

Развивающее образование в вузе: диалектическая структура учебного курса как условие развития студентов

Шиян О. А.,

*кандидат педагогических наук, доцент
кафедры социальной психологии разви-
тия МГППУ, член Российского психоло-
гического общества*

В статье описывается проект развивающего обучения для высшей школы, разработанный в рамках структурно-диалектического подхода, в котором целью обучения является развитие диалектического мышления, позволяющего анализировать феномены развития за счет выделения отношений противоположности в изучаемом содержании. Основываясь на опыте проведения позиционных семинаров (одной из технологий структурно-диалектического обучения), автор обосновывает необходимость особого структурирования содержания изучаемых дисциплин. В данной статье представлена концепция диалектически структурированного содержания курса (на примере учебного предмета «Экспериментальная психология»).

Ключевые слова: структурно-диалектический подход, позиционное обучение, экспериментальная психология, эксперимент.

Ключевой вопрос для развивающего обучения – это вопрос о предмете развития. Один из ответов предлагается в рамках структурно-диалектического подхода, разработанного Н. Е. Вераксой и его сотрудниками: развиваться должно диалектическое мышление, позволяющее создавать новое за счет продуктивного оперирования противоположностями и разрешения противоречивых ситуаций [3; 5]. С точки зрения Н. Е. Вераксы, именно диалектическое мышление является механизмом осуществления субъектности, способности преобразовывать нормативное пространство.

Исследования В. В. Давыдова и Д. Б. Эльконина показали, что центральная проблематика любого типа развивающего обучения – поиск средств психической деятельности. Для структурно-диалектического подхода таким средством становятся диалектическое понятие и диалектическая схема. Их принципиальное сходство с теоретическим понятием в содержательности: в обоих случаях речь идет именно о содержательном обобщении, объединяющем всеобщее и единичное в конкретном, позволяющем адекватно действовать в новых ситуациях. Но при этом у диалектиче-

*olgabluess@gmail.com

ского понятия есть и важное отличие: «диалектическое мышление имеет в своем движении такие схемы, которые отличают его от формально-логического мышления», поэтому диалектическое понятие, с точки зрения Н. Е. Вераксы, диалектично не только содержательно, в своем разворачивании, но и по своей формальной структуре [4]. Е. А. Савиной были разработаны требования к диалектически структурированным понятиям: они вводятся через базовые противоположности, образуют завершенные структуры, которые при этом способны к развитию, т.е. на следующем шаге исследования могут быть включены в структуры нового уровня [11].

Сущностная характеристика любой модели развивающего обучения состоит в том, что психические средства формируются в результате «встречного движения»: развитие происходит не как механическое усвоение готовых образцов, но как преобразование наличных натуральных способов действия в действия качественно отличные – культурные. Задача развивающего обучения состоит в том, чтобы смоделировать ситуацию, в которой учащийся получит опыт активного, субъектного овладения средством.

Именно поэтому первым развивающим проектом для высшего образования стала разработанная Н. Е. Вераксой и его сотрудниками система позиционных семинарских занятий, в ходе которых происходит овладение содержательными позициями как средствами работы с научными текстами разных типов. Такими содержательными позициями являются «понятие», «тезис», «схема», «вопрос», «символ» и др., т.е. все те идеальные культурные действия, которые совершает грамотный читатель, работая со сложным научным текстом. В ходе позиционного семинара позиции, являющиеся инструментами понимания текста, осваиваются в коллективно-распределенной деятельности в ходе особым образом организованных семинаров (сочетающих групповые и пленарные формы работы). Одна из важных задач позиционного обучения состоит в том, чтобы удержать

двойственность феномена «позиции»: ее обращенность к предмету изучения и к собственной предметности средства [4, 10]. Позиционное обучение воспроизводит классическую ситуацию двойной стимуляции, описанную Л. С. Выготским: студентам для решения задачи (работы с содержанием) предлагается знаковое средство, которое задает зону ближайшего развития участников. В начале обучения позиция «используется» студентами «натурально»: зачастую первые схемы и тезисы отражают неструктурированность мышления, даже формально-логические ошибки (например, нарушение основания классификации и т.д.). Первоначально задача состоит не в том, чтобы совершить переход от формально-логических схем и понятий (позволяющих только классифицировать реальность) к диалектическим (позволяющим описывать становление, разрешение противоречий). На первых семинарах зона ближайшего развития задана иначе: как переход от синкретизма в мышлении (возврат к которому происходит при обращении к сложному научному тексту) к логике, упорядоченности, способности выделить существенное. И только постепенно проявляются реальные возможности схемы, тезиса и понятия – их способность фиксировать отношения противоположностей и их преобразования. Другими словами, «диалектическая схема» и «диалектическое понятие» в рамках структурно-диалектического подхода представляют собой культурный способ действия с предложенными содержательными позициями.

Однако движение от натурального к культурному использованию позиции предполагает некоторый инструмент анализа, который позволит отличить «хорошее понятие» от набора слов, а «хорошую схему» от рисунка или классификационной таблицы. Ведущие позиционных семинаров постоянно сталкиваются с ситуацией, когда только в ходе совместного пленарного обсуждения участники обнаруживают несовершенство созданных схем и выделенных тезисов, в то время как до обсуждения все казалось вполне ясным (в силу

отсутствия критериев оценки своего мышления). Однако пока эти критерии удерживает только преподаватель, студент не может занять подлинно субъектную позицию. Реальное противоречие состоит в том, что в процессе обучения одновременно должны осваиваться и предметное содержание, и логические схемы его порождения.

На наш взгляд, такая возможность является при изменении самого понятия «содержание» учебного предмета, а именно при смещении акцента на способы порождения новых научных норм, т.е. на метод исследования, который рассматривается не только как конкретный способ получения данных или теоретическая модель, в рамках которой ведется исследование, но и как логический инструмент решения проблемно-противоречивых ситуаций. «Методологизация» содержания отдельного предмета вполне соответствует современным представлениям о сути науки как истории рождения новых парадигм.

Одна из гипотез, появившихся в ходе экспериментальной работы по позиционному обучению, состоит в том, что само содержание может быть структурировано таким образом, чтобы стать источником рефлексии и преобразования собственных мыслительных схем студентов. Именно в этом случае позиции «понятие» и «схема» становятся многослойными и могут быть потенциально развернуты до «диалектического понятия» и «диалектической схемы», т.е. задавать реальную зону ближайшего развития средств мыслительной деятельности.

Речь идет не столько о кратком «логическом» экскурсе, предваряющем содержательную часть курса, сколько об иной структуре самого содержания. Дело в том, что ход и результаты научного познания могут быть освещены по-разному в зависимости от расставляемых акцентов. Проблема состоит в том, как представить метод не внешней характеристикой, а «несущей» конструкцией по отношению к содержанию. Идея разработки содержания учебных курсов в рамках структурно-диалектического подхода вызвана именно желанием поместить «в фокус» моменты *развития*

содержания, процессы порождения новых норм. При этом нормативное содержание не исчезает, но угол его рассмотрения существенно меняется: этот способ разворачивания материала Н. Е. Веракис определил как структурно-исторический.

В данