуссии прочтите еще раз внимательно работу Д. Б. Эльконина «К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте» [81, 66-86], а также см. его «Избранные психологические труды» (М., 1995) или сокращенный вариант этой статьи в «Хрестоматии по возрастной психологии» (М., 1994) и подготовьте аргументированные ответы на следующие вопросы:

а) Можно ли сказать, что процессы развития интеллектуально-познавательной сферы (умственного развития) человека с обучением, а процессы развития мотивационно-потребностной (или аффективно-потребностной) сферы — с воспитанием?

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 разрыв между ними при рассмотрении психического развития автор счита-

ет недостатком современной психологии, то как он 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 развития личности»; подумайте, что значит «противоречивое единство».

Как вы воспринимаете после прочтения этой работы психологический смысл (не педагогический — «воздействие...» и т. д.) понятия «воспитание»? И что вы, став на точку зрения психолога, предложили бы внести в практику (методику) воспитания, чтобы воспитатели реально опирались на психологические закономерности развития личности?

5. *Задание студентам:*

5.1. Подготовьтесь к обсуждению на семинарском занятии следующего вопроса:

В психологической науке существует несколько точек зрения на соотношение обучения и развития: а) психическое развитие идет по своим законам, а обучение, как формирование социального опыта, должно опираться на достигнутый уровень развития, т. е. следовать за процессом развития (Ж. Пиаже), 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 в) обучение — это и есть развитие, т. е. развитие и обучение тождественны (Э. Торндайк).

Какая из приведенных точек зрения вам импонирует? Обоснуйте, почему вы считаете, что остальные неверны.

5.2. В порядке подготовки к практическому занятию, исходя из своего ответа на вопрос № 1, решите такую задачу: На семинаре по психологии одни студенты считали, что учебный материал надо преподносить на уровне доступности (таков один из принципов дидактики), иначе ученики не поймут. Другие возражали: «А как же тогда обучение будет вести за собой развитие? Ведь если не подниматься выше сегодняшнего уровня доступности, то вынудим учащихся отставать в своем развитии». Рассудите, кто прав. (Прочтите работы психологов о развивающем обучении: В. В. Давыдов [23], [24], [25], А. М. Матюшкин [49], 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? Как понимать дидактический принцип доступности?

6. Задание студентам:

На семинарском занятии проанализировать описанный ниже эксперимент по выявлению связи между развитием и обучением.

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. Подавляющее 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 перед сосудами на время переливания, а затем сразу же убрали. 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 количество воды не изменится, хотя ее форма может и изменяться (от формы сосуда В она станет шире)? Психологи, ставящие эксперимент, объясняют это тем, что понятия ребенка развиваются. Например, «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 не отвечать сразу, а сначала подумать и установить, о чем же, собственно, спрашивают, а потом, сохраняя направление вопроса, определить, чего конкретно касаются изменения величины (объема, веса, высоты, ширины и т. д.), и 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 измерению.

а) Значит ли это, что Ж. Пиаже, считавший, что развитие есть спонтанный процесс и не зависит от обучения, не прав? Говорит ли это о том, что обучение не должно ждать достижения нужного уровня развития, протекающего неорганизованно, стихийно, а необходимо 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: Гальперин П. Я., Эльконин Д. Б. К анализу теории Ж. Пиаже о развитии детского мышления // Дж. Х. Флейвелл. Генетическая психология Жана Пиаже. Послесловие. — М., 1967. — С. 596-621; Обухова Л. Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против. — М., 1981; ее же: Возрастная психология. Учебник. — М., 1996. — С. 137-181, 306-324).

б) Почему дети отвечают правильно при словесном («теоретическом») переливании и ошибаются при реальном (наглядном) переливании?

7. При составлении учебных задач для самостоятельной работы студентов и подготовки их к семинарским занятиям можно использовать следующие вопросы:

7.1. Исходя из возрастных психологических особенностей (см. выше периодизацию психического развития в детском возрасте по Д. Б. Эльконину) школьников и прочитав соответствующие разделы учебников и учебных пособий (Немов Р. С. Психология. Кн. II. — М., 1998; Обухова Л. Ф. Возрастная психология. — М., 1996; Возрастная и педагогическая психология. Тексты / Сост. и коммент. М. О. Шуаре. — М., 1992; Кулагина И. Ю. Возрастная психология. — М., 1997), ответьте на следующие два вопроса:

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-потребностной сферы и интеллектуально-познавательных сил ребенка, его операционно-технических возможностей? (Ответы подготовить отдельно для каждого возрастного периода.)

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

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

7.4. В чем принципиальное отличие психологической концепции поэтапного планомерного формирования умственных действий

вий П. Я. Гальперина от всех других концепций учения, как отечественных, так и зарубежных?

7.5. Как вы кратко сформулировали бы применительно к растной и педагогической психологии суть культурно-исторической теории Л. С. Выготского, развиваемой ныне его учениками и последователями?

7.6. В теории традиционного обучения как в психологии, так и в педагогике принято считать, что ошибки при обучении неизбежны и даже в некотором роде (при правильном к ним отношении) полезны, так как «на ошибках учатся». Теория поэтапного формирования умственных действий (П. Я. Гальперин и его последователи) утверждает, что обучение может быть безошибочным, и неоднократно экспериментально доказана правильность этого утверждения. Подводя итоги проведенных экспериментов по обучению нескольких сотен слабоуспевавших школьников, Н. Ф. Талызина пишет: «Можно с полной уверенностью утверждать, что представление усвоения как постепенного освоения от ошибок не соответствует истинной природе процесса усвоения. Путь от незнания к знанию... в принципе может быть безошибочным» [74; 160].

Как психологически объясняется принципиальная возможность безошибочного обучения?

Раздел Г. Социальная психология

В методике преподавания социальной психологии не может не учитываться относительная молодость этой науки. Первые упоминания о ней относятся к началу нашего века, когда первые попытки создания социально-психологической теории предпринимались представителями психологической школы в социологии (Г. Тард, Г. Лебон, У. Макдугалл, С. Сигеле, Э. Дюркгейм). И вышедшая в 1908 г. книга Макдугалла (английского психолога, работавшего позже в США) «Введение в социальную психологию» была первой публикацией по социальной психологии. Поэтому иногда эту дату (1908) считают началом истории социальной психологии. В попытках найти некие всеобщие законы, позволяющие объяснить социальные явления (например, истоки солидарности и сплоченности людей), ученые изучали поведение толпы, факты заражения, имитации и подражания, «коллективные представления», «законы духовного единства» и т. п. Но при этом законы социальные подменялись или подчинялись законам психологии, личность растворялась в человеческой общности, теряя способность самостоятельно действовать и принимать решения.

Постепенно пришло понимание, что надо изучать личность, но не изолированно, а в связи с другими людьми в группе, в процессе взаимодействия людей с группами и внутри групп, рассматривать черты личности как производные от взаимоотношений человека с социальными группами. Уже тогда было признано, что личность нельзя изучать вне социальной среды. Однако само понятие социальной среды было тогда настолько узким, что не охватывало взаимоотношения людей за пределами малой группы, т. е. относилось только к группам, где взаимоотношения сводились к контактам непосредственным, «лицом к лицу». А само общество в свете таких представлений трактовалось как совокупность психологических связей. Таким образом, социальные отношения полностью психологизировались, что не позволяло понять подлинные отношения личности и социальной среды, всесторонне изучить личность как продукт общественных отношений в широком смысле слова.

На Западе (в США, Англии, Германии, Франции, Японии) в 20-х годах социальная психология становится ведущим направлением в психологической науке. Исследования и положительного, и отрицательного влияния первичных групп на своих членов, на их деятельность, на производительность труда людей, на трудовую дисциплину и изучение вообще роли психологических факторов в современном производстве, в частности неформальных отношений в группе и т. д., — все это имело большое практическое значение. Особо активизировались исследования социально-психологических явлений (процессов группового развития) в годы второй мировой войны (сплоченность и боеспособность подразделений, устойчивость внутригрупповых связей в условиях воздействия на них экстремальных ситуаций боя и т. д.). Исследования психологии групп вышли за рамки чисто научных поисков и стали широко использоваться в управлении промышленностью, в подготовке персонала, научной организации труда, комплектовании рабочих бригад, научных групп, в создании управленческих структур и т. п.

В нашей стране судьба социальной психологии была драматической. В самом начале, в 20-х годах, рефлексология пыталась представить социальную жизнь как совокупность рефлексов («суперрефлексов»), затем был фактический запрет на психотехнику, а значит, и на любые прикладные психологические исследования, в том числе на социально-психологические, а с 1936 г. в связи с критикой педологии и вовсе стала невозможной какая-либо прикладная психологическая наука. Гораздо позже, уже в 50-е годы, из-за искусственной, административной «пав-

ловизации» психологии социально-психологическая проблематика тоже не могла стать полем исследований уже по другой причине: она стала «непсихологичной», так как не приходила ни в какое соприкосновение с физиологией высшей нервной деятельности, физиологической функцией мозга. Таким образом, все те годы (начиная с 20-х) в стране практически отсутствовали исследования социально-психологических явлений, а само понятие «социальная психология» употреблялось только с прилагательным «буржуазная».

Только в 60-х годах социальную психологию признали как науку (и то вначале многие авторы избегали данного термина, а называли науку «общественной психологией») и появились первые публикации (отечественная и переводная): Б. Ф. Поршнев (1966), Б. Д. Парыгин (1967), Т. Шибутани (1969-1998) и др. И только тогда термин «социальная психология» был признан, а с самой науки было снято клеймо «буржуазной науки», «служанки империализма».

Таким образом, отечественная социальная психология начала развиваться как самостоятельная прикладная отрасль психологической науки только немногим более 30 лет назад, и естественно, что в ее развитии еще много белых пятен. Нет ничего удивительного в том, что 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 взаимоисключающими точками зрения на один и тот же вопрос, потому что наука находится в состоянии развития. Однако для начинающих изучать социальную психологию данное обстоятельство может создать определенные трудности, которые нужно учитывать в методике преподавания.

Что можно посоветовать студенту и преподавателю?

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 каждое мнение одно с другим, попытаться понять аргументы и принять решение, которое наиболее импонирует. Такой подход будет означать самый эффективный способ познания истины, существенно превосходящий простое запоминание одной-единственной и бесспорной точки зрения. Так что не нужно огорчаться при обнару-

жении различия в объяснении некоторых социально-психологических явлений, а скорее радоваться, что есть повод поразмыслить и выработать свой собственный взгляд на проблему.

Во-вторых, в методическом отношении будет полезно, если преподаватель перечислит имеющиеся в научной литературе разные точки зрения со своими комментариями, что станет для студента ключом для серьезной и увлекательной работы по анализу проблемы.

В-третьих, в учебных заданиях студенту будут даны и такие задачи, для решения которых нужно разобраться в нескольких точках зрения на одну и ту же проблему. Эти примеры подскажут студенту, как сопоставлять и анализировать различные теоретические подходы к ней, какую из имеющихся научных позиций поддержать и почему. Из приведенных ниже вопросов самый первый как раз относится к этой категории.

Но как бы то ни было, современная отечественная социальная психология развивается вполне успешно и в теоретическом, и в прикладном аспектах, о чем свидетельствуют новые публикации последних лет (Андреева Г. М., 1980; 1998; Петровский А. В., 1982; Донцов А. И., 1984 и др.), а также множество прикладных работ («Введение в практическую социальную психологию», 1996; различные руководства по практической психологии по работе с коллективами школьников, группами взрослых, групповым тренингам и т. д.).

В методическом плане будет целесообразным экскурс в историю науки, что положительно скажется на мотивации учебной деятельности студентов и будет способствовать сознательному отношению к изучению науки.

Для самостоятельной работы студентам можно предложить следующие учебные задания, обсуждение которых можно проводить на семинарских и практических занятиях, для чего включать их в планы и сценарии дискуссий, «круглых столов», «деловых игр», «социально-психологических тренингов» и т. д. Некоторые из вопросов и задач, вероятно, потребуют от преподавателя предварительного разъяснения в лекции. Это, например, относится к первому заданию о предмете социальной психологии.

Вопросы и задачи к учебным заданиям.

1. В литературе приводятся разные определения понятия «социальная психология» и дается перечень проблем, составляющих предмет социально-психологической науки, который у разных авторов тоже различается. Внимательно вчитайтесь в них и попробуйте встать на какую-либо из этих точек зрения. Если

ни одна из точек зрения вам не кажется бесспорной, сформулируйте свою собственную.

Вот они, разные взгляды на социальную психологию:

а) эта наука изучает проблемы человеческого общения в его межличностных («Я» — «Другой») и межгрупповых («Группа» — «Группа») формах, т. е. 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. п.);

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 (Г. М. Андреевой, А. В. Петровского, Б. Д. Парыгина, М. Р. Битяновой, К. К. Платонова, Е. С. Кузьмина, Р. С. Немова и др.) и сделайте свои выводы: какое определение предмета социальной психологии вам кажется верным, если исходить из прикладного значения этой науки?

Данный вопрос может оказаться трудным для студентов, поэтому в первой лекции о предмете и задачах курса «Социальная психология» преподавателю предстоит дать определенные теоретические комментарии, чтобы помочь обучаемым найти ответ на данный вопрос. Для этого достаточно показать генетические истоки понятия «социальная психология», заключающиеся в трактовке деятельности как изначально коллективной, удовлетворяющей потребности и коллектива, и личности. Это — во-первых. А во-вторых, в понимании личности как продукта отношений, складывающихся в процессе коллективной, общественной, т. е. социальной по своей природе деятельности. Поэтому «анализ общественно-исторических условий, в которых складываются жизненные отношения человека, есть прежде всего анализ тех конкретных социальных групп, в которых функционирует человек, и специфики его деятельности, понятой как момент общественного разделения труда, коль скоро каждая такая

группа есть элемент широкой системы общественных связей. Такое понимание предмета социальной психологии коренным образом отличается от его любых интерпретаций, предложенных в системах немарксистского знания»!.

Таким образом, социальная психология изучает человеческую психологию с точки зрения того, что каждая отдельная личность является продуктом общественных отношений, складывающихся в процессе деятельности, которая изначально выступает как взаимодействие индивидов в группах. Поэтому социальная психология и должна изучать условия, в которых складываются отношения человека в группе.

Такая интерпретация показывает не только сам предмет, но и объясняет, почему изучает именно его, а не что-нибудь другое, что содержится в определениях предмета другими авторами. Если преподаватель раскроет смысл такого определения предмета науки, то он убедит студентов. А последним останется показать, почему другие определения не подходят.

2. Какого бы определения понятия «социальная психология» мы ни придерживались, одно несомненно: она обязательно включает в свой предмет психологию групп. Ознакомьтесь с классификацией групп (по Г. М. 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 групп:

— условная; реальная; лабораторная; формальная; неформальная; естественная; большая; малая, диффузная; номинальная; коллектив; профессиональная; референтная (в том числе положительная, отрицательная, нормативная, сравнительная, социально-сравнительная).

Задание студентам: приведите свои примеры на каждую из разновидностей групп.

3. Существует точка зрения, что содержание социальной психологии как учебного предмета составляют «реальные группы, изучением которых занимается социальная психология» (см.: Битянова М. Р. Социальная психология. — М., 1994. — С. 57).

Задание студентам: Что вы думаете на этот счет: разве всеми другими группами (или какими-то из перечисленных выше) социальная психология не занимается? Будьте готовы к обсуждению этого вопроса на семинарском занятии.

¹Андреева Г.М. Значение идей А.Н. Леонтьева для развития марксистской социальной психологии // А.Н. Леонтьев и современная психология. — М., 1983. — С. 55-56.

4. В чем принципиальное психологическое различие между большой и малой группой?

5. Имеет ли практическое значение для педагога, руководителя, I практического психолога знание о наличии внутри коллектива, в котором он работает, неформальных групп? Если не имеет значения, то почему? Если имеет значение, то в чем оно заключается?

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. Если нет, то какую (какие) из названных групп надо исключить?

7. «Коллектив — группа объединенных общими целями и задачами людей, достигших в процессе социально ценной совместной деятельности высокого уровня развития» [38, 160].

Как можно охарактеризовать сплоченную и давно организованную банду? По уровню внутригрупповой связи она сродни коллективу, но по социальной направленности совместной деятельности ее членов она противоположна ему. К какой разновидности малой группы вы отнесли бы подобные группы антисоциальной направленности? Назовите другие подобные группы.

8. Как на основе изучения основного объекта социальной психологии (всех разновидностей групп) сформулировать роль этой науки в деятельности практического психолога, педагога, руководителя? Что она дает студенту, будущему практическому работнику такого, чего не могут дать другие отрасли психологической науки?

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

10. Сравните два суждения: 1) руководителя надо уважать, только тогда будет нормальный психологический климат в коллективе и эффективная совместная деятельность членов коллектива, и 2) руководитель должен пользоваться авторитетом у подчиненных, и только тогда в коллективе будет нормальный психологический климат и эффективная совместная деятельность членов коллектива. Какое из двух суждений вам представляется психологически более верным? Или они оба равноценны? В чем разница между понятиями «авторитет власти» и «власть авторитета»?

11. От чего зависит авторитет лидера (формального и неформального): а) от умения самого лидера «поставить себя», или б) от отношения к нему подчиненных или сотрудников (от уважения к нему), или в) от того и другого вместе?

12. От чего зависит уважительное отношение к официальному лидеру?

13. Общение — что это такое? Раскрыв содержание понятия в лекции проблемным методом и используя пример из гл. IV, параграфа 2 «Методики чтения лекции», где приводятся несколько разных определений понятия «общение», можно дать такое задание студентам: «Выберите из этих определений 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: В 3 кн. Кн. 1. — 1998. — С. 669). «Общение — взаимодействие двух или более людей, состоящее в обмене между ними информацией познавательного или аффективно-оценочного характера» (Психологический словарь. — М., 1996. — С. 232).

«Общение — сложный, многоплановый процесс установления и развития контактов между людьми, порождаемый потребностями совместной деятельности» и включающий в себя обмен информацией, обмен действиями, восприятие и понимание партнера» (Крат. психол. словарь. — М., 1998. — С. 229).

«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).

«Общение — взаимодействие между людьми, главным образом непосредственное. Понятие «общение» используется и для характеристики взаимодействий между различными социальными и культурными системами («межнациональное общение», «общение культур»), т. е. в плане более широком, нежели межличностная связь между людьми» (Современный философский словарь. — М., 1996. — С. 337).

14. Исходя из научного содержания понятия «общение» в соответствии с выбранным вами определением, проанализируйте следующее суждение: «Ребенок — это всегда два человека — он и взрослый» (Д. Б. Эльконин). Совпадает ли это суждение с тем

73-360

определением общения, которое по заданию 13 вы отобрали в приведенном в гл. IV, § 2 перечне? Совпадает ли данное суждение с понятием «общение»?

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?

16. Решите следующие задачи:

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

б) Мать баюкает месячного младенца. Общение это или нет?

в) Человек смотрит по телевизору балет. Общение это или нет? Если да, то где обмен информацией?

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?

17. В литературе различают прямое и косвенное общение, не посредственное 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 обмену действиями в непосредственном общении?

18. Функции общения: 1) связующая; 2) формирующая; 3) «подтверждающая»; 4) межличностная (организация и поддержание взаимоотношений между индивидами); 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.

19. Психология наций (этносов, народностей) — особая отрасль социально-психологических знаний, отражающих существующую в реальности систему чувств, настроений, мнений, нравов, традиций, обычаев, чаяний и т. п., отличающих каждую данную нацию или народность от другой, а также особенности ее языка и культуры, хозяйственного и бытового уклада.

Вопрос: Для чего, для каких целей в практической деятельности человека 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?

20. К психологии малой группы (трудового, научного, педагогического коллектива): какой стиль руководства группой, по вашему мнению, более распространенный (выберите один из двух возможных стилей):

Элементы стиля		Строго ограничено
Целеполагание		
Информирование		
Директивный стиль		
Цели ставятся лишь ближай- шие, а дальнейшие планы группе неизвестны	Приняти е	
Руководитель собирает ин- формацию для себя, а груп- пе передает ее минимум, не- обходимый для исполни- тельских функций	Контроль	
Руководитель решает сам или при участии ближайших подчиненных и требует от группы выполнения	Обратная связь	
Полный и непрерывный кон- троль руководителя ¹ за дея- тельностью группы		
В чистом виде ее нет. В опо- средованной форме — док- лады, оценки, выводы, ре- шения контролеров со сто- роны руководства, не подле- жащие обсуждению, оконча- тельное решение руководи- теля по итогам деятельности	Характер коммуникаций	
Приказы сверху вниз, ясные, четкие, краткие	Делегирование полномочий	

Демократический стиль

Подробное доведение до группы ближайших и отдаленных целей, показ развития группы в перспективе

Открытый взаимный обмен информацией между руководителем и группой

Групповое обсуждение и принятие решения руководителем на основе обсуждения и консультаций с представителями группы

Контроль за принятием решения и полученным результатом, а в промежутке — самоконтроль группы

Непрерывный поток в процессе всей деятельности. Активное поощрение успехов по ходу деятельности и в итоге

Разрешаются обсуждения и замечания снизу-вверх. Ясность задачи наступает в ходе обсуждения, принятия общего решения и уточнений в ходе выполнения решения

Широко используется

Вопросы:

а) Можно ли отдельные черты одного стиля совместить с чертами другого и создать комбинированный, возможно, более эффективный третий стиль?

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

в) Какой из представленных стилей (если их придерживаться* последовательно и строго) более эффективен и почему?

21. Межличностные конфликты в коллективе:

а) всегда вредны;

б) вполне естественны, и потому нельзя их оценивать по критерию «вредны» или «невредны»;

в) конфликты иногда полезны, если происходят на принципиальной почве.

Какие из этих ответов вам представляются более правильными? Исходя из вашего ответа: надо ли избегать конфликта? или всячески исключать возможность конфликтов? или, считая их естественными, ничего заранее не предпринимать, но при их возникновении немедленно найти выход из конфликтной ситуации приемлемым для конфликтующих сторон способом? Какой из вариантов вам кажется психологически оправданным? «

22. Как проводить дискуссии и в малой группе для достижения общего согласованного мнения, решения, вывода:

— обозначить проблему и поставить вопрос: «Что делать?»;

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

— сталкивать разные, близкие к истине мнения, обостряя дискуссию и стимулируя тем самым коллективную мысль;

— 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 практической повседневной деятельности, которую вам придется выполнять после окончания вуза.

23. Что такое «смысловой барьер»? (См.: Психологический словарь. — М., 1983. — С. 346; Краткий психол. словарь. — М., 1998. — С. 29.) Совпадает ли он с понятием «коммуникативный барьер»? (См.: Битянова М. Р. Социальная психология. — М., 1994. — С. 19-22.)

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 значение социальной психологии и ее место в психологической науке?

б) Каково практическое (прикладное) значение социальной психологии для профессиональной деятельности руководителя, педагога, практического психолога?

Раздел 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 получил четкого и однозначного определения. Некоторые считают, что понятия «медицинская психология» и «клиническая психология» тождественны. Другие видят в них разницу и разводят их (см.: Карвасарский Б. Д. Медицинская психология. — Л., 1982; Психологический словарь. — М., 1996). В перечне научных дисциплин, вошедших в «Государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования», есть учебная дисциплина под названием «Клиническая психология» (150 часов), но предмета под названием «Медицинская психология» в этом перечне нет. Однако такая отрасль знаний есть, и студенты психологической специальности ее уже практически изучают. Что касается клинической психологии, то, если судить по ее содержанию, раскрытому в государственном стандарте образования, она должна изучаться студентами-медиками, а не психологами, ибо последние по профилю своей работы не имеют дела с больными, находящимися на стационарном лечении (в клинике, больнице).

Мы будем исходить из понимания, что медицинская психология представляет собой самостоятельную учебную дисциплину, и ее содержание не тождественно содержанию клинической психологии.

Однако предмет медицинской психологии различные авторы, признающие ее самостоятельной научной отраслью, определяют по-разному.

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 содержанием медицинской психологии

считают психологический анализ природы болезней, в первую очередь нервно-психических. Третьи исследователи медицинскую психологию отождествляют с общей психопатологией, т. е. 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», и при всей своей важности медицинская психология «вне общей медицинской практики... не только беспомощна, но и неприемлема», считают авторы.

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»), изучающая «психологические проблемы, возникающие у больных людей». Думается, что это определение больше подходит к клинической психологии. Для преподавания в медицинских институтах такое понимание предмета данной учебной дисциплины, возможно, оправданно, 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 или пенсионерами, практически здоровыми. Основная задача психолога — 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 проявлениях острых реактивных психозов, обострениях психопатии, отклоняющемся поведении подростков и т. д.

Практический психолог, обладающий знаниями в области медицинской психологии, способен своевременно *распознать* на-

чалые 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 практического психолога

линии" в т. ч. в отношении внутригрупповых и межгрупповых конфликтов, по возможности в зонах их возникновения. 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 отражено в психологической литературе.

Однако и среди психологов нет единства мнений относительно предмета этой научной дисциплины, как, впрочем, нет и не было какого-либо обсуждения данной проблемы в среде психологической научной общественности.

В настоящее время можно встретить несколько различных точек зрения на содержание медицинской психологии как отрасли психологической науки, которые стоит проанализировать, чтобы прийти к определенному выводу и уже исходя из него попытаться очертить круг вопросов для изучения студентами-психологами.

Первое, что является для всех авторов-психологов бесспорным, — это признание медицинской психологии отраслью психологии, а не медицины. В то же время психологи иногда включают в ее содержание те же вопросы, которые включают и специалисты медицины (например, изучение в клинике нервно-психического влияния на психику больного измене-

психической структуры и функционирования мозга, а в клинике психических заболеваний — влияния психических состояний на соматические процессы и т. д.). Между тем каждому понятно, что применение психологии в условиях клиники не может входить в компетенцию практического психолога, работающего, к примеру, в школе, а стало быть, и изучение этих вопросов нелогично включать в содержание предмета «медицинская психология», преподаваемого для студентов-психологов и вообще в немедицинских вузах.

Все авторы психологических изданий выражают в целом одну и ту же мысль, пусть разными словами, что медицинская

психология — отрасль психологии, использующая психологические закономерности в диагностике, лечении и профилактике заболеваний. Расхождения начинаются там, где рассматриваются вопросы содержания и задач научной дисциплины, ее задач. Первое разногласие возникает, когда перечисляют заболевания, в диагностике, лечении и предупреждении которых используются психологические знания. В некоторых учебниках и учебных пособиях речь идет о тех заболеваниях, которые изучаются нейропсихологией, т. е. о нарушениях высших психических функций из-за локальных поражений мозговых структур, но подробно о самих заболеваниях обычно ничего не говорится. Иногда авторы, говоря о заболеваниях, которые входят в круг интересов медицинской психологии, ограничиваются термином «разные болезни», видимо, подразумевая, что у всех болезней есть психологическая «сторона», которую и должна изучать медицинская психология. Так же, вероятно, считают и те авторы, которые, как уже отмечалось выше, в содержании медицинской психологии видят две взаимосвязанные области исследований: одна связана с проблемой влияния на психику патологических изменений в соматических процессах, а у второй основной проблемой является влияние психических состояний на соматические заболевания, короче говоря, опять имеются в виду все существующие болезни.

Все эти мнения (они высказываются в издаваемых ныне учебниках и психологических словарях, поэтому и приходится здесь говорить о них) нельзя считать неверными, ибо психологические закономерности можно использовать при изучении и лечении всех болезней, если от них страдает личность, а в ней все взаимосвязано — душа и тело, психика и организм. Однако, считая все эти мнения верными, приходится в то же время констатировать, что они разные в частностях и слишком общие в принципе, а поэтому создают определенную трудность при попытке однозначно обозначить предмет медицинской психологии как учебной научной дисциплины, преподаваемой в педагогическом вузе или университете для студентов-психологов и других немедицинских специалистов.

Между тем творческая мысль не стоит на месте. Так, в 1998 г. вышли в свет два словаря на русском языке с одним и тем же названием «Краткий психологический словарь», один из которых — в издательстве «Нар. асвета» в Минске (авторы М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович) и второй — в издательстве «Феникс» в Ростове-на-Дону (под редакцией А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского). В первом медицинская психология определяется как

отрасль психологии, изучающая «особенности психики больного и ее влияние на здоровье и болезнь, взаимоотношения врача и больного, пути оптимизации среды в интересах психического и физического здоровья людей, предупреждения нервно-психических расстройств». Что здесь нового по сравнению с ранее имевшимися определениями понятия «медицинская психология», если исходить из потребностей ее преподавания для студентов немедицинских специальностей, в частности психологов? Если формально, то «оптимизация среды» и «предупреждение нервно-психических расстройств», а все остальные признаки понятия относятся к медицинской психологии только для специалистов

медицины.

Во втором из названных словарей понятие «медицинская психология» отделено от понятия «клиническая психология» и обоим даются определения и каждому из них — развернутая характеристика.

Сравним определения обоих понятий в данном словаре. Прежде всего скажем об их объеме. Авторы считают, что «медицинская психология» — понятие более широкое, чем «клиническая психология», так что последняя есть часть первой. Под «клинической психологией» понимается *область медицинской психологии, изучающая психические факторы происхождения и течения болезней, влияния болезней на личность, психологические аспекты целительных воздействий*. В данную область медицинской психологии включены разделы: *патопсихология, нейропсихология, соматопсихология*. Если в общем и целом известно содержание первых двух разделов, то о соматопсихологии стоит коротко сказать, что она изучает личность больного и психологические вопросы диагностики, лечения, экспертизы больных, страдающих самыми разными заболеваниями, но «не относящимися к неврологическим и психическим»¹,

А что касается *медицинской психологии*, то под ней авторы понимают «отрасль психологии, изучающую психологические аспекты гигиены, профилактики, диагностики, лечения, экспертизы и реабилитации больных». Считая это определение наиболее адекватным реальному положению дела, в дальнейшем изложении мы в основном его и будем придерживаться.

¹ На наш взгляд, было бы логично ограничиться только соматопсихологией, оставив в стороне патопсихологию и нейропсихологию, как это сделано с психиатрией, так как все они самостоятельные теоретические и экспериментальные науки, питающие своими идеями и теориями медицинскую, в том числе клиническую, психологию.

В структуру медицинской психологии включен ряд разделов, среди которых наиболее общим является *клиническая* психология. К интенсивно развивающимся областям медицинской психологии отнесены психогигиена, психофармакология, психотерапия, психическая реабилитация и вся психокоррекционная работа. Таким образом, авторы¹ сделали существенный шаг вперед в выяснении предмета медицинской психологии, выделив из нее клиническую психологию, которая по своему содержанию относится целиком и полностью к компетенции медицинских специалистов, а все то, что выходит за ее пределы, но входит в содержание более широкой области — медицинской психологии, должно изучаться, помимо медиков, и психологами.

Остается уточнить, какого рода заболевания должен уметь психолог предупреждать, диагностировать и лечить, каких больных он должен уметь реабилитировать, какие проблемы психогигиены, психопрофилактики, психокоррекции, психофармакологии могут и должны входить в круг интересов и забот практического психолога.

Прежде всего надо признать, что всеми болезнями, даже психическими, требующими длительного и глубокого лечения в условиях стационара, психолог заниматься не может и не будет. Его профессиональный долг — бороться за психическое здоровье людей, предупреждая нервно-психические расстройства здоровых, проводя психогигиеническую и психопрофилактическую работу, улучшать психическое состояние и самочувствие больных, осуществляя психодиагностическую и психотерапевтическую работу с ними, направляя в случае необходимости некоторых из них к психиатру. Отсюда вырисовываются те объекты, на которые должны направляться усилия психолога как специалиста в области медицинской психологии. Это личности с нервно-психическими расстройствами и психогенными заболеваниями, но не нуждающиеся в стационарном лечении и сохраняющие трудоспособность, а также личности, уязвимые к психотравмирующим воздействиям, психопатические и акцентуированные личности и некоторые другие. Соответственно может быть очерчен круг болезненных отклонений в психическом состоянии и поведении этих людей, определен перечень конкретных заболеваний, которыми должен будет профессионально заниматься психолог. Этот пере-

чень болезненных состояний психики или болезненных отклонений в поведении может быть более или менее обширен, но число болезней, относящихся к компетенции психолога, не столь велико. Другими словами, одна и та же болезнь может по-разному проявляться в поведении или временном психическом состоянии человека и создавать впечатление не об одной, а о нескольких разных болезнях. Поэтому целесообразно назвать конкретные болезни и их симптомы, на которых можно учить студентов распознаванию и диагностике заболеваний, а затем и лечению или оказанию другой помощи психокоррекционного характера.

Итак, какие заболевания, или пограничные между патологией и нормой психические состояния, или болезненно отклоняющееся поведение личности могут быть названы в качестве объектов интереса студентов как будущих практических психологов? С этой точки зрения можно отнести к компетенции медицинского психолога (в частности, практического психолога школы как специалиста в области медицинской психологии) следующие заболевания и пограничные состояния: психогенные расстройства у детей и подростков, у их родителей и учителей, психопатии и акцентуации характера и темперамента у детей и подростков как крайние варианты нормы, создающие группу риска, чрезвычайно уязвимую по отношению к психотравмирующим воздействиям.

Достаточно широкое распространение в современной жизни получили психогенные заболевания детей и взрослых. «Одна из тенденций текущего столетия — неуклонный рост частоты нервно-психических заболеваний, относящихся к пограничным состояниям, психогенным расстройствам, — пишет врач-психиатр, доктор медицинских наук В. А. Гурьева. — Основной причиной их возникновения являются «психические переживания», «моральные потрясения», «удары судьбы», эмоциональное перенапряжение — стресс». И она, как специалист, профессионально занимающийся проблемами психопатологии подросткового возраста, отмечает, опираясь на большой статистический материал, что среди наиболее уязвимых групп «на первое место уверенно выходят дети и подростки»¹, так как именно они в первую очередь страдают от неблагоприятной обстановки в семьях (конфликты, разводы, недостаток культурных семейных традиций, наркомания, алкоголизм, судимости, отказы от де-

¹ См.: Краткий психологический словарь / Ред.-сост. Л. А. Карпенко; Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — Ростов н/Д: Феникс, 1998. — С. 156, 197.

¹ См.: Гурьева В. А. Психогенные расстройства у детей и подростков. — М., 1996.

тей, лишение родительских прав и пр.) и от трудностей переходного периода в развитии навдего общества (дети бомжей, преступников, ставшие социальными сиротами при живых родителях, дети-беженцы из горячих точек и т. д.). В этих условиях работа с детьми и подростками, страдающими психогенными заболеваниями, а также с их родителями и учителями становится одной из важнейших задач школьного психолога. Больным детям он должен помочь в лечении, а со взрослыми ему надо заняться медикопсихологическим просвещением, проводить психогигиеническую работу. Не исключено, что родители и некоторые учителя сами нуждаются в психотерапевтической помощи, так как могут сами страдать психогенными расстройствами, осложняющими их общение с нервнобольными детьми и тем усугубляющими состояние последних.

Практическому психологу — нынешнему студенту надо быть готовым к тем достаточно распространенным случаям, когда взрослый (родитель или учитель), сам страдающий психогенным заболеванием (чаще всего неврозом), вполне искренне не считает себя больным и столь же искренне убежден, что «эти дети» действуют ему «на нервы», тогда как дело может обстоять как раз наоборот или, по крайней мере, они действуют друг другу «на нервы» взаимно. Кому от этого плохо? Конечно, обеим сторонам, но детям гораздо хуже, тяжелее.

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 взрослыми трудоспособности), но именно с ними 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, в том числе направить на консультацию к психиатру, психоневрологу и другим специалистам.

Другая группа людей, нуждающихся во внимании психолога, — психопатические личности (психопаты), которые *не являются* в полном смысле 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 или 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 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 учение о пограничных (между нормой и патологией) состояниях, к которым относится и психопатия.

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

Практическому психологу 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.

Таким образом, от практического психолога 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 (неврозами разной формы) и психопатоподобными заболеваниями, 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 ими, а также с психопатами, занимающими пограничное положение между здоровыми и больными.

Таким образом, медицинская психология как научная дисциплина, изучаемая студентами — будущими практическими психологами, 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 М. И. Дьяченко и Л. А. Кандыбович, авторы минского издания «Краткого психологического словаря» (М., 1998), 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., напр.: Психологический словарь. — М., 1996).

Анализ приведенных точек зрения показывает, что нужна 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 может включаться в состав последней как одной из прикладных отраслей этой же науки. То же самое можно сказать о *нейропсихологии*, хотя выводы 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 обеспечиваются 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 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, т. е. *психотравмирующие и психотерапевтические факторы*.

Теоретическое содержание медицинской психологии составляют те отрасли психологической науки, которые изучают аномальные состояния психики (патопсихология, нейропсихология, специальная психология), а также некоторые отрасли медицины (психиатрия, неврология и нейрохирургия), изучающие психосоматические 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 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 и другим специалистам;

в) организация психогигиенической, психоконсультативной и психопрофилактической службы и пропаганда ее работы среди населения, а также проведение медикопсихологического просвещения;

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

д) выявление запущенных форм невротизма и других психогенных заболеваний и организация медицинского контроля, направление на лечение амбулаторно или в стационаре.

Здесь впервые употреблено ранее не встречавшееся понятие «психотоксикология»¹. Это понятие обозначает 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 повреждать действовать на мозг, вызывая психические расстройства (галлюцинации, бред, общее психомоторное возбуждение). Известны случаи применения этих веществ в качестве наркотиков. Значит, есть тут проблема для медицинской психологии и практических психологов.

А теперь, перечислив вопросы, которые должна изучать медицинская психология, можно предложить систему проблемных задач, которые по замыслу преподавателя могут использоваться по-разному: или в проблемной лекции, или в учебных заданиях студентам для самостоятельного изучения литературы или подготовки к семинарским, групповым занятиям.

Система вопросов и задач:

1. Обратившись к приведенному выше определению содержания учебной дисциплины «медицинская психология», выпишите 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).

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.

3. Чем отличается по содержанию медицинская психология, изучаемая в медицинских институтах, от той, которая должна

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

изучаться в различных гуманитарных вузах студентами, специализирующимися по практической психологии? Чем обусловлено это отличие? Внимательно ознакомьтесь с учебниками по медицинской психологии для студентов медицинских вузов (Лакосия Н. Д., Ушаков Г. К. Медицинская психология. — 3-е изд., перераб. и доп. — М., 1984; Карвасарский Б. Д. Медицинская психология. — Л., 1982) и выпишите в тетрадь положения теории и практики психологических методов целительного воздействия врача на больных, а также требования медицинской деонтологии (науки о нравственном и профессиональном долге, этике медицинского работника по отношению к больным) в той части, которая касается практического психолога.

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

5. В печати встречаются тревожные статьи различных авторов об увеличении числа 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) Сможете ли вы 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 с нервно-психическими заболеваниями? г) Что он может сделать, чтобы нервно-психические болезни не вели к росту числа сердечно-сосудистых?

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 соматопсихическими и психосоматическими заболеваниями?

7. Так как существует много видов нервно-психических расстройств, психолог должен уметь их распознавать, ставить диагнозы и оказывать первую помощь лицам, страдающим такими недугами. Но учебный курс слишком краток, и студенты не запоминают всех разновидностей нервно-психических заболеваний, хотя знать должны.

Методический совет:

а) ознакомить студентов с симптомами наиболее распространенных нервно-психических расстройств и близких к ним состояний;

б) дать задание к практическому занятию: описать поведение (и состояние) кого-либо из своих знакомых, у кого заметно проявление нервно-психических заболеваний. (Ниже приводятся симптомы некоторых видов расстройств — см. вопросы № 9-15), а также признаки психопатов (№ 16) и личностей с акцентуацией характера (№ 17).

Опыт преподавания показывает, что такая методика результативна для усвоения и очень импонирует студентам из-за своей практичности.

Выше уже отмечалось, что пациентами практического психолога должны стать люди, страдающие психогенными заболеваниями, протекающими без медицинского вмешательства, но при пониженной 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) психогенная депрессия; б) реактивный паранойд и в) истерический реактивный психоз.

Вопросы: а) Приходилось ли вам встречать среди ваших знакомых кого-либо, в чьем поведении и состоянии наблюдаются

симптомы неврозов? Как часто? б) Наблюдали ли вы реактивные психозы? При каких обстоятельствах?

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

9. Ниже приводятся симптомы наиболее распространенной формы неврозов — неврастении. Найдите среди 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 неврастении:

— повышенная раздражительность, 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; после отдыха расстройства выражены слабее.

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 (моты), 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.

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 избавляться от них. Дайте рекомендацию: что можно сделать, как и чем помочь больному, чтобы он начал выздоравливать.

12. Какие из психотерапевтических методов практический психолог может с успехом применять для оказания психологической помощи людям, подвергающимся и легко поддающимся психотравмирующим воздействиям среды и страдающим неврозами той или иной формы (до обращения к врачу)?

13. Опишите поведение и психическое состояние какого-нибудь человека, кто, по вашему мнению, заболел реактивным психозом в форме *психогенной депрессии*, имея в виду, что ее симптомы следующие: подавленность настроения, слезливость, отчетливая тоска, 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 самоубийства.

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.

Чаще реактивный бред развивается у лиц, содержащихся в одиночном заключении, и при этом сопровождается слуховыми галлюцинациями угрожающего или защищающего содержания. Бывают иногда случаи так называемого 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.)

15. *Истерический реактивный психоз*, пожалуй, реже встречается вне медицинского стационара, но попробуйте найти 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 (так называемый ганзеровский синдром); ложное слабоумие (псевдодеменция), когда больные как бы нарочито дают не правильные ответы на простые вопросы, не способны производить элементарные действия, не понимают значения обыденных пред-

гдетов; 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.

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.

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.

Возбудимые психопаты — чрезмерная раздражительность, доходящая порой до приступов иступленной ярости. Из-за пустяка они могут нанести оскорбление, побои, даже совершить убийство, обычно в периоды изменения настроения в сторону тоски и злобы. Люди грубые, злопамятные, упрямые, склонные считать только со своим мнением, деспотичные и вздорные. *Истерические психопаты* — стремятся казаться окружающим более значительными личностями, чем на самом деле,

¹См.: 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.

стараясь 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.

Шизоидные психопаты — замкнутость, скрытность, отсутствие потребности общения с людьми (нелюдимость). Между тем у них может быть богатая внутренняя жизнь (фантазии, самоанализ), внимание к окружающему при внешнем безразличии. Повышенная обидчивость и ранимость при эмоциональной холодности к другим, к их переживаниям.

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, 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 необычайной для него настойчивостью и нетерпеливостью решает действовать. Решившись, он не дает покоя ни себе, ни другим, пока не наступит исполнение решения.

Неустойчивые психопаты — слабость волевых качеств, повышенная внушаемость, нестойкость эмоциональных привязанностей, преобладание мотива удовольствия в деятельности, склонность к алкоголизму (спиваются, попадая под влияние собутыльников). Как люди слабохарактерные, они вообще легко попадают во всякие дурные компании, увлекаются примерами окружающих людей, могут стать картежниками, растратчиками, мелкими мошенниками. Стараясь «идти в ногу» с другими людьми, ведущими нормальный образ жизни, они оказываются ничуть не хуже средних людей (как в поговорке: «С кем поведешься, от того и наберешься»). Над ними нужен контроль. Без опеки они легко катятся по наклонной плоскости: все спускают, пропивают, проигрывают в карты, попадают в скандальные ситуации и т. д. Под давлением обстоятельств, в условиях жесткой дисциплины и порядка неустойчивый психопат может существовать благополучно и быть полезным членом общества. Он поддается чужому влиянию, и потому им легко управлять. (Сравните с астеническими психопатами.)

Параноические психопаты — это уверенность в себе, повышенная самооценка, настойчивость, упрямство, чрезвычайно узкий кругозор. Им чужды сомнения и колебания, присущи крайняя односторонность в суждениях и оценках, защищенность 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. Однако пока параноик не вступил в открытую вражду с окружающими, он может стать очень полез-

ным работником, трудясь с упорством, аккуратностью и педантизмом на избранном им узком поприще, не отвлекаясь ни на что постороннее.

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 относят к так называемой динамике психопатий, и психологу, конечно, надо знать об этом.

Б 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 роду 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 более десятка типов акцентуированных личностей, хотя чистых типов мало, а преобладают смешанные. (См.: Краткий психологический словарь (с. 14-15), а также работу К. Леонгарда Акцентуированные личности. — Ростов н/Д, 1977).

Задание: Выпишите характерные особенности поведения различных типов акцентуированных личностей и подберите к каждому типу пример из ваших наблюдений. Отметьте при этом, какому воздействию данная личность более подвержена.

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 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?

Решению перечисленных выше задач, естественно, должно предшествовать чтение соответствующих лекций, посвященных основному содержанию медицинской психологии (о психотерапии, психогигиене, психопрофилактике, психофармакологии и т. д.), но без решения предложенных задач нужного уровня усвоения достичь невозможно.

Умение давать ответы на предложенные задачи и вопросы приходит по мере получения теоретических знаний из лекций, при изучении 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 лекций или из литературы. К ответу на них нужно вернуться позже, «во всеоружии знаний».

Раздел Е. Юридическая (правовая) психология

Юридическая психология — наука, изучающая явления и закономерности психической жизни людей, связанные с применением правовых норм и участием в правовой деятельности. Иначе говоря, это наука о психологии правоприменительной деятельности¹ и ее субъектов, т. е. сотрудников правоохранительных органов. Юридическая психология в системе государственного образования изучается в юридических вузах и на юридических факультетах университетов. Она также преподается в вузах правоохранительной системы, экономических и управленческих учебных заведениях. Цель преподавания этого предмета студентам-юристам ученые-правоведы видят в формировании психологической культуры юриста, которая повышает эффективность юридической деятельности, способствует ее гуманизации. «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». 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.

Курс юридической психологии преподается также в некоторых гуманитарных вузах, не входящих в систему государствен-

ного 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 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 других, непсихологических специальностей они составляют примерно половину содержания учебного предмета.

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

В пособии, адресованном студентам-психологам, нет 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 подготовит 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.

¹Чуфаровский Ю.В. Юридическая психология. — М., 1998. — С. 6-7.

С учетом этого 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 инспектора угрозыска, то адвоката, 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.). 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: согласиться с ответом допрашиваемого или промолчать?»; «Почему свидетель не дает нужных показаний, хотя явно осведомлен в вопросах, которые ему задает 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», но, во-первых, такие учебники вне юридических вузов трудно найти, а во-вторых, 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. 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 про-

фессиональные функции. Зная деятельность и опираясь на принцип деятельностного подхода, он всегда сможет квалифицированно решать такого рода задачи.

Итак, студентам-психологам предлагается проанализировать приводимые ниже правовые ситуационные задачи, представляющие модели реальных ситуаций (умышленные и неумышленные 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 совершения из-за этого противоправного действия или нанесения 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 предусмотрено наказание или оправдание, так что студент должен быть уверен, что все действия с правовой точки зрения соответствует закону, хотя по существу могут иногда с морально-этической стороны показаться 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 как конкретную статью закона ему подскажут (ему ее знать необязательно, хотя и бесполезно).

Ситуационные задачи и вопросы:

1. В психологическую структуру любой деятельности, как известно, включаются *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 (поставлений, 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 названных выше, ибо цель данной учебной задачи — овладеть способом такого анализа).

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, 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, в том же районе, только с тем 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 деятельности, учитывая, что оружие применено в полном соответствии с законом.

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 следовательно, 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 Вороно-

ва, 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?

4. Потерпевшая не могла описать место нападения на нее грабителей, не помнила ничего, кроме того, что это было в одном из переулков на улице Тверская (Москва). Следователь повез ее на место нападения, т. е. в переулки Тверской улицы, которые решил показать потерпевшей (вдруг узнает?). Действительно, один из переулков она 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 в переулки Тверской улицы?

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. После этого свидетель назвал точную дату и час, когда он видел преступника. Почему он вспомнил теперь, а не раньше? Какой психологический закон использовался, чтобы стимулировать память свидетеля?

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, так как ему не удавалось 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?

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

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 психо-

логического давления тех отвлекающих приемов, которые обычно применяются или могут применить преступники?

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 свидетеля. Преступником является продавец, а он должен помочь задержать 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 найти психологический контакт с ним? Что вы посоветуете в качестве психолога-консультанта?

10. Какие вообще могут быть психологические причины отката от правдивых показаний свидетеля или потерпевшего, т. е. людей, явно невиновных и далеких от подозрений в причастности к совершению преступления? Если боится, 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?

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?

12. Как бы вы провели процедуру опознания подозреваемого или уже уличенного в преступлении, если опознающий его не видел, но, хорошо слышал его характерный голос и запомнил его? Что делать, если при процедуре опознания он постарается изменить голос, например охрипнет?

13. В автодорожном происшествии погиб пешеход, а виновник скрылся. Поскольку это произошло недалеко от автобусной остановки, свидетелей наезда автомобиля на пешехода было много. Прибывший инспектор ГАИ быстро опросил свидетелей, и 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?

14. «Во время одного из заседаний конгресса по психологии в I 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. В тайне 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 расхождении 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)?

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 выдавить 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 отрезались от такого благодушия?

16. Представьте себя в роли впервые выступавшего в суде молодого адвоката, защищающего какого-то опасного преступника. Каким вы представляете ход ваших мыслей и логику аргу-

ментов в пользу своего подзащитного, если уверены, что он виновен и заслуживает строгого наказания и к тому же вам нечего противопоставить обвинительной речи, только что произнесенной прокурором? Что вообще может выдвигать в защиту своего клиента любой адвокат: ведь известно, что он, адвокат, тоже законопослушный гражданин и как таковой твердо настроен против преступлений и против преступников? Как рассеять обывательское представление некоторых граждан, что адвокат «приносит вред обществу, защищая преступников»?

17. Представьте себя в роли следователя по делу преступника, которому грозит довольно строгое уголовное наказание. Как вы поступите, если вам кто-то из друзей или родственников преступника предлагает крупную взятку и в случае отказа угрожает расправой? Естественно, что вы не пойдете на сделку с совестью, но как поступите реально? Открыто и гласно отвергнете попытку взяткодателя? (Тогда рискуете быть обвиненным в клевете, ибо доказать свою правоту не сможете.) Или сделаете вид, что согласны, и известите «соответствующие инстанции»? (Тогда взяткодатель, ожидавший снисхождения и сокрытия явных улик, поймет, что вы не сдержали слово.) Или в интересах следствия откажетесь от предложенной взятки без каких-либо последствий для взяткодателя? (Тогда о факте предложения взятки ваше руководство знать не будет, и это тоже не в интересах следствия.) Какой вариант вы предпочтете, который защитит и интересы следствия, и вам самого оградит от возможной мести .

друзей преступника?

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?

19. Как вы думаете, зачем нужен психолог-профессионал как консультант или эксперт суду, если юристы сами изучают юридическую психологию и, в частности, ее конкретную отрасль — психологию судебную?

20. Может ли и должен ли работающий психологом-консультантом в правоохранительном органе практический психолог как профессионал в области психологии, но не юриспруденции знать юридическую психологию лучше и глубже, чем юрист, то же изучавший ее в вузе?

Глава 6. УПРАВЛЕНИЕ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТОЙ СТУДЕНТОВ

1. Умение студента самостоятельно работать с литературой

В предыдущих главах мы акцентировали свое внимание на том, что в учебной деятельности учащийся формирует себя сам¹, учась, развивается, и, развиваясь, лучше учится. Тому служат все изложенные выше учебные задания (вопросы и задачи) студентам, рассчитанные на активизацию их мышления. И главное: учащийся, решая задачи, сам творит себя, приобретая способность ориентироваться в научных и жизненных проблемах.

Научить студента самостоятельно учиться — одна из важных задач методики преподавания психологии.

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.

Если цель изучения психологии — научиться понимать человека и правильно взаимодействовать с ним, кем бы он ни был, тогда знание теоретических («книжных») положений не является конечной целью обучения будущего специалиста в вузе, а лишь средством ее достижения. Истинная цель — умение разбираться в психологии реальных людей.

К студенту благодаря развивающему обучению приходит умение теоретически мыслить, вернее, должно прийти. И чтобы это умение реально сформировалось, нужно соответствующим образом строить самостоятельную учебную деятельность студента, исключив заучивание, механическое запоминание (зубрежку) 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. Это и будет означать, что на изучаемом материале развивается мышление студента, которое позволяет ему лучше учиться дальше, не заучивая теорию, а анализируя с ее помощью жизненные факты. Только так может быть усвоена психология как наука, как, впрочем, и любая другая наука. Однако в отличие от многих других наук у психологии есть преимущество: область практического приложения

научных знаний, фактический материал — люди — находится «под рукой».

Задачами преподавателя, решение которых поможет студенту достичь означенной цели¹, являются следующие:

1. Сформировать у студента соответствующую мотивацию к глубокому изучению науки. Прежде всего он должен решить: «Для чего мне понадобится психология, ради чего я ее буду изучать?» Если «для диплома», «для престижа» (ибо спрос на рынке труда на психологию растет) и т. п., то понятно, что нужной мотивации у студента для изучения науки нет, и ее еще *предстоит сформировать*.

Это — первая и для начала самая важная задача преподавателя. Как ее решать? Дать студенту понять, где, когда и для чего «ему лично» пригодится в жизни знание психологии людей. В этом студенту поможет первая же лекция, раскрывающая предмет и задачи психологии как науки. Она должна заинтересовать тем, что имеет для него жизненно важный смысл. При дальнейшем изучении предмета будет углубляться понимание необходимости изучения этой науки, которое превратится в интерес к психологии. Это и будет означать, что сформировался реально действующий мотив учебной деятельности — познавательный интерес, основанный на осознании личностного смысла овладения научными психологическими знаниями.

2. Надо предупредить студентов, что для усвоения знаний, получаемых из лекций и книг, необходимо постоянно мысленно проецировать их на жизненные психологические явления (психические процессы и состояния, действия и поступки людей и себя самого), стремясь объяснять их на основании психологических знаний. В решении этой задачи помогут примеры, анализируемые преподавателем на лекциях, приводимые в литературе, а также практические задания (психологические учебные задачи), предлагаемые на занятиях-практикумах, обсуждаемые на семинарах или составляющие содержание письменных контрольных работ по психологическим дисциплинам. Такая проекция научных положений на жизненные явления есть не что иное, как психологическое исследование людей. Исследовать с позиции 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,

¹ «Задача — это и есть цель, данная в определенных условиях» (Леонтьев А. Н. Философия психологии. — М., 1994. — С. 252).

создавая при этом благоприятную для общения психологическую атмосферу.

3. Постоянным руководством к действию для студента при самостоятельном изучении литературы должен стать девиз: *вся выводы, получаемые при психологическом анализе (исследовании) жизненных фактов, обязательно записывать*. Такая запись и будет тем самым конспектированием, которое при традиционном обучении (в школах, вузах) часто сводится к переписыванию книжных истин. Однако если что-то и цитируется из книг, то сразу должно и комментироваться. Студент должен записать собственные мысли, отражающие понимание выписанных положений применительно к жизни. Это будет показателем его подлинной самостоятельности в овладении наукой.

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 и готов использовать полученные научные знания в своей повседневной практике.

При обучении в вузе все зависит от правильной организации студентом своей самостоятельной учебы в межсессионный период.

Для того чтобы самостоятельная учеба не превращалась в беспорядочное чтение, не приобретала характер очередной временной кампании (студент полгода-год отдыхает, а перед сессией штурмует учебники) необходимо помочь ему превратить работу в постоянно действующую систему.

Как известно, изучение науки требует целостного подхода, а не искусственного деления на решение задач, как бы самостоятельных по содержанию и по времени выполнения. Такое 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 по-настоящему усвоены быть не могут. Если что-то и запомнится, то такие знания все равно будут носить формальный характер и не послужат научным регулятором социального поведения личности. Если студент берется решать какую-то отдельную задачу (хотя бы выполнить работу по написанию реферата), но еще не усвоил основных научных положений, необходимых для полноценного решения этой задачи, то он сам себе создает искусственное препятствие на пути к главной цели — овладению науч-

ными знаниями, позволяющими ориентироваться в поведении реальных людей. Поэтому важны не отчеты студента по отделам фрагментам программы обучения, а изучение науки комплексно, шаг за шагом, одновременно воплощая усвоенное в решении всех частных учебных задач.

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

Комплексный подход к самостоятельной работе. Как студенту его реализовать?

Главное состоит в том, чтобы студент при чтении учебника и другой литературы опирался на информацию, полученную на лекциях. При этом прочитанное в одном источнике сопоставлял с информацией из других источников, дополнял и уточнял полученные знания, которые, в свою очередь, сверял с жизненными фактами — реальными психическими явлениями, наблюдаемыми у людей, в том числе и у себя. Таким образом, от лекции — к литературе, а от нее — к практике. Так идет процесс усвоения, т. е. знания, находившиеся прежде вне сознания обучаемого, становятся личным его достоянием. Знание 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.

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 важно использовать сполна все элементы этой структуры. Тем более что далеко не всякий студент обращается к преподавателю за советом. Не приходят, как показывает опыт, даже на встречи с дежурными преподавателями для получения регулярных консультаций. И при острой необходимости разобраться в трудном теоретическом вопросе, без чего кажется невозможным дальнейшее продвижение в усвоении учебного материала, студент прежде всего рассчитывает на себя, на свое умение построить учебно-познавательную деятельность. И тем не менее студент-первокурсник учиться еще не умеет. Чтобы быстрее овладеть умением учиться самостоятельно, ему не мешает воспользоваться некоторыми методами и приемами работы.

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 лекции подробно не могло быть раскрыто, но в то же время подчеркивались какие-то особенности и нюансы, на которые студенту надо будет 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 применительно к жизни, первой попыткой применения теории на практике.

2. Работа с учебником, и изучение научной литературы по психологии

Учебник является основным и ведущим видом учебной литературы. В нем систематически излагается материал на современном уровне достижений данной науки и на доступном студенту языке.

Отличительными особенностями учебника как вида учебной литературы являются следующие.

Во-первых, учебник содержит в сжатом виде весь основной учебный материал по научной учебной дисциплине. Сюда относятся все узловые понятия и категории данной науки с соответствующими определениями (дефинициями). При необходимости дается краткая история становления понятия-в науке. Это относится обычно к наиболее общим основополагающим категориям, от содержания которых зависит понимание логики и истории развития самой науки.

Во-вторых, учебник излагает содержание основных научных понятий в строгой системе, в их существенных взаимосвязях и

взаимоотношениях, в их соподчиненности, где более широкие понятия и категории включают в себя менее широкие (узкие, частные, конкретные) и служат методологической основой для познания обозначаемых ими предметов и явлений.

В-третьих, учебник в то же время никак не претендует на исчерпывающее раскрытие всего научного содержания учебного предмета, а обозначает основную канву, пользуясь которой, нужно изучать науку дальше, чтобы глубже и шире в ней ориентироваться. Учебник в этом смысле служит неким путеводителем, «ариадниной нитью» для дальнейшего проникновения в сущность явлений, фактов, событий, которым дается объяснение в данной науке.

Все сказанное, конечно, известно любому преподавателю, но тем не менее есть смысл еще раз задуматься над ролью учебника в деятельности преподавателя и тем более в учебной деятельности студента. Дело в том, что оценка этой роли с позиции преподавателя и с позиции студента неодинакова, а порой и противоположна. Многие студенты явно переоценивают учебник, считая его чуть ли не единственным источником знаний, так что даже лекции не записывают, надеясь на учебник, где есть «все для сдачи экзамена», как им представляется. Другие в качестве основного источника знаний принимают записи лекций, но дополненные и уточненные сведениями, взятыми из учебника. Ни те, ни другие не ищут научные истины где-нибудь в другом месте, в частности, в рекомендованной научной литературе, представляющей первоисточник научных психологических знаний. И надо сказать, что они не столь уж не правы, явно переоценивая роль учебника, считая его вполне достаточным источником знаний по предмету, коль удастся на его основе сдать экзамен.

Справедливости ради надо отметить, что некоторая часть студентов-непсихологов все же всерьез интересуется психологией как полезной для их будущей профессиональной деятельности областью научных знаний и старается прочитать как можно больше специальной психологической литературы.

Таким образом, по оценке студентов, учебник — это почти все, и они действительно трепетно к нему относятся.

С точки зрения преподавателя, учебник, естественно, далеко «не вся наука», а только первая ступень. С учебника лишь начинается серьезное знакомство с научной психологией, а подлинное овладение ею возможно только при глубоком, скрупулезном и заинтересованном изучении специальной научной литературы по психологии.

Но учебник обязателен и незаменим как начальный источник научных знаний и как проводник для студента, указывающий ему путь в «большую науку», которую, конечно, надо изучать не только по учебнику. Однако такое понимание студентом роли и места учебника в его учебной деятельности требует особой педагогической работы. Об этом и стоит задуматься в связи с методикой преподавания психологии.

О чем конкретно может идти речь? В первую очередь — необходимости проведения в начале первого курса специального занятия со студентами о методах и приемах самостоятельного изучения психологической литературы с показом функциональной связи содержания учебника с содержанием теоретических и экспериментальных работ ученых-психологов. Цель такого занятия — заинтересовать психологическими открытиями, тонкими и остроумными экспериментами, объясняющими «тайны человеческой души», вызвать у студентов стойкое желание самим прочесть и разобраться в явлениях психики. Когда они поймут, что очень много интересного и полезного можно почерпнуть в научной психологической литературе, тогда уже не будут ограничиваться только учебником или лекциями.

Кроме такого специального занятия, на котором, конечно, речь будет идти не только об учебнике, а об изучении рекомендованной научной литературы, необходимо постоянно в лекциях или на групповых занятиях демонстрировать, как кратко изложенное в учебнике важное теоретическое положение раскрывается более подробно и весьма доходчиво в научном труде ученого. Если постоянно подчеркивать связь между содержанием учебника и научными книгами и статьями, являющимися для учебника первоисточником сведений, то будет расти авторитет учебника как путеводной нити в науку.

И главное, что нужно сказать об учебнике в связи с методикой преподавания психологии, — это необходимость ознакомления студента-первокурсника с методикой работы с самим учебником: как его читать, чтобы избежать начетничества и зубрежки.

Для обучения методике работы студента с учебником есть одно радикальное по действенности средство: учебное задание к изучению текста учебника (названное в свое время Н. Г. Дайри «логическим заданием»). Такое задание составляется очень просто: следуя за текстом учебника, преподаватель формулирует вопросы, требующие от студента-читателя осмысления его содержания, понимания логики рассуждений автора, а значит, понимания логики самой науки. Вопросы задания могут быть наце-

лены также на выход за пределы учебника как путеводителя и немедленное обращение к книге-первоисточнику. Приведем примеры.

В учебнике Р. С. Немова (Психология: В 3 кн. — М., 1998) в кн. 1. сказано: «Психические процессы: восприятие, внимание, воображение, память, мышление, речь — выступают как важнейшие компоненты любой человеческой деятельности». И автором они включены в раздел с названием «Психология деятельности и познавательных процессов». 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 вариантов в данном случае представляется вам более оправданным, имея в виду существование деятельностного и личностного подходов в психологии? Может быть, оба подхода одинаково оправданны? (Обратитесь к другим источникам.) Обоснуйте свой ответ.

В разделе «Психология личности» разные авторы рассматривают «набор» черт или свойств (качеств) личности. Например, Р. С. Немов (Психология: В 3 кн. Кн. 1. — С. 373-510) насчитывает их шесть (способности, темперамент, характер, воля, эмоции, мотивация), тогда как учебник «Общая психология» (под ред. Д. В. Петровского) — только три (темперамент, характер, способности), хотя мотивация при этом тоже отнесена к характеристике личности, но только в связи с ее деятельностью (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)? Для более подробного изучения этих вопросов внимательно прочтите другую литературу, ознакомьтесь с монографиями А. Н. Леонтьева «Деятельность. Сознание. Личность» (М., 1982), А. Г. Асмолова «Психология личности» (М., 1990).

Прочтите внимательно главы о памяти, мышлении и речи в учебнике: Немов Р. С. Психология: В 3 кн. — 1998. — Кн. 1 — и ответьте на вопросы:

а) Множество исследователей изучало закономерности памяти, и они в основном хорошо ныне известны. Но почему считается заучивание (зубрежка) неэффективным для обучения? Зачем нужно знать законы памяти, если зубрить вредно?

б) Может ли быть «неречевое мышление»? Если нет, то почему? А если да, то приведите пример.

в) Мышление и речь. Речь — это внешне выраженная мысль или «громкое мышление» (письменно изложенная мысль — это тоже речь). Как вы объясните факты, когда в мыслях у человека одно, а говорит он совсем другое? Докажите, что и в подобных фактах проявляется связь речи с мышлением и что в речи нет того, чего нет в мышлении, или что есть в мышлении, то и есть в речи.

Чтение учебника — важная часть самостоятельной учебы. Если некоторые студенты считают эту работу чуть ли не единственно нужной, то это является заблуждением, порожденным встречающимся в вузовской практике формализмом требований к знаниям студентов. Роль учебника в самостоятельной учебе велика, хотя не всеобъемлюща. Она ограничена соответствующими функциями учебника в изучении науки.

Основная функция учебника — ориентировать учащегося (студента) в системе знаний, умений и навыков, которые должны быть усвоены в соответствии с программой учебного предмета. Учебник ориентирует не по всей глубине и практическому приложению 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 включения в научный оборот, а также об их значении для понимания окружающего мира.

Для студента, особенно того, кто специализируется в данной научной области (например, будущего практического психолога), чтение и понимание содержания учебника совершенно необходимо, но недостаточно. Ему требуется более подробное знакомство и более глубокое усвоение научных положений, о которых он получает самые нужные и самые краткие сведения из учебника. А глубокое усвоение этих научных положений возможно только при изучении первоисточников — трудов ученых-психологов, исследующих проблемы психологии, выявляющих законы и закономерности функционирования психики. Учебник служит в качестве путеводителя, ориентирующего студента в определенных научных направлениях, в названиях основных трудов и их авторов.

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 — принять их к сведению, чтобы самому разобраться в рекомендованной научной ли-

тературе и 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. Чтобы избежать бездумного заучивания, текст рекомендуется конспектировать, заметив на полях своей тетради, что именно осталось не до конца понятным. Такая запись вовсе не формальность, так как 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 недостаточно для понимания прочитанного, и, наконец, сама запись с мыслью, что обязательно нужно найти ответ на непонятный вопрос), а путь к усвоению пролегает, как известно, через мышление.

Таким образом, учебник углубляет и уточняет знания, полученные студентом на лекциях, и одновременно побуждает к дальнейшему изучению затронутого круга вопросов по рекомендованной 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 они означают в жизни.

Правильное чтение учебника должно побуждать студента к поиску более подробной научной информации в рекомендованной литературе. Такое побуждающее воздействие учебника не только мотивирует дальнейшее изучение литературы, но и служит ориентирующей основой такого изучения.

Чтение рекомендованной научной литературы. Это и есть та главная составная часть системы самостоятельной учебы студента, которая обеспечивает подлинное усвоение науки, дает прочный научный фундамент под всю будущую профессиональную работу. Конечно, в слово «чтение» вкладывается не только буквальный смысл. Чтение научной литературы всегда труднее, чем чтение беллетристики. Она без житейских «картинок» — образов, часто и без подробной аргументации (поскольку специалистам в области науки все понятно) 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 прохо-

дит водораздел понимания этой категории [см. 24; 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, и о понимании «по-разному» тоже к ним, но речь-то идет о «предметной деятельности» как «исходной категории» психологической науки, о чем студенту надо знать. Однако одного чтения научной книги, как видно из данного отрывка, явно бывает недостаточно, чтобы понять суть излагаемого. В таких случаях должен помочь преподаватель, который формирует в сознании студента основные научные понятия и делает это на лекциях, практических занятиях и консультациях.

Когда студент изучает книгу, он, конечно, не оборвет 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 он будет, в известной мере, интеллектуально подготовлен к пониманию содержания очередных тем курса, будет знать теоретическую подоплеку высказываний авторов научных трудов.

Теперь несколько замечаний относительно *методики изучения научной литературы*.

Во-первых[^] студентов нужно заранее предупредить, что читать эту литературу нужно не книгу за книгой, а по принципу: «идея, теория в одной, в другой, в третьей и т. д. книгах». Это значит, что научная идея, изложенная в одной книге, может быть развита, уточнена, конкретизирована в другой, а в третьей может быть подвергнута аргументированной критике, в четвертой вновь подтверждена более доказательно и т. п. Весьма желательно, чтобы студент знал от преподавателя о развитии теории, ибо в одно время и в одном месте были получены одни данные, а в другое время и 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 самостоятельной учебы, должно быть органически связано с другими элементами системы — с изучением

лекционного материала, чтением учебника и последующими работами студента (написанием контрольной или курсовой работы, подготовкой 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. Читая научные труды по любой проблеме, студент усваивает изложенные там идеи и, стало быть, готов к сдаче экзамена по изученному вопросу. Однако на деле чаще всего бывает не так.

Большинство студентов все-таки готовится к экзаменам непосредственно перед экзаменационной сессией или в ходе ее, 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 экзамене, с вопросами, которые он изучает по рекомендованной научной литературе. Что нужно сделать, чтобы студент мог преодолеть эту трудность?

Преподаватель должен заранее, еще задолго до экзаменационной сессии, вручить студентам наводящие вопросы, которые и должны служить постоянными ориентирами при самостоятельном изучении литературы, включая учебник, а преподаватель на основе этих же вопросов составляет экзаменационные билеты. 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 наводящие вопросы и фиксировать для себя (записывать в конспект, отмечать на вопроснике и т. д.), по каким вопросам он нашел ответы. Самостоятельное изучение рекомендованной литературы обычно приводит к знанию ответов на все вопросы, выносимые на экзамен. Таким образом, усвоение учебного предмета в процессе самостоятельного изучения научной литературы и является подготовкой к экзамену, а сам экзамен становится формой проверки качества не одно-двухдневного штудирования и запоминания текстов учебника и конспектов лекций в период экзаменационной сессии, а эффективности всего процесса самостоятельной учебной деятельности студента в межсессионный период. Итак, читая всю доступную литературу, ориентируясь не только на программу, но и на наводящие вопросы, студент учится самостоятельно.

Изучение литературы, учебника в том числе, должно решать одновременно и задачу подготовки к написанию кон-

трольной, курсовой или дипломной работы по предмету. Как уже было сказано выше, курсовая или контрольная письменная 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, в качестве реферата психологическую характеристику личности на такой убогой научной базе, обычно ограничиваются применением терминов, 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 самой сути явлений. По существу, это даже не знание теории, а запоминание терминологии и привязка ее к характеристике знакомого человека, т. е. употребление «ученой» лексики, ничего не прибавляющее ни к познанию психологии характеризуемой личности, ни к знаниям студентов.

Поэтому написание курсовой или контрольной работы (реферата) 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 в целом или некоторые 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 научного психологического исследования какой-нибудь узкой, но конкретной жизненной проблемы. 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, т. е. научное исследование практических проблем. Любой большой ученый обычно 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 лекциях и консультациях. При подготовке этих заданий нужно очень внимательно отнестись к формулировке требований, чтобы студенту было легче руководствоваться ими при самостоятельном изучении литературы.

Итак, кратко подытожим сказанное о *методике управления самостоятельной учебной деятельностью* студента:

1. Главное требование — самостоятельное изучение научной и учебной литературы с обязательным сопоставлением теоретических положений с реальными психологическими явлениями, наблюдаемыми у себя и вокруг себя.

2. Вся остальная учебная работа (написание курсовой или контрольной работы (реферата), подготовка к экзаменам и зачетам) должна осуществляться одновременно и параллельно с изучением рекомендованной литературы, и только ее успешное выполнение может гарантировать усвоение содержания изученного.

3. Самостоятельная учебная работа может быть успешной, если студенту будет интересно получать новые и полезные лично для себя знания. Поэтому постоянной заботой преподавателя становится формирование и поддержание возникшего интереса студента к познанию психологии как действенного мотива его деятельности, благодаря которому студент будет увлеченно читать литературу и чувствовать радость познания нового. При наличии такого мотива самостоятельная учеба перестает быть для студента тяжким бременем, а приносит ощущение морального удовлетворения, которое человек испытывает, когда он занят творческим трудом.

3. Особенности самостоятельной работы с психологической литературой при заочном обучении

В свете сказанного особое значение приобретает управление самостоятельной работой студентов-заочников.

Заочное обучение — это разновидность *дистанционного обучения*, когда преподаватель и студент в буквальном смысле дистанционированы во времени и пространстве. Однако понятие «дис-

танционное обучение» возникло на Западе (в странах Европы, США, Японии) не столько в связи с организацией заочного обучения, сколько в связи с развитием технических средств обучения и расширением сети телекоммуникационной системы связи и информации. Появилась возможность передавать учебную информацию обучаемому без непосредственного контакта с ним, а также принимать от студента выполненные работы, чтобы затем послать ему ответ. Большое распространение в этих странах дистанционное обучение получило в 60-е годы именно в таком понимании.

Однако вскоре стало ясно, что идея дистанционного обучения была реализована при явной недооценке психологического фактора, от которого энтузиасты дистанционного обучения абстрагировались, переоценив роль техники. Ошибки при обмене информацией между студентами и учебным центром оказались неизбежными. А главное, было трудно разобраться в причинах и существе ошибок (или это результат незнания материала студентом, или виновата техника, или неумелое ее использование человеком), чтобы вводить соответствующие коррективы в методику или в содержание обучения.

Чрезмерное увлечение технической стороной дистанционного обучения должно было уступить пальму первенства другому подходу: при сохранении всего достигнутого больше внимания уделить психологическим факторам: законам усвоения знаний, психологическим причинам ошибок и заблуждений, проблемам мотивации и т. п. После непосредственных контактов с обучаемыми разрешились многие из возникших вопросов. Но главное заключалась в том, чтобы использование телекоммуникационных средств повернуть к задачам развития творческого потенциала обучаемых, чтобы оно служило развитию мышления, а не просто загружало память, как до этого в основном и происходило.

Решение этой задачи стало возможно благодаря изменению методики подачи научной (учебной) информации студенту. В частности, вместо наводящих и контрольных вопросов, ориентирующих на заучивание и запоминание, стали формулировать их проблемно и тем самым стимулировать мыслительную деятельность обучаемых.

Этот экскурс в историю дистанционного обучения показывает, что технические средства, особенно современные телекоммуникационные сети, хороши и эффективны в обучении, но при условии, если учебный материал, передаваемый по этим средствам, соответствует по содержанию и методике подачи психологическим условиям усвоения знаний человеком, способст-

вует умственному развитию, учит мыслить, а не просто запоминать готовую информацию.

А поскольку возможности заочного обучения велики, постольку есть необходимость совершенствовать его методику без ожидания наступления «сплошной телекоммуникации» всей страны. И возможности эти заложены в наиболее полном использовании психологических законов усвоения знаний, из чего и проистекают особенности методики управления учебной деятельностью студента без непосредственного с ним контакта. Студенту-заочнику нужен реальный практический ориентир в том, что и как делать при организации своей самостоятельной работы по изучению и усвоению психологических дисциплин. Существует весьма распространенное мнение, 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 поиска знаний хорошо знают заочники и экстерны на личном опыте.

Однако есть еще и якобы объективный показатель преимуществ очного обучения перед заочным, аудиторных занятий перед самостоятельными — это результаты 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 обучение не столь успешным, как очное, а официально признана их одинаковая эффективность? Как же все обстоит на самом деле?

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 этого требуется меньше. Трудно самому ду-

мать и разбираться, а легче выслушивать преподавателя и запомнить готовое (по крайней мере так всегда кажется, хотя за-поминание 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 (и главное — хотят учиться постоянно). Возможно, студенту надо начинать с приобретения умения учиться, чтобы самостоятельно, без подсказок преподавателя, без контроля и опеки с его стороны уметь организовать свою учебную деятельность.

И в самом деле, в большинстве случаев студенты строят свою самостоятельную учебу неправильно. Она требует много умственного труда, а они его стараются свести к минимуму, работая по принципу: «Как можно быстрее и как можно легче».

Студентом руководит такое соображение: надо успеть сделать за семестр 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, которых для экзамена якобы достаточно.

Это происходит из-за неумения самостоятельно учиться в условиях вузовской системы, да никто этому студента и не учит никогда. Вот и получается, что студент-первокурсник относится к самостоятельной работе не как к основному способу усвоения знаний, а как к некоторому довеску к основному — аудиторным занятиям. А что касается знаний, почерпнутых из учебника или лекций, в которых, особенно на учебных сборах заочников, невозможно достаточно полно сказать даже о самых важных проблемах науки, то тут расчеты студентов, к сожалению, оправдываются: экзаменаторы, за редким исключением, удовлетворяются таким минимумом, как поверхностные знания из учебника.

При такой организации учебы студент практически постоянно избегает того, что присуще подлинной самостоятельной работе, которая сродни исследовательской: упорного труда по само-

стоятельному поиску 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 ве-дает. Вот и получается сбой на экзамене: стоит преподавателю 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 должны помочь успешному его использованию, давая студенту организационно-методические ориентиры в его работе с литературой, в анализе жизненных проблем, исходя из почерпнутых в научных книгах теоретических знаний. На самом же деле из-за трудностей самостоятельной учебы студент тяготеет к более легкому — аудиторным занятиям, где знания он пытается получить из уст преподавателя. Из-за этого противоречия он поневоле становится жертвой выбранного им легкого пути и оказывается менее подготовленным, чем мог бы быть, если бы научился с увлечением трудиться, ощущая реальную отдачу от своих усилий. Вот почему успеваемость заочников сравнительно ниже, чем у студентов стационара.

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? Особо остро этот вопрос стоит перед заочным обучением.

Чтобы ответить на поставленный вопрос, нужно проанализировать самостоятельную учебу как учебную деятельность с точки зрения психологической теории деятельности.

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 ставит перед собой, во имя удовлетворения какой из своих потребностей он ставит эту цель (мотив), какие средства для достижения поставленной цели он использует и какой получает результат.

Если цели у студентов как 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. Каковы мотивы и цели, таковы обычно и результаты учебной деятельности, т. е. качество усвоения учебного материала.

Если рассматривать в более широком плане роль мотива в деятельности, 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. 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? Как известно, 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. («Вначале я особо и не хотел учиться. Потом так «впрягся» в учебу, что сам не пойму, почему. Увлёкся, в общем».) А что касается *второй* пары деления, то нужен 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 своей учебной деятельности, ради которого она была предпринята.

Каковы *смыслообразующие мотивы*, т. е. какой смысл вкладывают люди в осуществляемую ими учебную деятельность, показывает деление мотивов собственно учебной деятельности на *три группы* (рабочая классификация, предложенная П. Я. Гальпериным).

Первый тип учебной мотивации — когда мотивы учебной деятельности совершенно не связаны с процессом обучения, яв-

ляются внешними по отношению к нему. П. Я. Гальперин называл это «*деловой мотивацией*», т. е. 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 та выгода, которую обещает учеба, то благо, что за эту учебу «ему причитается». Это может быть нечто такое, чем он хотел бы заниматься, а пока не занимается, но надеется получить такую возможность или формальное право на это после обучения. Например, женщина-бухгалтер имеет 8 лет профессионального стажа, но ее уволили при сокращении штатов в связи с реорганизацией 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 заочно 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 могут ее не интересовать 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 учебными предметами.

Вообще говоря, «деловая мотивация» может быть очень разной — от узко утилитарной (по принципу: «Дай диплом — устроюсь на высокопrestижную 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 частное предприятие в 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) 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».

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, а поэтому и в учебном процессе будут бороться за баллы по успеваемости, когда ценится не столько глубина знаний и умение творчески их применять, сколько удачно выгащенный билет на экзамене или хорошая шпаргалка.

Короче говоря, борьба за высокую оценку, за похвалу, награду, за приз — 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 — глубокие 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. Это как раз и обеспечивается проблемностью 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 ему не безразличны, а для того, чтобы, читая книгу, слушая лекцию, каждый раз получать новые знания, расширять кругозор, проникая в глубь вещей и явлений, находить научное объяснение тому, что раньше было тайной. И чем больше он познает, тем больше хочется знать, так как, чем больше становится круг познанного, тем шире круг непознанного.

Это и есть *познавательный интерес*, который является наилучшей мотивацией учебной деятельности, практически неисчерпаемой. Интерес как Познавательная мотивация двигает и исследовательскую активность ученых, которых ничто и никто не заставляет трудиться денно и нощно, — ни зарплата, ни начальство, — а работают они только из интереса к познанию, из «научного любопытства».

Таковы три типа мотивации учебной деятельности, но они изменчивы. Деловая или состязательная мотивация могут сменяться на познавательную по мере углубления студента в процесс познания, если 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.

Итак, каковы же условия, от которых зависит эффективность самостоятельной учебы?

Во-первых, она зависит *от мотивации*. Из всех типов мотиваций самой действенной является познавательная: 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, необходимость формирования у студента познавательного интереса. Если его даже не было в начале процесса учения, он может сформироваться 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 изучение предмета, исключающее поверхностный, формальный подход к «прохождению материала», делается возможным, 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 преподавателя, в том числе проблемные вопросы и задачи, ориентирующие мыслительный поиск научной истины.

Методика преподавания и преследует цель — облегчить студенту (особенно студенту-заочнику, которому труднее учиться) решение задачи — научиться заниматься увлеченно, когда затраченный труд оборачивается открытиями, приносящими радость познания.

Но для достижения этой цели надо учитывать особенности самостоятельного изучения психологии как науки не только по книгам.

4. Самостоятельная работа по психологии и проникновение во внутренний мир личности

В. Я. Ляудис, автор учебно-методического пособия по преподаванию психологии, 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 естественно-научных методов исследования при ведущей роли методов социальных наук, гуманитарного познания.

Гуманитарное познание — особый тип научного познания. Это не изучение книги о вещах, предметах-объектах, даже не познание самой вещи, а отношения по линии субъект — субъект, а не субъект — объект, как в естественных науках. Личность как объект познания выступает как субъект со своими разнообразными отношениями, чего не может быть у объекта-вещи. «Вещь исчерпаема до конца односторонним актом познания», т. е. 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».

И какова же цель изучения психологии в свете этих рассуждений? 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».

Хотелось бы обратить внимание на то, что речь идет не только о знаниях, но и о «методах построения» не только теоретического, но и практического овладения наукой. А если так, то

надо изучать предмет не только «по книжке», но и в жизненных ситуациях 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» [см. 45; 8-14].

Согласившись с автором, что своеобразие психологического познания заключается в «проникновении» во внутренний мир личности как объекта познания посредством диалога, нам необходимо определить, что это значит для самостоятельной учебы студента.

Если следовать за логикой рассуждений упомянутого автора, то первая особенность познания психологии — это именно диалог между познаваемым и познающим, а не между книгой («бездушным текстом») и читателем-студентом. Свообразие диалога в том, что он неисчерпаем, как и подлинное понимание человека тоже неисчерпаемо, поскольку оно личностно (персонифицировано) и исторично.

Таким образом, человека можно изучать посредством диалога бесконечно, ведь в зависимости от обстановки в нем раскрываются не только ситуативные значения, но и многообразные качества, которые личностно индивидуализированы. Сегодняшние или вчерашние, нынешние или прошлогодние явления могут иметь для субъекта разный смысл. 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 проникновении, взаимной сопряженности познающего и познаваемого.

Так происходит познание психологии человека при исследовании его в реальной жизнедеятельности, в диалоге, и познающий все более раскрывает познаваемого.

В учебном познании, особенно в 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, а с помощью книги ведет мысленный диалог с воображаемой личностью или с самим собой как личностью.

Вторая особенность познания психологии в том, что оно предполагает не только научно-теоретическое, логическое мышление, но и образное, художественное, наглядно-действенное, сим-

волическое 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.

Итак, изучая психологию по литературным источникам, студент идет за первооткрывателем, за психологом-исследователем, впервые познавшим изложенные в книгах механизмы психической деятельности, и пользуется теми же методами. В этом смысле студент, делающий свои личные открытия, т. е. вторично открывающий для себя то, что уже давно открыто наукой, идет тем же путем, что и ученый-первооткрыватель: через диалог с объектом исследования — личностью.

Еще одна особенность изучения психологии — это своеобразие объекта психологической науки — психическая деятельность 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 тобой», есть она у родных и близких, знакомых и коллег, так что ее можно изучать в жизненных ситуациях, в условиях естественного развития. Тот самый диалог с личностью, о котором было сказано выше, как раз и представляет собой постоянное, вольное или невольное обращение к изучению собственной психики и психики людей, с чем индивид постоянно соприкасается в повседневной жизни.

Хорошо, когда объект науки так доступен, но у этого положительного явления есть и обратная сторона. Дело в том, что научные знания и житейские представления о собственной психике зачастую отождествляются, потому что многое в научной психологии, совпадая с собственными мыслями, чувствами и переживаниями, получает повседневное подтверждение в жизни.

Однако научные психологические понятия во многом отличаются от аналогичных житейских и порой обозначают не совсем то или даже совсем не то, что под ними понимается в обыденной жизни (например, способности или характер). Повседневный, будничны́й опыт, вооружающий нас знаниями о явлениях психики, несмотря на всю его привычность и кажущуюся бесспорность, отличается субъективизмом и предвзятостью, так как основан на непосредственных впечатлениях, на чувственном восприятии, а не на объективном и бесстрастном исследовании. Можно сравнить это с восприятием ежедневного восхода и захода Солнца, когда на самом деле это не так: Земля, вращаясь вокруг своей оси, меняет положение относительно Солнца.

Таким же образом может иногда создаваться иллюзия усвоения психологической сути явления, когда на самом деле оно было воспринято в обычном житейском смысле.

Как видим, психология отличается от естественных наук, опирающихся на теорию и эксперимент. Кроме этих методов она еще использует диалог с личностью-субъектом. Человек же как объект изучения постоянно меняется, даже под влиянием контактов с исследующим его психологом, поэтому изучать его надо не только с помощью книги, но и в самой жизни.

Психология отличается и от общественных наук, которые раскрывают (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 и при их участии. 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.

Методика преподавания психологии должна быть ориентирована на то, чтобы помочь студенту самостоятельно преодолеть трудности овладения научной психологией. С одной стороны, это кажется легким, так как наука эта о человеке, т. е. о нем самом, а с другой стороны — сложно и непривычно, потому что 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. Как только студент сам научится объяснять, по какому психологическому механизму работает память или развиваются способности, сразу появится настоящий интерес к этой науке.

Каким же образом можно облегчить познавательную задачу? Во-первых, обеспечить диалог между познающим субъектом (студентом) и познавательным объектом — личностью реальной (в том числе диалог студента с самим собой как самопознание) или воображаемой, образно представляемой. Этот диалог в методике преподавания достигается с помощью учебных практических проблемных задач.

Во-вторых, способствовать стимулированию мыслительной, поисковой деятельности познающего, что обеспечивается учебными задачами на анализ теоретических взглядов разных авторов, сравнительное изучение различных видов деятельности, поведения, поступков людей, выбор предпочтительной точки зрения из существующих в науке и ее теоретическое или логическое обоснование.

Исходя из этого, принцип построения методики преподавания — максимум вопросов и задач на размышление над проблемами психической деятельности и минимум подсказок, т. е. полная самостоятельность творчества и никакого 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 в тексте задачи-вопроса приводится в готовом виде какое-то теоретическое положение, то формулировка вопроса должна быть такой, чтобы было ясно, что данное теоретическое положение дается не для запоминания, а для размышления над ним. Студент решает такую задачу 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.

Можно также иногда давать вопросы на микроисследования. Например, провести анализ какой-нибудь психологической реальности с позиции известной теории, как бы проверить ее истинность, применив на практике.

Такой принцип построения методики может быть реализован следующим образом:

по темам каждого учебного предмета сформулировать вопросы и задачи, требующие не запоминания, а собственно мышления и мыслительного поиска ответов в литературе и в реальной жизни; правильный ответ на любой из вопросов (задач) будет невозможен в форме прямого его списывания с готовых текстов книг, что достигается формулировкой вопроса. Он должен быть построен самим студентом на основе прочитанного и проанализированного материала в сопоставлении с жизненными реалиями, как результат мыслительной проработки теории в тесной связи с наблюдаемыми фактами;

полученный ответ студент может записать сразу в конспект с указанием изученных источников.

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 («почему?», «что из этого следует?»),

«какой следует вывод?», «чем объяснить?», «как доказать?», «чем можно обосновать?» и т. п.). 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.

Что дает студенту такое жесткое программирование самостоятельной учебной работы? Не ограничивает ли он свободу творчества, не сковывает ли «полет мысли»?

Наоборот, такое программирование не только вызывает работу творческой мысли, но и направляет в определенное русло мыслительный поиск, не дает разбрасываться и отвлекаться на второстепенные детали, а вынуждает 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 упустит 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 — «Существует несколько точек зрения на внимание: а) это один из психических процессов; б) это не какой-то особый, независимый процесс, а сторона или момент любого другого психического процесса (восприятия, мышления и т. д.); в) это такое свойство психики, которое обеспечивает сосредоточенность, направленность деятельности на объект; г) это внутренний контроль за соответствием умственных действий программам их осуществления, т. е. один из моментов ориентировочно-исследовательской деятельности; е) по теории Узнадзе, внимание связано с установкой: последняя есть «внутреннее состояние внимания человека»; ж) по «моторной теории внимания» Т. Рибо, внимание производно от движений и регулирует движения, вызывается эмоциями и сопровождается ими.

Можно сформулировать учебное задание студентам: «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?»¹

¹ Данный вопрос рекомендуется как некоторый образец составления учебного задания на самостоятельную работу на основе того набора учебных задач и вопросов, которые приведены в главе 5, § 2.

Конечно, одна из этих формулировок требует только чтения и запоминания, а другая — довольно глубоких размышлений. Если на вопрос в первой формулировке достаточно заученного ответа, то на вопрос во второй формулировке ответ может быть получен только в процессе мыслительной проработки всех перечисленных точек зрения на внимание и лишь как результат, полученный в процессе размышлений, может быть запечатлен в памяти. Таким образом, запоминается не то, что заучено, зазубрено, а то, что проработано и освоено, а значит, понято и усвоено¹.

С одной стороны, такая запрограммированность на мыслительную проработку материала не сковывает, а стимулирует творческую активность и самостоятельность студента. С другой стороны, она импонирует ему, потому что по такой ориентировке работа его будет гораздо интереснее обычного «гладкого» чтения всего того, что рекомендовано. Когда после довольно долгих поисков студент находит ответ на вопрос учебной задачи, то чувствует моральное удовлетворение. И так каждый раз он будет идти шаг за шагом от незнания к знанию, чувствовать собственный интеллектуальный рост, движение к профессиональной компетентности.

В конечном счете, нацеленность самостоятельной учебы на жесткое следование за поставленными в заданиях 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 их формулировке, рассчитанной на стимулирование мышления).

Если классифицировать предъявляемые в заданиях 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*;

¹В «Толковом словаре русского языка» С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой (Изд. 3, 1995) дается такое толкование русского слова «усвоить»: а) сделать свойственным, привычным для себя; б) поняв, запомнить как следует; в) поглотив, переработать в себе (пищу, лекарство); слова «освоить»: вполне овладеть чем-нибудь, научившись пользоваться, распоряжаться, обрабатывать (см.: с. 452, 827).

2) *вопросы (задачи) на анализ примеров* из реальной действительности, на те или иные понятия или закономерности психологии, т. е. *вопросы или задачи на понимание теории* применительно к практике (например, см. задачи по теме «Психология деятельности» (гл. 5, § 2);

3) *вопросы и задачи на критический анализ* различных точек зрения в психологической науке на проблемы психологии (на пример, 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 врожденности способностей);

5) *вопросы на анализ характерных черт личности, а также отдельных актов поведения* людей с учетом закономерностей психологии (например: «Может ли меланхолик быстро и охотно менять друзей?»);

6) *задачи на выявление психологических критериев* оценки поступков и действий людей в различных ситуациях, исходя из общей теоретической посылки (например: «Представьте себе (и опишите), как поведут себя холерик, сангвиник, флегматик и меланхолик, узнав, что им поставили неудовлетворительную оценку за реферат»);

7) *задачи и вопросы на оценку практического значения* отдельных теоретических положений психологии и подтверждение оценочного суждения реальными примерами-фактами (на пример: «Какое значение имеет для родителей знание периодизации психического развития детей?»);

8) *задачи на психологическую характеристику* знакомой личности или психологический анализ какой-нибудь известной студентам деятельности (например, «Психологическая характеристика личности моего друга» или «Психологическая структура деятельности учителя» и т. д.);

9) *задачи на выявление исторической обусловленности* возникновения новой научной идеи или нового теоретического объяснения ранее известных фактов (например: «Как возникла идея о том, что предметом психологии является не вся психика, а ее ориентирующая функция или ориентировочная деятельность?»);

10) *задачи на сопоставление* (сравнение) ранее существовавших взглядов на психическое явление с новым взглядом на него и объяснение причин изменения, 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 мнений, предрассудков и т. п., распространенных в обыденной жизни (например, некоторые люди суеверны, верят во всякие дурные приметы, вещие сны и т. д., хотя разумом понимают, что это несерьезно. Чем объяснить суеверие у этих людей?);

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, а новые почему-то не появляются. (Например, одни испытывают удовлетворение от наступления рыночных отношений, а другие непримиримы к ним, даже при равенстве моральных и материальных потерь и приобретений. 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 (например: «Оцените характер Пьера Безухова и Андрея Болконского по их поведению, описанному Л. Толстым в «Войне и мире»).

Следовательно, 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 и в которой он вращается, действуя в качестве субъекта-объекта общественных отношений.

Таким образом, решение учебных задач, поиск и нахождение ответов на проблемные вопросы, преследующие 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.

Особо надо подчеркнуть необходимость использования произведений художественной литературы для психологического анализа личности и деятельности. Это наиболее доступный и достаточно свежий материал для студентов, недавних школьников, чей опыт еще недостаточен, чтобы фактический материал подбирать из реальной жизни.

Известный 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 учебные задачи полезно включать вопросы на психологическое объяснение действий и поступков литературных героев, на психологическую характеристику их личностей. А в некоторых случаях нужно предоставить возможность самим студентам подобрать примеры из художественных произведений в подтверждение правильности (или спорности) теоретических взглядов разных психологов и т. д. Рекомендуются 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.

Намного шире должен быть круг учебных задач (тематика) для студентов — будущих профессиональных психологов. Им нужны знания и умения в различных сферах практической психологии.

Поскольку практическому психологу придется давать консультации в случаях, например, психологической реабилитации людей, морально травмированных нанесенными обидами, оскорблениями, нарушениями их прав и свобод, то студенту-психологу нужно учиться распознавать правовые ситуации и уметь их анализировать. Более того, профессиональному 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 основательно, как психологи-профессионалы, и потому 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. Семёнова, братьев А. и Г. Вайнеров, О. и А. Лавровых, С. Устинова,

А. Марининой 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, а также поведения свидетелей и подозреваемых в совершении преступления и т. д.

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, при этом литературно-художественные достоинства произведений и юридические тонкости оценки поведения отходят на второй план. В ситуации анализа поведения персонажей художественных произведений студент-психолог поступает, как при психологической экспертизе документов, описывающих действия людей (например, протокола допроса свидетелей или осмотра места происшествия и т. п.).

Таким образом, благодаря учебным задачам, составленным на жизненном материале, можно методически обеспечить преподавание научной психологии в тесной связи с практикой.

Глава 7. КОНТРОЛЬ И КОРРЕКЦИЯ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

1. Контроль как учебное действие студента

Употребление термина «контроль» применительно к учебному процессу неоднозначно в педагогике и педагогической психологии. В теории педагогики и педагогической практике под контролем понимается «в широком смысле... проверка чего-нибудь», а в «узком», в духе кибернетики, «принцип обратной связи, характерной для управления саморегулирующейся системой». Так трактуется понятие в учебном пособии «Педагогика». Исходя из этого, авторы продолжают: «Контроль за учебной деятельностью учащихся обеспечивает внешнюю обратную связь (контроль, выполняемый учителем) и внутреннюю обратную связь (самоконтроль учащегося)»¹. Насчет «внешней обратной связи» понятно: это различные проверки усвоения учебного материала учащимися (контрольные опросы, письменные работы, экзамены и т. д.), организуемые учителем. А что касается «внут-

ренней обратной связи», иначе — самоконтроля учащегося, то об этом сказано всего несколько общих слов, по которым невозможно понять, в чем состоит «внутренний» характер «обратной связи» при самоконтроле учащихся, который все равно организуется извне учителем с применением «средств машинного и безмашинного программирования» (см. там же). Употребляя термин «самоконтроль», авторы имеют в виду, что учащиеся, проверяя себя по определенным вопросам или задачам, убеждаются, в какой мере они усвоили материал. Говоря иначе, они сами себя проверяют и сами себя оценивают, а делается это, как известно из практики, по составленным учителем или автором учебника вопросам для самопроверки. Это, по существу, тоже «контроль извне».

В педагогической психологии понятие «контроль» употребляется в несколько ином смысле — как *учебное действие*, входящее в ткань самого процесса учебной деятельности учащегося в качестве его составного элемента. Контроль как учебное действие осуществляется не как проверка качества усвоения по конечному результату учебной деятельности, а как идущее по ее ходу и выполняемое самим учащимся действие активного прослеживания безошибочности своих мыслительных операций, их соответствия существу и содержанию (принципам, законам, правилам) изучаемой теории, служащей ориентировочной основой для правильного решения учебной задачи.

Рассуждая о механизме управления процессом усвоения знаний, Н. Ф. Талызина рассматривает контроль в качестве обязательного составного элемента его регуляции (коррекции). Если управляемый процесс идет в соответствии с замыслом (или программой — для программированного обучения), то никакие дополнительные действия по его коррекции, естественно, не требуются. Но как только обнаруживается какое-то отклонение процесса от программы, педагог, используя поступающие по системе обратной связи сведения о характере этого отклонения, немедленно принимает меры по оказанию корректирующего влияния на процесс учебной деятельности, направляя его в требуемое русло. В этом регулирующем действии обратная связь выступает как *канал контроля*, по которому педагог постоянно получает сведения о ходе процесса и влияет на него сразу же, не дожидаясь окончания процесса. Контроль и коррекция учебного действия по его ходу — вот что главное в таком понимании контроля, так как если учебное действие завершено, может оказаться, что вмешательство уже невозможно. Если результат учебного действия таков, что человек не усвоил или плохо усвоил про-

¹ См.: Педагогика. Учебное пособие для студентов пед. институтов / Под ред. Ю. К. Бабанского. — М., 1983. — С. 253.

грамму и об этом становится известно только в конце процесса, тогда уже поздно его корректировать.

«Осуществление обратной связи применительно к учебному процессу предполагает решение следующих двух проблем. Во-первых, ...выделение совокупности контролируемых характеристик на основании, с одной стороны, целей обучения и, с другой — психологической теории обучения, которая принимается за основу при составлении обучающих программ (см. выше о методах программированного обучения. — Б. Б.). Общее правило состоит в том, что контролю подвергаются независимые характеристики процесса, совокупное изменение которых приводит к переходу из одного качественного состояния в другое.

Во-вторых, определение частоты обратной связи... Идеальным считается так называемая следящая (непрерывная. — Б. Б.) обратная связь. Попытки механически перенести это положение в учебный процесс не увенчались успехом. Объясняется это тем, что в принципе контроль в учебном процессе выполняет не только функцию обратной связи, но и функцию подкрепления, он связан также с мотивационной сферой учащегося» [74; 51-52].

В. В. Давыдов, рассматривая контроль как особое учебное действие, подразумевает под ним «определение соответствия других учебных действий условиям и требованиям учебной задачи. Контроль позволяет ученику, меняя операционный состав действий, выявлять их связь с теми или иными особенностями условий решаемой задачи и получаемого результата. Благодаря этому контроль обеспечивает нужную полноту операционного состава действий и правильность их выполнения» [24; 157]... «Контроль, позволяя... устанавливать соответствие операционного состава действия существенным условиям его выполнения, основывается на содержательной рефлексии»... «Содержательная рефлексия связана с поиском и рассмотрением человеком существенных оснований собственных действий» [24; 199-200].

Таким образом, с психологической точки зрения контроль — это особое учебное действие, целью которого является поддержание всех других учебных действий в строгих рамках заданной программы учебной, деятельности, что на практике означает анализ учащимся условий учебной задачи и последовательное осуществление нужных для ее решения мыслительных операций, каждая из которых сравнивается с требованиями задачи.

В психологических исследованиях выявлено, что учебное действие индивидуального (рефлексивного) контроля формируется быстрее и лучше, если обучение осуществляется интерактивны-

ми методами (см. гл. 3). Групповые учебные действия на занятиях (дискуссия, диалог) предполагают контроль индивида за действиями других, иначе коллективное учебное действие не может сложиться. И теперь уже имеются данные, подтверждающие одно общее положение, высказанное Д. Б. Элькониним: «...формирование контроля идет от контроля за действиями других к контролю за своими собственными действиями»¹. Это положение вполне согласуется с основным законом развития высших психических функций, сформулированным Л. С. Выготским: «Всякая высшая психическая функция... появляется на сцене дважды — сперва как деятельность коллективная, социальная, т. е. как функция интерпсихическая, второй раз как деятельность индивидуальная, как внутренний способ мышления..., как функция интрапсихическая» [16; 387].

Контроль как специфическому учебному действию студенту необходимо учиться. А учить будет, естественно, преподаватель, хотя, может быть, и не специально, а через правильную организацию учебной деятельности в виде решения студентами специально составленных учебных задач, рассчитанных на активизацию мышления и на овладение новыми для них общими способами их решения. Учебные действия по их решению как раз и потребуют включения действия контроля².

Таким образом, с психологической точки зрения контроль за учебной деятельностью студента — это подлинный самоконтроль в форме специфического учебного действия по обеспечению правильности хода своих (других) учебных действий. А что касается педагогического понимания самоконтроля, то это внешне организуемое преподавателем действие учащегося по периодической самопроверке не хода, а результатов усвоения.

А сейчас нам нужно рассмотреть вопрос о методике обучения самоконтролю как учебному действию самого студента. Первокурсник-студент должен учиться (и как можно быстрее научиться) правильно организовать собственную учебную работу так, чтобы учебный материал усваивался немедленно по ходу его изучения. Значит, ему надо самому позаботиться о том, чтобы ничего не откладывать на потом, не копить неотработанные лекции, неп прочитанные тексты научной и учебной литературы,

¹Эльконин Д.Б. Избр. психол. труды. — С. 251.

²Так, например, при решении студентом психологической задачи для усвоения теории деятельности (см.: Климов Е. А. Основы психологии. — С. 197-198) ему нужно опираться на признаки понятия «деятельность» и по этим признакам контролировать свои действия по анализу условий задачи.

не дожидаться, когда наступит экзаменационная сессия, чтобы за несколько дней подготовиться и сразу, одним махом, отчитаться по пройденной программе. Между тем многие студенты-первокурсники так и делают. Результат такого стиля работы студента известен давно: знания неглубоки, отрывочны, мало связаны с жизнью, с практикой, нелогичны и недоказательны, потому что многое забыто, да и запомнилось вне логической связи одного с другим, без осмысления обусловленности теории жизненными потребностями, ее востребованности жизнью, — словом, без понимания целостности научных знаний по предмету как системы взаимосвязанных положений.

Чтобы с самого первого дня настроить учебную деятельность студента по изучению психологии на ритм, позволяющий повседневно, не откладывая в долгий ящик, отрабатывать новую научную информацию, нужно научить его *учебному действию контроля*, что на языке педагогики и методики может быть названо *самоконтролем*, каковым на деле и является.

Как уже отмечалось выше, обучение контроля необязательно предполагает специальные учебные занятия по данной проблеме, а должно диктоваться условиями самой учебной деятельности. Учебные действия организуются так, что студент так или иначе вынужден выполнять учебные задачи, контролируя шаг за шагом все свои мыслительные операции по их решению, чтобы они совершались в точном соответствии с изучаемой теорией, ибо только при этом условии он получит желаемый результат.

Поскольку специальных, отдельно организуемых занятий по обучению учебному действию контроля, как правило, не проводится, постольку сам процесс обучения данному действию осуществляется как бы попутно, одновременно и заодно с выполнением других учебных действий по обдумыванию условий задачи, анализу и оценке ее требований, планированию и принятию решения. Стало быть, эти другие учебные действия должны быть организованы преподавателем так, чтобы их осуществление полностью зависело от того, как учащийся будет руководствоваться нормами, правилами, законами и прочими требованиями изучаемой теории. Более того, задачи должны составляться так, чтобы успешность их решения непременно зависела от внимательного соблюдения этих требований.

При изучении психологической теории, как, впрочем, и всякой теории, такими требованиями могут быть существенные (наиболее общие и наиболее характерные, отличительные) признаки какого-либо научного понятия психологии, чтобы студен-

ты руководствовались ими при решении задач на распознавание и исследование психологических фактов.

Так, например, обратимся к учебным задачам, предъявляемым студентам для усвоения психологического понятия «деятельность». Чтобы правильно решить приводимые ниже задачи, студент должен постоянно сопоставлять свои мыслительные операции с признаками понятия «деятельность». А признаки эти даются студентам под запись: сначала дефиниция понятия, а затем структура деятельности (мотив, обусловленный какой-то потребностью, — цель — средства — результат). Вот и смотрит студент при решении задачи на ее условия, анализируя, содержатся ли в них означенные признаки психологического понятия деятельности. Если да, то это относится к понятию «деятельность», а если нет, то это деятельностью в психологическом смысле не является. Смотрит, анализирует, принимает решение — вот те учебные мыслительные операции, которые он совершает, решая учебную задачу, а то, что он проделывает их, постоянно сверяясь с теорией (признаками понятия «деятельность»), и есть действие контроля. Примеров по данному понятию много (некоторые из них содержатся в работе Е. А. Климова [см. 37]).

Итак, являются ли деятельностью следующие факты?

- 1) Усталый путник сел на пенек, чтобы дать ногам отдохнуть.
- 2) Менделееву приснилась таблица химических элементов, которая ныне известна как «Периодическая система элементов Д.И. Менделеева», разработанная автором на основе открытого им же в 1869 г. закона («Периодический закон Менделеева»). Является ли деятельностью то, что таблица приснилась во сне?
- 3) Студент быстро записывает лекцию, не вникая в суть и не вполне понимая ее содержание. Он занят деятельностью?
- 4) Школьник вслух заучивает стихотворение, а второй давно его выучил и теперь молча слушает своего приятеля. Кто из них занят деятельностью? Или оба?
- 5) Включили рубильник, заработали жернова мельницы, и мешки быстро стали наполняться мукой. Здесь три глагола. Какой из них обозначает деятельность?
- 6) Маяковскому приснился солдат, у которого ампутирована нога, и поэт ночью, спросонья, обугленным концом спички на царапал «обрубленная нога», а утром с трудом вспомнил, с чем это связано: с мучившей его рифмой о человеке, которому дорога любовь. Этот образ поэт включил в свою поэму в виде строки о том, что берегут любовь так же, как «солдат с обрубленной ногой бережет свою единственную ногу». Тот факт, что образ при-

шел во сне, и то, что поэт включил его в поэму, — являются ли они деятельностью? И то, и другое?

7) Дежурный инженер в торжественной обстановке включил «главный рубильник» на новой гидростанции, и с тех пор вот уже 40 лет ГЭС работает, направляя электроэнергию в ЕЭС сначала СССР, а сейчас России. Глаголы «включил» и «работает»: какой из них обозначает здесь деятельность? Или оба?

8) Бег спортсмена на тренировке и бег убежавшего из-под стражи преступника — где тут деятельность?

9) Человек вскрикивает от испуга, увидев у изголовья морду медведя (будучи в турпоходе, человек спал в лесу). Деятельность?

10) Болельщик на стадионе вскрикивает от неожиданного гола в ворота любимой команды. Деятельность?

11) Командир кричит: «Стой! Ложись!», увидев, что один из солдат побежал назад, испугавшись приближающихся танков противника. Командир занят деятельностью?

12) Дети играют в прием гостей: накрывают столы (скатерть из газеты, тарелки с «пищей», ложки, ножи игрушечные, «хлеб», салфетки из газетной бумаги и т. д.), сажают «гостей» (куклы), но как только доходит до процедуры «угощения» гостей, сразу все разрушают (не угощая) и заново готовят обед, накрывают стол, сажают гостей и т. д. Занимаются ли они деятельностью?

13) Писатель вот уже полчаса сидит за столом, собираясь что-то писать, но не пишет. Есть ли тут деятельность?

14) ЭВМ выдает информацию: «Ошибочно Ваше действие». Что это? Деятельность?

15) «Вы ошибочно набрали номер», — отвечает по телефону кто-то на том конце провода. Деятельность ли это со стороны отвечающего?

Как видим, эти примеры очень просты в обычном, житейском смысле, и подготовить такие задачи для преподавателя не составит особого труда. Однако студент не сможет ответить ни на один из этих вопросов правильно, если не будет иметь перед собой ориентировочную основу — научное содержание психологического понятия «деятельность» в виде выписанных признаков этого понятия. И вот, учебные действия по анализу и оценке условий предъявленных задач, продумывание хода решения и его принятие осуществляются студентом при постоянной сверке, сличении их правильности с выписанными им признаками изучаемого понятия. Это и есть учебное действие контроля, и именно оно обеспечивает усвоение научного психологического поня-

тия «деятельность» без какого-либо предварительного заучивания его формального определения, а в процессе практической отработки действий по распознаванию психологических фактов, как относящихся или не относящихся к данному понятию. Усвоение научного содержания понятия происходит в результате практической отработки, так как наступает его понимание применительно к жизни и одновременно происходит непроизвольное запоминание уже понятого.

При данном подходе к организации учебной деятельности достигается столь желанное усвоение учебного материала сразу по ходу его изучения без откладывания «в долгий ящик» до экзаменационной сессии. Такого психологического понимания контроля учебной деятельности.

2. Контроль и коррекция учебной деятельности студента

Наряду с психологическим необходимо и педагогическое рассмотрение понятия «контроль». Как было сказано выше, «педагогика понимает под контролем проверку «чего-нибудь», а в учебном процессе — проверку качества учебной деятельности учащегося по ее результатам: знаниям, умениям и навыкам»¹. Методика преподавания психологии как методическая научная дисциплина является частью научной педагогики. Поэтому методика организации контроля результатов учебной деятельности студентов должна основываться, помимо психологической, и на педагогической теории и опыте практической педагогики. Относится это ко всем формам и методам контроля *результатов* обучения (промежуточных и конечных) и выражается в периодической проверке глубины (качества) усвоения учебного материала в индивидуальных собеседованиях, на групповых занятиях, по письменным контрольным, курсовым и дипломным работам, на зачетах и экзаменах.

Для осуществления контроля промежуточных результатов обучения не существует каких-либо формальных ограничений по времени и формам их реализации, а все зависит от складывающихся обстоятельств и соответствующего им замысла преподавателя. Например, если он заметит легкомысленное отношение к изучению научной литературы, то может организовать

¹ См.: Сорокин Н.А. Контроль за результатами учебно-познавательной деятельности учащихся. Оценка и учет // Педагогика / Под. ред. Ю. К. Бабанского. — М., 1983. — С. 253-267.

проверку знаний студентов по рекомендованным источникам в форме письменного опроса или обсуждения на семинарском занятии наиболее важных положений, которые необходимо было им усвоить из этих источников.

А под проверкой конечных результатов обучения принято понимать семестровые или годовые экзамены по изученному курсу, выпускные государственные экзамены или дипломные работы.

Некоторое переходное положение занимают курсовые работы, так как они, с одной стороны, завершают изучение какой-то важной для усвоения науки проблемы, а с другой — служат подготовительным этапом к экзамену по курсу или к дипломной работе по данному предмету. Таким образом, курсовая работа в равной мере может рассматриваться и как подведение промежуточного итога в усвоении курса, и как показатель конечного результата усвоения узловой проблемы изучаемой науки. Поэтому при написании курсовых работ обычно устанавливаются достаточно жесткие требования к качеству и срокам их выполнения как к решению не только учебной, но и научно-исследовательской задачи.

Основными функциями педагогического контроля учебной деятельности являются:

— проверка качества усвоения студентом пройденного учебного материала и оценка этого качества;

— выявление общего среднего уровня усвоения учебной программы всеми студентами и оценка эффективности учебного процесса посредством соотнесения результата обучения с целью, которая была перед ним поставлена;

— планирование основных корректирующих мер по преодолению обнаруженных недостатков и умножению достигнутых успехов (изучению и распространению положительного опыта организации учебной деятельности, эффективных приемов и методов преподавания, организации самостоятельной работы студентов и т. п.).

После проведения семинаров, зачетов и экзаменов, проверки контрольных, курсовых и других письменных, а также практических и лабораторных работ принимаются меры по коррекции учебного процесса, направленные на повышение его качества.

Для эффективного функционирования системы педагогического контроля необходимо соблюдение нескольких условий.

Во-первых, нужна объективность контроля. Это значит, что все преподаватели и студенты исходят при оценке состояния учебной работы из единых согласованных критериев, обоснованность которых им всем должна быть известна заранее.

Во-вторых, выносимые в результате контроля оценки считаются незыблемыми и не подвергаются сомнению ни с какой стороны — ни со стороны контролирующих, ни со стороны контролируемых, так как они основаны на объективных критериях, известных обеим сторонам.

В-третьих, контроль и его результаты требуют гласности, чтобы каждое заинтересованное лицо (преподаватель или студент, декан или руководитель кафедры) могли внимательно изучить их, сделать по ним обоснованные выводы, убедительные для самих себя и настраивающие на активную позитивную работу по необходимой коррекции учебного процесса в части, касающейся каждого из них в отдельности.

Достаточно удобным и действенным средством обеспечения объективности и обоснованности выносимых оценок, как показывает опыт ряда вузов, является специально разрабатываемый в вузе на факультете и официально одобренный на соответствующем ученом совете документ об условиях аттестации студентов при переводе их с курса на курс или при переходе от семестра к семестру. Документ этот может называться по-разному («Условия аттестации студентов...» или «Критерии оценки уровня усвоения программы...» и т. д.), но суть его одна: единообразие подхода к оценке контролируемого объекта.

В качестве примера можно привести один из вариантов такого документа, разработанного и используемого в экспериментальном порядке в одном из вузов, готовящем практически (школьных) психологов, и получившего в целом одобрение как контролирующих преподавателей, так и контролируемых студентов. Не все в нем, может быть, всесторонне учтено, и далек он от идеала (хотя идеал вообще едва ли в принципе возможен), но он нравится тем, что ориентирует достаточно жестко обе стороны — контролирующую и контролируемую — в том, что именно конкретно будет проводиться и как это будет оцениваться.

Вот фрагмент этого документа, относящийся к оценке качества усвоения программы студентами:

«Условия аттестации студентов факультета...

...1. Аттестация студента проводится по результатам проверки на экзаменах и зачетах уровня усвоения им изученного учебного предмета.

2. Уровень усвоения определяется, исходя из общей цели подготовки студента как будущего специалиста — практического психолога и применительно к его будущей профессиональной деятельности. Поэтому на экзамене от него требуется ответить

на вопросы, состоящие из двух частей — теоретической («на знание») и практической («на умение»). Если такое деление и не содержится в самой формулировке вопроса, то всегда подразумевается: студент всегда должен быть готов проиллюстрировать на жизненном примере теоретическое положение, знание которого он хочет продемонстрировать.

Это значит, что глубина усвоения программы оценивается не по формально правильному запоминанию (воспроизведению по памяти) книжного текста (учебников и другой литературы), а по умению приложить (применить) полученные знания к анализу практических ситуаций.

3. Конкретные требования к знаниям студента по отдельным учебным дисциплинам психологического цикла:

— по *истории психологии* — знание студентом определенного этапа или направления в развитии психологии (или какой-то ее отрасли) в том объеме и в том ракурсе, которые требуются экзаменационным билетом, к *умению* обосновать (объяснить, доказать), какими практическими потребностями было вызвано такое развитие;

— по *общей психологии* — знание студентом теоретического вопроса и *умение* приложить свое знание к практике (решать практическую задачу, ранее заданную, или приводить примеры из реальной жизни, подтверждающие или иллюстрирующие данное теоретическое положение);

— по *возрастной и педагогической психологии* — знание студентом вопроса о закономерностях психического развития человека в онтогенезе (в том числе основных этапов и периодов этого развития в детском возрасте) или о психологических основах обучения и воспитания как всеобщих форм психического развития личности, а также *умение* экзаменующегося показать на примерах закономерности психического развития, лежащие в основе эффективной педагогической практики, являющиеся ее научным фундаментом;

— по *социальной психологии* — знание студентом вопроса о закономерностях поведения и деятельности людей, включенных в социальные группы, а также о психологической характеристике самих этих групп; *умение* использовать это знание для анализа реальных ситуаций группового поведения или групповой деятельности;

— по *спецкурсам* — знание студентом прикладного значения общепсихологических, социально-психологических и психолого-педагогических закономерностей для решения теоретических и практических задач обучения и воспитания детей и

взрослых и *умение* творчески использовать эти знания для психологического анализа и оценки реальных педагогических ситуаций.

4. Основанием для аттестации студента, помимо экзаменов и зачетов, может служить его текущая успеваемость, определяемая преподавателем по результатам семинарских и практических занятий, по качеству контрольных и курсовых работ.

В этом случае студент может быть аттестован по данному предмету с оценкой «отлично» без экзамена (зачета).

Здесь определены достаточно четкие и в меру жесткие требования к знаниям и умениям студентов. Несомненным достоинством документа можно считать разделение результата учебной деятельности студента (а соответственно — качества преподавания) на теоретические *знания* и практическое *умение* применять их в жизни (имеется в виду, что это проверяется на основе показа этого умения при решении ситуационных практических задач по психологии). Такой критерий, причем заранее известный и обучаемым, и обучающим, контролируемым и контролирующим, определенным образом направляет с самого начала и преподавание (вообще всю работу преподавателя), и учебную деятельность студента.

Представляется пока недостаточно ясным и требующим доработки (возможно, исследований в процессе преподавания) вопрос о конкретном содержании понятий «знания» и «умения». Дело в том, что разные преподаватели и другие контролирующие инстанции могут вкладывать в них разное содержание. Но психологически грамотный человек вполне уверенно и однозначно расшифровывает скрытый в этих понятиях смысл. Наш опыт применения указанных критериев приносит студентам ощутимую пользу: они четко представляют себе, каких теоретических знаний потребуют от них на экзамене для устного ответа и что они должны уметь показать на «живом» примере о приложении этих знаний к практике.

Методика использования этих критериев для проверки знаний и умений студентов на экзамене проста: в каждый билет вносится один теоретический вопрос и одна задача.

Студентам обычно заранее известны вопросы, выносимые на экзамен для проверки их теоретических знаний. К ним нужно добавить набор психологических задач, которые составляют в соответствии с программой и тоже доводятся до сведения студентов. Они в порядке подготовки к экзамену решают все задачи предъявленного набора (их должно быть гораздо больше, чем будет внесено в экзаменационные билеты).

Экзаменационный билет выглядит в этом случае, например, так:

БИЛЕТ № 23

1. Воля и волевые действия. Волевые качества личности.
2. Задача № 2.

После получения на экзамене данного билета студент обратится к сборнику задач, лежащему тут же на столе экзаменатора, и ознакомится с требованиями задачи № 2, которая обозначена в билете. (Впечатывать тексты задач в билеты нецелесообразно, так как многие из них довольно громоздки.) Отвечая на 1-й вопрос, студент демонстрирует теоретические знания, а решая задачу, показывает умение использовать психологическую теорию для анализа конкретных практических ситуаций или оценки различных психологических явлений и фактов. В частности, приложенная к данному билету задача № 2 гласит: «Речь и мышление взаимосвязаны: в речи выражается то, что есть в мышлении. Как объясните факты, когда человек думает одно, а говорит другое (лжет)? Докажите, что такие факты не опровергают психологического единства мышления и речи».

Для возможно более широкого охвата экзаменационным контролем изученной учебной программы теоретический вопрос билета и практическая психологическая задача должны относиться к разным темам учебного курса, как, например, в названном билете: вопрос о воле и волевых качествах личности, а задача на речь и мышление.

В целях стимулирования творческого мышления студентов задачи могут требовать свободного размышления по поиску и подбору примеров из жизни. Словом, в каждом экзаменационном билете содержится требование знания теории и умения использовать теорию на практике.

Рассматривая методику экзаменационного контроля учебной деятельности, есть смысл остановиться на извечной проблеме шпаргалок, свидетельством живучести которой является ее достаточно «древнее» происхождение и современные ее «модификации с применением радиоэлектроники».

Однако, психологам пора раскрыть условия, при которых использование на экзамене шпаргалки стало бы просто излишним, ненужным, невыгодным. А условие всего одно-единственное (остальные производны от него): нужно исключить проверку зна-

ний в форме воспроизведения заученных (зазубренных, механически запомнившихся) теоретических положений, когда, чем ближе они к тексту, тем выше ставится оценка. Обычно считается, что шпаргалка как бы помогает запоминанию. В какой-то мере это, возможно, и так: пока читаешь, выделяешь главное и записываешь (заготавливаешь шпаргалку), естественно, запоминаешь лучше, чем просто при чтении. Но, во-первых, это только запоминание, а вовсе не обязательно понимание, тем более сколько-либо глубокое. А во-вторых, шпаргалка не столько помогает запоминанию (хотя и не без этого), сколько заменяет его: в надежде на шпаргалку учащийся не акцентирует внимание на запоминании (на то и шпаргалка, она выручит).

Однако шпаргалка не поможет, если вопрос в билете потребует ответа не по памяти, а по «зрелому размышлению». Преподавателя может удовлетворить не озвучивание того, что написано в книгах, а ответ студента, показывающий его собственное понимание теоретического вопроса применительно к реальной действительности, его размышления в связи с этим по поводу практического значения теории.

И чтобы убедить учащегося в бесполезности шпаргалки, лучше всего (методически правильнее), если разрешить ему выложить перед экзаменатором все записи (среди которых пусть будут и шпаргалки) и попросить подробно раскрыть содержание какого-то одного или от силы двух-трех пунктиков из этих записей. Может оказаться, что экзаменуемый не в состоянии этого сделать. Вот и вся цена шпаргалки.

Думается, что для соблюдения «чистоты помыслов» целесообразно заранее ознакомить студентов с экзаменационными требованиями («знания плюс умения») и объяснить бесполезность шпаргалки. В конечном счете, добровольный отказ от шпаргалки будет показателем начала творческого подхода студента к учебной деятельности.

3. Методические приемы обеспечения эффективности текущего педагогического контроля

Текущим педагогическим контролем можно назвать все повседневные действия преподавателя, когда он на основе получаемых по каналам «обратной связи» сведений вносит те или иные коррективы в учебный процесс.

Это могут быть корректирующие действия преподавателя в ходе лекции на основе любых сигналов из аудитории, начиная с той или иной, даже малейшей, степени спада ее внимания к из-

лагаемой лекции и заканчивая демонстративным игнорированием студентами лекторской речи. Понятно, что в такой ситуации лектору придется немедленно внести нечто новое в содержание лекции или изменить манеру ее изложения, хотя, возможно, не сразу удастся установить истинную причину невнимания аудитории.

Контроль за степенью усвоения учебного материала студентами преподаватель, конечно, осуществляет на различных групповых занятиях. На лабораторных и практических занятиях (в том числе на семинарах-практикумах) он стремится выявить причины незнания или неумения и на этом же занятии устраняет имеющиеся недостатки в усвоении материала. Это может быть сделано как дополнительными разъяснениями непонятного, так и практической отработкой нужных действий по реальному применению теоретических знаний посредством решения каких-то дополнительных учебных задач под непосредственным руководством преподавателя. На семинарах, дискуссиях и других групповых занятиях, проводимых интерактивными методами, где обязательным элементом учебных действий выступают различные формы диалога, дискуссии (деловая игра, «круглый стол», «мозговая атака» и т. д.), преподаватель вносит коррективы по ходу коллективного обсуждения. Он делает это наводящими вопросами или дополнительными мини-задачами, чтобы студенты могли использовать при их решении имеющиеся знания, тем самым подводя их к решению более сложной (ранее заданной) задачи. Обсуждая на занятиях сложные вопросы теории и выступая как бы наравне со студентами, преподаватель стимулирует мыслительные действия последних, так как наряду с ними высказывает предположения, ставит вопросы, высказывает сомнения и тем самым руководит мыслительным процессом студентов и постепенно подводит их к нужным выводам, к нахождению «искомого неизвестного», т. е. приобретению ими нового знания. Контроль со стороны преподавателя здесь проявляется в том, что он вовремя обнаруживает отклонения от правильного направления и тут же корректирует ход дискуссии путем ненавязчивого, дирижирующего вмешательства.

Групповые занятия позволяют контролировать общий уровень и ход усвоения программного материала студентами, выявить наиболее трудные для усвоения проблемы, чтобы на последующих занятиях, в том числе в лекциях и при организации самостоятельной работы студентов, внести те или иные коррективы принципиального характера, принять такие меры, которые, возможно, потребуют от преподавателя усилий, выходя-

щих за пределы данного конкретного занятия. Так, например, студентам не всегда с первого раза удастся усвоить научное содержание таких психологических категорий, как предмет психологии как науки, деятельность и личность.

Как методически правильно, точнее, как педагогично поступить при упомянутом выше «отключении» внимания студентов к излагаемой преподавателем лекции? Практика преподавания психологии не располагает, к счастью, фактами прямого игнорирования или тем более сознательной обструкции лекций преподавателя. Напротив, к психологии отношение студентов любой профессиональной ориентации, как правило, весьма положительное: они видят в ней полезную для них и «пригодную на все случаи жизни» прикладную науку. Так что речь не о таких негативных крайностях.

Дело в том, что при общем благополучии на лекциях по психологии тем не менее нередки случаи серьезного отвлечения внимания, что мешает нормальному течению лекции. Нарушители порядка не только сами не слушают лектора, но и другим не дают эффективно работать.

Как быть лектору? Прямые призывы «не разговаривать», «не мешать», «не шуметь» и другие подобные запреты не всегда, к сожалению, помогают. Поэтому нужны призывы позитивного, мобилизующего, стимулирующего характера, способные немедленно переключить внимание аудитории. Например, сразу активизирует внимание слушателей фраза лектора: «А теперь запишем такую важную мысль, ее обязательно надо знать, так как в ней скрыт основной смысл нашего разговора...» Нужно только сразу найти эту «важную мысль», хотя в теоретической лекции по «обязательной теме» все мысли одинаково важны и достойны фиксации в студенческом конспекте. Другое дело, что лектор не всегда их диктует, а, полагаясь на внимание аудитории, свободно излагает материал. А если внимание слушателей ослабло, отвлеклось, то нужно прибегать и к диктовке. Это простой методический прием, мобилизующий внимание или восстанавливающий нужный контакт лектора со слушателями. Могут быть и другие приемы, но все они должны быть позитивными, мобилизующими на дело, а не запрещающими, не упрекающими, не критикующими, не обвиняющими.

К формам текущего педагогического контроля относятся и некоторые виды письменных работ студентов. Это могут быть маленькие по объему (в одну-две страницы) тексты выполненных практических заданий, представляющих психологический анализ отдельных фактов, психологическую характери-

^у СТККУ отдельных свойств конкретной личности и т. д. Например, «Характер моего друга», или «Темперамент моей сокурсницы Лены», или «Психологический анализ известного мне конфликта в школьной жизни между учениками и учителем» и т. п. — вот отдельные темы таких письменных работ, которые выполняются одновременно всеми студентами группы или даже курса, а результаты выполнения обсуждаются на семинарах и практических занятиях. Такие письменные работы учат студентов применять теоретические знания на практике и одновременно позволяют преподавателю контролировать ход усвоения темы, проблемы, каких-то конкретных узловых вопросов раздела и т. д.

Обнаруженные с помощью письменных работ и их группового обсуждения на семинаре недостатки в усвоении материала, ошибочные суждения или вообще отсутствие усвоения каких-то вопросов теории и т. п. учитываются преподавателем для проведения коррекционной работы. И на последующих занятиях ему приходится проводить дополнительные разъяснения или повторить практические письменные работы на ином фактическом материале.

Желательно, чтобы письменные работы чаще проводились на жизненном материале из будущей профессиональной деятельности студентов. Так, например, задания на практическую письменную работу по теме «Мышление» на факультете математики и на факультете географии, конечно, лучше и полезнее всего составлять соответственно на математическом и географическом материале. Тогда будут решены две проблемы: и теорию психологии студенты усвоят лучше, и к своим профессиональным делам обучения и воспитания школьников будут подходить с психологических позиций. Так, например, по педагогической психологии студенты математического факультета выполняли практическую работу, например, по таким вопросам: «Составить задачу, где понятийные характеристики предметов или явлений не совпадают с привычными образными» (проблема «как учить мыслить») или «Подобрать из повседневной жизни примеры, где можно применить знания из тригонометрии» (проблема «знание теории и умение ее применять на практике — цель и результат всякого обучения»). Студентам географического факультета приходилось выполнять задания на очередное семинарское занятие по таким, к примеру, вопросам: «Составить учебные задачи по физической географии для школьников по использованию закономерностей смены времен года в северном полушарии для ориентировки в практических вопросах» или

«Задачу на использование закономерностей вращения Земли вокруг своей оси для ориентировки в практических вопросах, например, водного туризма или транспортировки по рекам продовольствия для геологической партии в центре Сибири» и т. п.

Для иллюстрации приведем примеры выполненных заданий. Итак, студент-математик составил такую задачу: «Как использовать геометрические фигуры необычного расположения (например, образ прямоугольного треугольника, непривычно поставленного «на попа», когда он изображен стоящим вертикально на остром угле) для безошибочного распознавания учащимися 5 класса этих фигур, пользуясь их понятийными характеристиками». Студент-географ придумал задачи на современные темы: «Почему космодром близ Амура (г. Свободный) предпочтительнее космодрома в Архангельской области (г. Плисецк)?» или «Вы в январе собираетесь лететь в южную Австралию. Какую одежду наденете и какую возьмете «про запас»?». Вполне понятно, что школьникам для решения подобных задач нужно знание соответствующей теории и умение приложить ее к практике. Для студентов же составление таких задач является проявлением умения использовать знание теории психологии для обучения школьников мыслительной деятельности и формирования у них теоретических знаний и теоретического мышления. А для преподавателя психологии — это форма педагогического контроля за качеством усвоения студентами теоретических вопросов психологии.

4. Оценка результатов учебной деятельности студентов

Контроль учебной деятельности осуществляется для своевременной ее коррекции с целью достижения наибольшей эффективности. Постоянный контроль позволяет своевременно реагировать на те или иные отклонения учебного процесса от намеченной общей и множества конкретных целей. Таким образом, контроль имеет в качестве главной своей функции коррекцию (регулирование) учебной деятельности студентов в составе целостного учебного процесса. Контроль педагогический как проверка хода и результатов учебного процесса через оценку качества усвоения студентами учебной программы, последующие выводы из анализа полученного материала, вынесение общего решения насчет необходимых мер коррекции — все это обязательные компоненты управления образовательной системой. В таком общем виде контроль выступает как процесс надситуа-

тивный, возвышающийся над конкретной методикой преподавания и повседневной оценкой успехов и недостатков студенческой учебной деятельности и абстрагированный от учащегося и даже преподавателя. В этом смысле вся существующая система контроля учебного процесса — дело высоких управляющих инстанций: администраций образовательных органов, начиная от министерства образования и заканчивая руководством факультетов и вузов.

Методику же преподавания интересует контроль и оценка деятельности студентов, по чему можно оценить как усвоение преподаваемого предмета обучаемыми, так и качество преподавания, в частности эффективность самой методики.

Поэтому в рамках методики преподавания психологии в вузе уместно рассмотреть *методику оценки* качества усвоения студентами изучаемого ими предмета — научной психологии.

Всем преподавателям известно из опыта, что вынесение оценки студенту на экзамене — дело не столь простое. Деловые взаимоотношения людей, в том числе преподавателя и студента, изобилуют субъективизмом, когда приходится выносить оценку деятельности друг друга (в данном случае формально оценка вроде бы односторонняя — оценивает преподаватель студента, но это еще не значит, что студент не оценивает преподавателя). И обе стороны знают и чувствуют это, и, главное, обе заинтересованы, чтобы оценка была благоприятная: студент заинтересован в получении хорошей или отличной оценки за свои знания, а преподаватель желает сохранить репутацию требовательного и справедливого педагога. Если самая высокая оценка для студента «пятерка», то для преподавателя — это репутация преподавателя справедливого, что означает «требовательный, но добрый, зря не снизит оценку», или чуть иначе: «добрый, но требовательный, так просто не поставит «пятерку». Наивысшим авторитетом среди студенчества обычно пользуются преподаватели творчески мыслящие и много знающие (дают глубокие и разносторонние знания) и одновременно строгие и справедливые (по достоинству оценивающие студентов).

При вынесении оценки на экзамене преподавателю нужно поставить именно ту оценку, которую студент действительно заслуживает, и не ошибиться. Как облегчить его задачу, помочь снять сомнения, сохранить твердость позиции? Ответ напрашивается один: нейтрализовать субъективизм, а для этого самому преподавателю разработать объективные критерии оценки знаний студентов, а методику оценки основывать на этих критериях.

Как уже говорилось, существуют объективные критерии аттестации студентов по двум взаимосвязанным показателям — знаниям и умению применять их на практике.

При всей правильности такого подхода (он требует не ограничиваться оценкой формально усвоенных знаний, а оценивать еще и умения сознательно руководствоваться этими знаниями на практике) остается несколько расплывчатым и неконкретным содержание самих понятий «знание» и «умение».

Преподаватель лучше других знает, что именно по его предмету нужно студентам *знать* и что они должны *уметь* делать с помощью этих знаний. Если преподаватель придерживается названных выше объективных критериев и оценивает знания в единстве с умениями, то ему остается только определить, какое конкретное содержание вкладывать в понятие «знание» при изучении научной психологии и какое будет иметь содержание понятие «умение», если говорить об использовании на практике психологической теории.

Внимательный анализ опыта наиболее авторитетных преподавателей позволяет сделать несколько выводов относительно методики вынесения строгой и справедливой оценки знаниям студентов.

Первый вывод — это предсказуемость поведения таких преподавателей: студент всегда уверен, что если хорошо подготовился и вообще регулярно занимался, то случайностей не будет и высокая оценка на экзамене обеспечена. Такая уверенность проистекает из того, что данный преподаватель не пытается ловить студента на оговорках и мелких неточностях высказывания, а всегда старается уточнить, то ли он хотел сказать. И вообще известно, что такие преподаватели никогда не пытаются добиться знаний вопросами типа «что еще скажете?», «а еще что помните?», «ничего вы не забыли?», «вы уверены, что все вспомнили?» и т. п. Они спрашивают студента «по-крупному» (выражение некоторых студентов), выясняя, как он понимает суть вопроса, и заставляют не вспоминать, а размышлять, для чего ставят наводящие вопросы, требующие мышления.

Второй вывод. Всякий творчески работающий и потому авторитетный преподаватель смотрит на экзамен не как на средство подстегивания студентов (чтобы, боясь строгих экзаменов, они лучше учились), а как на эффективное средство регулирования процесса преподавания (чтобы понять, что оказалось трудным для усвоения студентами и что надо сделать, чтобы в дальнейшем легче преодолевались эти трудности). Поэтому экзамен иногда превращается в неторопливую беседу, где студент не только отвечает, но и получает определенное разъяснение сути своих

ошибок и заблуждений. Такая манера преподавателя импонирует студентам, так как не только снимает стресс, но и позволяет сделать правильный вывод на будущее, как учиться.

Третий вывод: преподаватель заранее, прямо с первых дней изучения предмета предупреждает, какие требования он предъявляет студентам. В частности, он разъясняет, что изучение науки не означает буквального запоминания вычитываемых из книг истин, даже самых умных, а всегда предполагает понимание законов объективного мира, которые в этих книгах излагаются. От студентов нужно творчество, а не начетничество. Тогда свой ответ на экзамене они будут аргументировать не просто ссылкой на то, что «так написано в книге...», а обоснуют и докажут, почему написано именно так.

Обнарождая свои требования заранее, преподаватель дает понять студентам, что спрос с них будет строгий, но разумный, ориентированный на научную подготовку студента к решению проблем реальной жизни, к практической послевузовской работе в качестве квалифицированного специалиста. И поэтому спрос со студентов — не только знать, но и уметь что-то делать с этими знаниями.

Четвертый вывод, который можно сделать при изучении опыта лучших преподавателей, состоит в том, что их авторитет основан на принципиальности. В частности, они нетерпимы к фактам, когда студент на экзамене как бы выпрашивает более высокую оценку, всячески пытается убедить преподавателя в том, что якобы тот ошибается, оценивая его знания недостаточно высоко. Таким нажимам они никогда не поддаются. «Студент наивно полагает, что человек о себе знает лучше, чем другие про него, — сказал профессор-философ, обсуждая методику преподавания. — Поэтому, когда студент намекает мне, что я его недооценил и поставил «тройку» вместо «четверки», я советую обратиться к психологам. Они объяснят: человек узнает о себе благодаря мнению о нем других людей. Завышенная самооценка вредна самому студенту, она расхолаживает его, мешает упорно учиться», — считает профессор.

Немаловажный вопрос для начинающего преподавателя — это вопрос о том, за что и какую оценку ставить студенту на экзамене. Суть проблемы в том, чтобы изложенное выше требование к объективности оценки по критерию «знание плюс умение» адекватно интерпретировать при выставлении оценки за конкретный ответ студента. Тут приходится учитывать несколько аспектов — личностный, общепедагогический и научный.

Индивидуальный подход к вынесению оценки — это и есть подход личностный, т. е. учитывая, как данный студент вообще учился в течение семестра.

Общепедагогический подход предполагает соблюдение определенных педагогических и методических правил, обеспечивающих нормальные, психологически комфортные условия сдачи экзамена. Эти правила в общем и целом известны каждому преподавателю: не прерывать ответ по вопросу билета, не высказывать по ходу ответа каких-либо реплик-комментариев. Однако есть тут определенные детали: если студент говорит не по существу, то лучше сказать, чтобы он переходил к следующему вопросу, а по завершении ответа на все вопросы билета вернуться к замечаниям и уточнениям ответов по каждому вопросу, если они не удовлетворили преподавателя.

Научный подход, естественно, означает, что оцениваться должно знание вопроса именно в психологическом аспекте, а не в философском, логическом или педагогическом, так как встречаются случаи, когда студент подменяет психологическое понимание проблемы общефилософским или каким-либо другим. Или вообще, бывает, ограничивается общими рассуждениями типа «мышление — это очень важное качество личности». Достаточно часто студенты путают психологический аспект проблемы с педагогическим или практически методическим или ограничиваются долженствованиями «надо», «необходимо», «следует» и т. п. Разумеется, преподаватель на экзамене не может такие ответы признать правильными. Их надо возвращать в лоно конкретной науки — психологии, а если не удастся, то, естественно, оценка не может быть выше «тройки» или студенту придется повторно сдавать экзамен.

Готовых рецептов, кому и когда ставить отличную или хорошую оценку, конечно, не существует. Но это не означает, что преподаватель может быть абсолютно свободен в выборе оценки, полагаясь на свою компетентность во всем (есть преподаватели, которые всерьез считают, что на «отлично» знают только они, а студенту это недоступно). От этого недалеко и до субъективизма, непозволительного в педагогической деятельности. Поэтому и нужно иметь в виду требования, конкретизирующие принцип объективности экзаменационной оценки.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В психологической структуре деятельности методика преподавания выбирается в зависимости от поставленной цели. Если целью обучения психологии в вузе является формирование у студентов психологического склада мышления, подхода к анализу и оценке человеческого поведения, поступков и действий индивидов, особенностей взаимоотношений, мотивов и целей деятельности — т. е. познания человека и способов эффективного с ним взаимодействия, то и методика обучения должна отвечать этой цели, способствовать успешному ее достижению.

Вот почему основой методики преподавания психологии становятся психологические теории учения, учебной деятельности и развивающего обучения, раскрывающие механизмы формирования творческого мышления обучаемых, эффективности усвоения знаний, а также активные методы обучения, реализующие положения этих теорий в педагогической практике.

Так как обучение и воспитание взаимосвязаны и взаимообусловлены, то и методика преподавания науки, в особенности психологии, должна отдавать предпочтение интерактивным методам обучения, которые наиболее эффективно реализуют принцип единства обучения и воспитания через диалог-дискуссионное сотрудничество преподавателя со студентами и студентов между собой. Наряду с этим проблемность, выступая как принцип обучения, реализуемая через методы обучения, постоянно держит процесс преподавания в русле развивающего обучения посредством решаемых студентами учебных задач, рассчитанных на теоретическое мышление. И программирование учебной деятельности (как мыслительной) при опоре на теорию поэтапного формирования умственных действий делает методику пре-

подавания средством оптимального управления учебной деятельностью студентов.

Соблюдение требований психологически обоснованной методики преподавания делает в известной мере производными методы решения проблемы поиска эффективных форм, методов и приемов проведения контроля и коррекции учебной деятельности студентов (экзаменов, зачетов, контрольных письменных работ), так как все они становятся средствами достижения общей цели изучения студентами психологии как науки.

Эффективная методика преподавания — это психологически обоснованная методика, которой лучше других должны владеть преподаватели психологии.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Некоторые примерные образцы дидактических материалов
(задания студентам, методические рекомендации и др.)

Приложение 1

ЗАДАНИЯ

Темы контрольной работы по истории психологии

1. Тему работы выбирает студент самостоятельно. Ею может стать состояние и развитие психологической науки в любой исторический период, в том числе современный, касающийся любой конкретной проблемы (например, развитие научных представлений о памяти или о развитии учения о памяти в работах отечественных психологов А. А. Смирнова и П. И. Зинченко и т. д.) и любой отрасли психологии (общей, социальной, возрастной или педагогической и т. д.). Предпочтительнее, если тема будет относиться к современному этапу развития отечественной психологии (примерно с 30-х гг.).

2. Работа должна быть посвящена логико-психологическому (а не хронологическому) отслеживанию процесса развития психологических знаний по избранной проблеме (теме) в рассматриваемый период. То есть речь должна идти не столько о том, когда и где, а сколько о том, *что и почему* происходило в развитии научных знаний в данный период.

3. Студент при подготовке работы может опираться на любой литературный источник (учебники, труды психологов, мемуары и биографии ученых-психологов, статьи в печати, справочники, словари, энциклопедии), но ни в коем случае не пересказывать источник, а изложить своими словами мысли и рассуждения об изученном и понятом из него.

4. Объем работы *не должен* быть большим (не более 8 страниц рукописи), так как лаконичность изложения является свидетель-

ством продуманности излагаемого и признаком четкости понимания проблемы. В этом требовании заложено предостережение: не пользуйтесь только одним источником, сведения из которого невозможно изложить короче, а стало быть, придется ограничиться простым переписыванием. Лучше всего прочитать по теме несколько разных источников в порядке планового изучения предмета (а не только и не столько для написания данной контрольной работы) и усвоенный материал использовать при написании контрольной работы. Например, готовясь к экзаменам или с целью глубокого усвоения материала по памяти, студент прочитал не только учебник по истории психологии, не только учебники по общей психологии, но и ряд специальных психологических трудов о памяти. Из всего прочитанного ему должно быть ясно, как изменялись и развивались представления о психологических механизмах памяти на протяжении истории изучения данного феномена. Вот эти изменения в научных знаниях о памяти и могут послужить материалом для контрольной работы. Контрольная работа — это некоторый итог усвоения науки в ее развитии.

5. Цель контрольной работы для студента — показать свое умение *мыслить исторически* при анализе психологического материала, объясняя, чем вызваны поиски и открытия в психологической науке, какие конкретно исторические условия (потребности и запросы общества, противоречия внутри самой науки или что-то другое) послужили толчком к появлению новых идей и выводов науки, стали побудителем движения научной мысли. Поэтому оценка работы будет зависеть от того, в какой мере данная цель достигнута.

6. Основные требования к тексту работы:

— психологическая грамотность языка (правильное словоупотребление без смешивания научных понятий с житейскими словами-названиями, лаконичное и строго логичное изложение мысли без общих трафаретных фраз),

— при показе современной истории отечественной психологии нужно постараться разобраться, какое значение для практики (для производства, развития рыночной экономики, обучения и воспитания человека, управления людьми и процессами и т. д.) имело и имеет то или иное достижение психологической науки, а также какие животрепещущие проблемы общественной практики сегодняшнего дня требуют психологического разрешения, но не находят его (то ли психология не востребована обществом, то ли сами психологи далеки от практических запросов общества),

— работа должна завершаться выводами: какими темпами, т. е. в ногу ли с процессами развития социальной жизни, опере-

жая их или отставая от них, развивалась (или развивается сейчас) данная отрасль или данная проблема психологии и каковы, по мнению студента — автора работы, перспективы развития науки по избранной им проблеме (теме).

7. Данное задание должно стать ориентиром не только для написания контрольной работы, но и руководством для самостоятельной работы по изучению психологии (любого психологического учебного предмета), чтобы при этом соблюдался принцип историзма, означающий, что наука есть изменяющаяся во времени система, состоящая в единстве с постоянно развивающейся объективной действительностью, обобщением которой она является.

Разработчик задания

(фамилия, должность, уч. звание)

(Дата)

Приложение 2

Контрольная работа по общей психологии: **«Психологическая характеристика личности»*** (Задание и методические советы по его выполнению) (Вариант)

1. Тема данной контрольной работы предназначена для совокупного представления общепсихологических явлений конкретной личности. Студент на заданную тему самостоятельно выбирает кого-либо из хорошо знакомых ему людей и дает психологическую характеристику этой личности. Такая характеристика конкретного живого человека, выступающего перед студентом в своей плоти и крови в качестве объекта психологического анализа (исследования), имеет целью *научить студента использованию научных знаний и имеющегося опыта для постановки, анализа и решения реальной проблемы* — психологическому изучению конкретного человека во имя лучшего его знания и понимания его поведения. Так как в качестве объекта выбирается знакомая студенту личность, то, казалось бы, не представляет какой-либо трудности описать в психологических терминах все, что о ней известно. Однако опыт показывает, что ранее кажущееся знакомым оказывается не всегда понятным и объяснимым с точки зрения требований научной психологии. Поэтому приходится часто дополнительно изучать, практически исследовать психологические особенности хорошо знакомого человека. Напри-

мер, чтобы охарактеризовать особенности протекания психических процессов (познавательных, эмоциональных и др.) или определить характер или темперамент человека, оценить его способности, непременно нужно понять, в чем они конкретно проявляются, и показать на примерах. Будет ошибкой, если студент просто констатирует, что, например, у данной личности хорошая память, а почему он так считает, не объясняет.

2. Если цель преподавателя научить студента (см. выше) изучать и понимать психологию человека, то цель студента при написании контрольной работы — показать свое умение *мыслить психологически*, т. е. творчески применять теоретические знания из области психологии в анализе и оценке поведения (действий, поступков, отношений) реальных людей. Для достижения этой цели студенту придется постоянно проводить мысленную проекцию на избранную личность всех тех теоретических знаний, которые он получает на лекциях и из прочитанной литературы. Это значит, что личность изучается и характеризуется не только для написания контрольной работы, а для лучшего усвоения самого содержания науки, которое невозможно только путем запоминания книжных истин, а возможно только при постоянном сопоставлении этих истин с реальными фактами, явлениями, процессами — объектами и предметами науки, чем в данном случае служит характеризующая реальная личность. Контрольная работа не самоцель, а руководство к действию при изучении психологии как науки, некое творческое воплощение результатов этого изучения.

3. Основные требования к тексту контрольной работы:

— психологическая грамотность языка (правильное употребление научной терминологии, лаконичность и точность выражения мысли без «общих слов» и т. д.), но без буквального повтора «книжных» истин;

— объем работы не должен превышать 10 страниц рукописи, так как всякое увеличение количества страниц свидетельствует об аморфности мысли, о ее поверхностности, являющейся следствием спешки или нежелания (неумения) размышлять над прочитанным материалом и наблюдаемыми явлениями в сопоставлении их друг с другом;

— в тексте работы обязательно должно быть описание особенностей проявления у характеризующей личности психических процессов, состояний и свойств, а если таких атрибутов ее индивидуальности не наблюдается в явном виде, то это надо как-то объяснить (почему этот человек ничем особенным не выделяется «из толпы»?);

— в начале работы как исходные данные или в конце текста как часть вывода, подтверждающего истинность характеристики, должны быть приведены некоторые биографические сведения о личности: возраст, профессия (и менялась ли она и почему), образование, семейное положение, отношение к детям и родителям;

— работа должна завершаться общим выводом о том, как рекомендуется с этой личностью общаться, чтобы было эффективным взаимодействие, сотрудничество в процессе совместной деятельности в качестве коллеги, подчиненного или руководителя, а также в процессе обучения и воспитания.

Разработчик задания

(фамилия, должность, уч. звание)

(Дата)

Приложение 3

Контрольные работы по возрастной и педагогической психологии

А. Задание для студентов-заочников, работающих в общеобразовательной школе

Тема контрольной работы:

«Психологические условия обучающего и воспитывающего эффекта изучения в школе _____»

(назв. учебного предмета)

1. Работа выполняется на основе анализа преподавания (изучения учащимися) любого учебного предмета, наиболее близкого студенту по роду его деятельности. Она должна стать опытом применения теории педагогической психологии к практике школьного обучения.

2. При написании контрольной работы необходимо исходить не только из имеющихся представлений, сложившихся в прошлом опыте автора, но и из целенаправленного психологического анализа фактического положения дел с преподаванием и изучением данного предмета в школе, с выявлением трудностей и проблем, объяснением (психологическим) причин успехов и неудач общего или частного характера.

3. Объем работы не должен превышать 10 страниц рукописного текста. Такое ограничение объема требует от студента тщательного продумывания проблемы, строгого отбора из полученных наблюдений и выводов самого существенного с точки зрения их психологического значения.

4. По своему содержанию работа должна давать аргументированные ответы на следующие вопросы:

а) Что является для учащихся ведущей деятельностью при изучении предмета?

б) Какую мотивацию нужно формировать у учащихся в этой ведущей деятельности? Обоснуйте с точки зрения теории психического развития личности в детском возрасте.

в) Какие виды мотивов реально наблюдаются у учащихся и чем каждый из них объясняется?

г) Какие приемы и способы действий (мыслительных, речевых, перцептивных, физических и др.) в этой деятельности учитель должен стремиться формировать у учащихся в процессе преподавания предмета? Обоснуйте с точки зрения теории развивающего обучения.

д) Какие из них, по вашим наблюдениям, формируются более успешно, а какие менее успешно или не формируются вовсе? Почему?

е) Какие методические приемы учителя служат активному взаимодействию его с учениками, в котором происходит сотрудничество учителя и учеников и в котором помимо учебно-познавательных задач успешно решаются воспитательные? За счет чего учитель добивается более эффективного формирования мотивов (смыслообразующих мотивов — личностных смыслов) учебной деятельности по данному предмету и от чего конкретно зависит обучающий и воспитывающий эффект преподавания и изучения данного предмета (понимая под воспитательным эффектом формирование мотива учебной деятельности как осознания учащимся личностного смысла изучения предмета, а под обучающим эффектом — формирование эффективных способов учебных действий и операций, т. е. умения успешно учиться)?

Разработчик задания

(фамилия, должность, уч. звание)

(Дата)

Приложение 4

Б. Задание для студентов-заочников, работающих в сферах профессионально-технического, среднеспециального и высшего образования

Тема контрольной работы:

«Психологические условия эффективного профессионального обучения».

1. Тема может быть построена на примере обучения какой-то одной специальности, знакомой студенту, или на изучении какого-то одного учебного предмета по специальности, хорошо изученного автором, но ни в коем случае не должна быть общими рассуждениями о пользе эффективного обучения профессиям. Можно использовать опыт самонаблюдения (проанализировать свою собственную профессиональную подготовку в ПТУ, техникуме, институте или на курсах переподготовки и т. д.)- Тема работы — это тема конкретного психологического исследования сугубо конкретной учебной деятельности.

2. Цель работы — научиться начальным умениям применять теорию педагогической психологии к анализу практики профессионального обучения работников, чтобы сделать психолого-педагогические и методические выводы о возможностях ее совершенствования. В частности, студент должен применительно к овладению какой-то профессией конкретизировать такие психологические понятия и категории, как цель, мотивы, структура, результат деятельности, ориентировочная и исполнительная часть деятельности.

3. Объем работы — не более 10 страниц текста. Чтобы не превышать этот объем, надо предварительно тщательно продумать содержание работы, изъять из нее все менее существенное, частное, необязательное.

4. Содержание работы должен составлять анализ самого студента знакомой ему практики профессионального обучения и получение аргументированных ответов на такие вопросы:

а) Что является для обучаемого ведущей деятельностью в момент (в ходе) обучения профессии — учебная деятельность или предстоящая профессиональная?

б) Какую мотивацию нужно формировать в этой ведущей деятельности? Обоснуйте с точки зрения психологии воспитания профессионала.

в) Какие виды мотивов реально наблюдаются в современной практике профессионального обучения? Чем объясняется слабая мотивация к овладению профессией у ряда учащихся ПТУ?

г) Какие приемы и способы действий и операций нужно формировать у обучаемых в данной профессиональной деятельности? Показать конкретные действия, входящие в деятельность, и конкретные операции, составляющие действие, а также приемы их выполнения.

д) Какие из них в практике обычного (общепринятого, традиционного) профессионального обучения формируются более успешно, а какие — менее успешно или вовсе не формируются?

„Я *Im.Nm* ~ на п ^ „ ^ на

деятельность по профессии)? Почему, ^ ^ качеств
^сает иметь место и сейчас, в условиях рынка, ^огда ка
венное обучение экономически выгодно и обучающ

, Благодаря каким изменениям в

деятельности в целом?

Разработчик задания - - - - -
(фамилия, должность, уч. звание)

(Дата)

Приложение 5

Контрольная работа по курсу «Общая психология»

Задание и некоторые методические советы
по его выполнению
(Вариант)

Работа выполняется по одной из нижеперечисленных тем (по выбору студента).

Тема 1.

«Проявление психических познавательных процессов в профессиональной деятельности _____»

(назв. профессии, спец-ти)

На примере каких-то конкретных действий (действия можно взять любые — физические (двигательные), перцептивные (зрительные, слуховые и т. п. действия по восприятию), речевые, мыслительные и т. д.) нужно дать анализ того, какие психические процессы и каким образом проявляются в данных конкретных профессиональных действиях. Так как в одной и той же деятельности присутствуют и физические, и перцептивные, и мыслительные и пр. действия одновременно и во взаимосвязи, то придется студенту выбирать, анализу каких дейст-

вий отдать предпочтение. Критерием выбора должна стать особенность взятой для анализа деятельности: какие действия (физические или мыслительные, перцептивные или речевые, или и те, и другие в равной мере) составляют основное содержание данной деятельности, значит, их и нужно проанализировать. Например, если студент взялся анализировать познавательные процессы в деятельности водителя автомобиля, то интерес будут представлять такие перцептивные действия, как восприятие дорожной обстановки по пути движения своего автомобиля и одновременно слежение за показаниями приборов на щитке управления и т. д. Не менее интересно проанализировать мыслительные действия водителя по принятию решения (на обгон, остановку, разворот и т. д.) как в спокойной, так и в экстремальной ситуации. В другой деятельности будут характерны какие-то другие действия (например, для деятельности учителя — мыслительные и речевые действия). Выбор конкретной деятельности — дело самого студента.

Тема 2,

«Проявление эмоций и переживание эмоциональных состояний в процессе деятельности человека».

На фактах собственного опыта или на материале личных наблюдений за людьми в процессе их деятельности студенту предстоит описать с точки зрения общей психологии различные эмоции, проанализировать их, используя свои теоретические знания из общей психологии, и объяснить их причины: почему возникают положительные и почему отрицательные эмоции, каков психологический механизм их проявления. Показать на примерах взаимосвязь эмоций и чувств (моральных, интеллектуальных, эстетических и т. д.) у личности и объяснить ее. Можно выполнить работу на описании и анализе одной-единственной ситуации, богатой эмоциональными переживаниями личности, когда одновременно бурлят в ней гнев и ненависть, жалость и сочувствие, нравственное негодование и радость победы над злом и т. д. Можно написать работу на анализе проявления какого-то одного конкретного чувства в самых разных (реальных) ситуациях, которые описываются достаточно ярко, чтобы действительно было видно, какие чувства при этом могли проявляться.

Разработчик задания

(фамилия, должность, уч. звание)

(Дата)

Задание на очередное практическое занятие по возрастной психологии студентам вечернего отделения ____ курса

1. Описать и проанализировать поведение и действия мальчика или девочки — подростка (вашего хорошего знакомого по работе в школе или по семейным контактам с родственниками, соседями, знакомыми и т. д.), который по сравнению с младшим школьным возрастом изменился:

— по отношению к учебе (в чем это проявляется, приведите пример);

— по отношению к старшим (родителям, учителям и т. д. — пример);

— по отношению к сверстникам (к мальчикам и девочкам — примеры привести по отдельности);

— по отношению к другим делам, помимо школьных, учебных (к каким конкретно делам появился интерес или, наоборот, пропал былой интерес);

— нет ли признаков того, что какое-то новое дело привлекает его внимание больше, чем учеба и домашние (семейные) заботы? Если да, то в чем это заключается.

2. Сделать вывод:

а) Что произошло с подростком (с ним или с ней) в психологическом смысле:

— произошла ли смена ведущей деятельности? Если да, то какая была и какая она стала;

— какие мотивы являются сейчас для него реально действующими;

— является ли учебная деятельность сколько-нибудь привлекающей сейчас для данного подростка и какие мотивы в ней преобладают и почему именно эти, а не другие?

б) Является ли типичным поведение (и действия) данного подростка на фоне всех остальных подростков?

в) Нужно ли предпринимать какие-то новые педагогические меры, чтобы они более подходили к изменившемуся поведению подростка? Если да, то какие?

Разработчик задания . -----

(фамилия, должность, уч. звание)

(Дата)

Задание для практического занятия по возрастной и педагогической психологии (для студентов курса)

1. К теоретической дискуссии на семинаре по проблеме «развитие — обучение — воспитание» подготовить практическую работу «Ведущая деятельность в старшем подростковом возрасте и профессионально ориентированная мотивация учебной деятельности старшеклассников школы».

2. Практическая работа должна носить исследовательский характер и представлять собой применение теории возрастной и педагогической психологии к психологическому анализу реальных жизненных фактов на конкретном живом примере подростка-старшеклассника.

3. При написании работы (размер ее не более двух страниц) на до ответить на следующие вопросы:

— какими современными профессиями готов овладеть данный старшеклассник (имя, в каком классе учится или учился в момент наблюдения);

— как он (она) выражает свое стремление к данной профессии (в каких словах, каких актах поведения это выражено — примеры);

— отразилась ли как-нибудь такая профессиональная ориентация на мотивы учения в школе: появились ли *любимые предметы (какие)* и к каким предметам, наоборот, *пропал интерес*, или *вовсе не стало интереса* к учебе (все мысли заняты будущей взрослой жизнью);

— может быть, у вашего знакомого нет никакого ярко выраженного интереса ни к учебе, ни к будущей профессии (и на каком примере это видно)?

4. Какие профессии, на ваш взгляд, сейчас наиболее популярны в среде современной школьной молодежи (старшеклассников) по наблюдениям последних двух лет: учитель (какого предмета или предметов), переводчик, инженер, предприниматель в области малого бизнеса, ученый, врач, офицер, работник милиции, таможни и других правоохранительных органов, коммерсант, менеджер в сфере производства, дипломат, секретарь-референт у бизнесмена, помощник-референт у менеджера (или у руководителя госучреждения), юрист, психолог, экономист, программист (и вообще специалист по ЭВМ)?

(Ответ напишите в порядке перечисления 3-5 профессий в порядке убывания их популярности: самая популярная — 1-я, далее идут менее популярные из наиболее популярных.)

5. Насколько прочно связаны учеба и будущая послешкольная практика, на которую ориентирована молодежь?

Разработчик
задания

(фамилия, должность, уч. звание)

(Дата)

Приложение 8

Факультет

Кафедра

**КАЕ ПОДГОТОВИТЬ И ОФОРМИТЬ КУРСОВУЮ
И ДИПЛОМНУЮ РАБОТЫ**
(Методические советы студентам факультета)

1. Курсовая и дипломная работы являются определенными этапами в овладении студентами научными знаниями и навыками исследовательской работы с использованием приобретенных знаний. Курсовая работа (как начальный этап в исследовательской практике студента) должна послужить основой для будущей дипломной работы. Таким образом, студент продолжает исследование темы курсовой работы дальше, углубляя и расширяя ее содержание, поднимая ее научный уровень до уровня дипломной работы.

Рекомендуется использовать выбранную тему еще до написания курсовой работы в качестве научной работы в кружке научного студенческого общества (НСО). В этом случае студент может пройти (на условиях полной добровольности) еще один этап научно-исследовательской практики, получить помощь коллег по научному кружку, консультации научного руководителя. После этого научная работа студента может быть оформлена как курсовая. Как показывает опыт, такой путь прохождения студенческой работы, как правило, гарантирует высокую оценку при ее защите в качестве курсовой, а в дальнейшем и дипломной работы.

2. Какие требования предъявляются к курсовой и дипломной работам?

Во-первых, студент должен продемонстрировать *не просто знание* теории, изученной по книгам и лекциям преподавателей, а *умение творчески* использовать эти знания для исследования реальных проблем, с которыми сталкиваются в своей

практике учителя школ, практические психологи и социальные педагоги, т. е. проявить исследовательский подход к изучению и объяснению знакомых жизненных ситуаций, представляющих проблему, трудно разрешимую привычными средствами.

Во-вторых, студент обязан проявить достаточную самостоятельность в раскрытии темы (исключаются переписывания и компиляции из готовых работ различных авторов). Если студент и берет в качестве источника научные труды (без этого, конечно, не делается никакая научная работа), то он перерабатывает их содержание применительно к теме своей работы. Он может взять какое-то теоретическое положение или исследовательскую методику, использовать в своей работе с обязательной ссылкой на источник.

В-третьих, в работе должна соблюдаться строгая логика исследования: а) выбор проблемы в реальной жизни и ее формулировка в качестве темы исследования в курсовой или дипломной работе; б) описание сути проблемы: в чем она состоит, какие конкретные трудности в ее решении встречаются практики — учителя, школьные психологи, родители; в) анализ проблемы с точки зрения научной психологии (здесь как раз используются усвоенные студентом теоретические знания по различным отраслям психологической науки и исследовательские методы, которыми он овладел в процессе обучения); г) выводы из анализа жизненных проблем, объяснение причин возникновения и существования данной проблемы (почему она возникла и почему ее трудно разрешить?) и рекомендации автора курсовой (или дипломной) работы о том, *как* можно было бы, по его мнению, попытаться разрешить ее (тут надо избегать чрезмерной категоричности, а изложить свое мнение как возможный вариант решения проблемы или как предположение или гипотезу, требующую дополнительного исследования и т. д.).

3. Как целесообразно собирать фактический и теоретический материал для курсовой (дипломной) работы и как его компоновать? Какова технология написания работы, т. е. текстуального оформления работы на основе собранного материала?

3.1. *Последовательность* работы: а) выбор темы, б) формулировка темы в виде названия курсовой (дипломной) работы, в) составление подробного (по содержанию) и логически стройного плана работы совместно с научным руководителем, г) сбор материала (теоретического и фактического, жизненного) по каждому пункту составленного плана и д) написание текста работы.

3.2. *Технология написания работы*/Психологически оправданнее и легче начинать писать с любого места (с любого пунк-

та своего плана), где вопрос кажется наиболее проясненным для автора, так что он готов по нему тут же высказаться достаточно определенно. В процессе написания этого первого фрагмента работы будет происходить дальнейшее проникновение в существо проблемы и будет становиться все яснее содержание и логика всей работы.

Вводную часть лучше написать в последнюю очередь (пусть это не покажется парадоксальным — писать начало в последнюю очередь). Дело в том, что содержание первых строк всегда дается трудно, так как автор тут должен раскрыть свой замысел, как бы обещать изложить нечто такое оригинальное, в чем он еще сам не вполне успел разобраться, а разберется лишь в процессе проникновения в тему в ходе написания работы. Здесь будет очень кстати мысль К. Маркса: «Исследование должно детально освоиться с материалом, проанализировать различные формы его развития, проследить внутреннюю связь. Лишь после того... может быть надлежащим образом изображено действительное движение» (Маркс К., Энгельс Ф. Соч. — Т. 23. — С. 21).

3.3. *Оформление работы* (некоторые детали). Объем работы должен быть таким, чтобы теоретическое содержание и весь фактический материал, подвергаемый анализу, вошли в содержание работы с нужной достаточностью, чтобы читающему было понятно (это обеспечивается краткостью и логичностью изложения) и убедительно для него все сказанное, т. е. научно доказательно, что достигается за счет последовательного, аргументированного научного анализа материала и логического его подведения под теоретический вывод, соответствующий известному положению психологической науки. Объем работы должен позволять вместить *все нужное* (теоретические предпосылки, фактический материал, его анализ и четкий логический вывод из него, с последующими практическими рекомендациями) и не включать *ничего лишнего*. Девиз: «Лаконично и содержательно!»

В конце работы должен быть список использованной литературы (монографий, брошюр, статей по теме, учебников и учебных пособий, с указанием соответствующих глав или параграфов, откуда студент позаимствовал те или иные теоретические положения или методы исследования).

4. Оценка курсовой или дипломной работы при их защите студентом-автором будет включать в себя: а) оценку научного содержания (качества); б) степени проявленной студентом-автором творческой самостоятельности; в) степени раскрытия темы: соответствия содержания работы названию темы, а глав и параграфов — названию пунктов плана.

Итак, если кратко резюмировать, то:

— курсовая или дипломная работа пишется с использованием материалов исследования реальных жизненных проблем на основе изученной психологической теории;

— целью работы является показ студентом своего умения проявить исследовательский подход к явлениям действительности на примере решения какой-то локальной проблемы в рамках избранной темы;

— написание курсовой и дипломной работы является и продолжением учебы, так как здесь студент овладевает новыми знаниями, умениями и навыками — путем исследования познает новое в изучаемой науке, овладевает начальными умениями и навыками научно-исследовательской работы, что является одной из целей обучения в университете.

Примечание. С примерной тематикой курсовых и дипломных работ можно ознакомиться на кафедрах и у научных руководителей.

Методические рекомендации обсуждены на заседании кафедры _____, протокол № _ от «__» _____ 199__ г.

1. Авдеев В.В. Психотехнология решения проблемных ситуаций. — Казань, 1987. — 262 с.
2. Активные методы обучения педагогов и руководителей учреждений образования. Тезисы докладов. — Пермь, 1993.
3. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания. Избр. психологические труды. — М.; Воронеж, 1996. — 384 с.
4. Андреева Г.М. Социальная психология. — М., 1998. — 376с.
5. Асмолов А.Г. Анализ установок личности в ситуации деловой игры // Культурно-историческая психология и конструирование миров. — М.; Воронеж, 1996. — С. 535-549.
6. Бадмаев Б.Ц. Психология: как ее изучить и усвоить. — М., 1997. — 256с.
7. Бадмаев Б.Ц. Психология и методика ускоренного обучения. — М., 1998. — 272с.
8. Балл Г. А. Теория учебных задач. Психолого-педагогический аспект. — М., 1990. — 183 с.
9. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. — М., 1979. — 423 с.
10. Бодалев А. А. Личность и общение. — М., 1983. — 271с.
11. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избр. психологические труды. — М.; Воронеж, 1995. — 352 с.
12. Введение в психологию: Учебник для высш. школы / Под общ. ред. А.В. Петровского. — М., 1996. — 493 с.
13. Возрастная и педагогическая психология: Учеб. пособие для институтов / Под ред. М. В. Гамезо и др. — М., 1984. — 256с.
14. Возрастная и педагогическая психология: Учебник / Под ред. А. В. Петровского. — М., 1979. — 288 с.

34. Ильясов И.И. Структура процесса учения. — М., 1986.
35. Калюшина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности, —п М., 1983. — 16,7 р*.; ••.
36. Климов Е.А. Психология: Учебник для школ. — М., 1997. — 287 с.
37. Климов Е.А. Основы психологии: Учебник для вузов. — М., 1997. — 295 с.
38. Краткий психологический словарь / Сост. Л. А. Карпенко; под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — Ростов-н/Д, 1998. — 512 с.
39. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет. — М., 1997. — 176 с.
40. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в структуре решений. — М., 1970. — 232 с.
41. Леонтьев А. А. Психологические особенности деятельности лектора. — М., 1981. — 80 с.
42. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М., 1975. — 304 с.
43. Лишин О.В. Педагогическая психология воспитания. — М., 1997. — 256 с.
44. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться. — М., 1981. — 144 с.
45. Ляудис В. Я. Методика преподавания психологии. — М., 1989. — 77 с.
46. Ляудис В.Я. (ред.). Формирование учебной деятельности студентов. — М., 1989. — 240 с.
47. Ляудис В.Я., Негурэ И.П. Психологические основы формирования письменной речи у младших школьников. — М., 1994. — 150 с.
48. Маркова А.К. Усвоение школьниками коммуникативной функции языка // Вопросы психологии. — 1971. — № 4. — С.21-32.
49. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. — М., 1972. — 208 с.
50. Мухина В.С. Возрастная психология. — М., 1997. — 432 с.
51. Мюнстерберг Г. Основы психотехники. — М., 1996. — 352 с.
52. Мюнстерберг Г. Психология и учитель. — М., 1997. — 320 с.
53. Немов Р.С. Психология: Учебник: В 3 кн. Книга 1. Общие основы психологии. — М., 1998. — 688 с.

54. Немов Р.С. Психология. Книга 2. Психология образования. — М., 1998. — 608 с.
55. Немов Р.С. Психология. Книга 3. Психодиагностика. — М., 1998. — 632 с.
56. Немов Р.С. Психология. Пособие для учащихся 10-11 классов. — М., 1995. — 239 с.
57. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе. — М., 1985. — 112 с.
58. Обухова Л.Ф. Возрастная детская психология. — М., 1996. — 374 с.
59. Омельченко Н.А., Ляудис В.Я. Формирование контрольно-корректировочных действий у студентов при обучении с помощью ЭВМ. — Воронеж, 1982. — 119 с.
60. Панибратцева З.М. Методика преподавания психологии. — М., 1971. — 152 с.
61. Петровская Л.А. Теоретические и методические проблемы социально-психологического тренинга. — М., 1982. — 168 с.
62. Петровский А.В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии. — Ростов-н/Д, 1996. — Т. 1. — 416 с.
63. Петровский А.В., Ярошевский М. Г. История и теория психологии. — Ростов-н/Д, 1996. — Т. 2. — 416 с.
64. Практикум по общей психологии / Под ред. А. И. Щербакова. — М., 1990. — 228 с.
65. Практикум по возрастной и педагогической психологии / Под ред. А. И. Щербакова. — М., 1987. — 255 с.
66. Практикум по экспериментальной и прикладной психологии / Под ред. А. А. Крылова. — Л., 1990. — 272 с.
67. Психологический анализ учебной деятельности: Сб. научн. трудов / Под ред. В. Д. Шадрикова и др. — М., 1991. — 263 с.
68. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. — М., 1996. — 440 с.
69. Психологический словарь / Под ред. В. В. Давыдова и др. — М., 1996. — 438 с.
70. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика. — М., 1993. — 368 с.
71. Ситников А.П. Методические комплексы акмеологического тренинга // Акмеологический тренинг. Теория, методика, психотехнология. — М., 1996. — С. 165-183.
72. Соколова Е.Е. Тринадцать диалогов о психологии. — М., 1997. — 653 с.
73. Съедин С.И. Психологический практикум. — М., 1996. — 80 с.

74. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М., 1984. — 344 с.
75. Талызина Н.Ф. Теоретические проблемы программированного обучения. — М., 1969. — 134 с.
76. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. Учебн. пособие. — М., 1998. — 288 с.
77. Хозиев Б.И., Хозиев В.Б. Сборник задач по курсу «Психология». Психологическая феноменология и эксперимент. — М., 1993. — 80 с.
78. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И. И. Ильева, В. Я. Ляудис. — М., 1980 (1 том); М., 1981 (2 том).
79. Хруцкий Е. А. Организация и проведение деловых игр. — М., 1991. — 320 с.
80. Шаталов В.Ф. Педагогическая проза. — Архангельск, 1990. — 383 с.
81. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах. — М.; Воронеж, 1995. — 416 с.
82. Эсаулов А. Ф. Активизация учебно-познавательной деятельности студентов. — М., 1982. — 223 с.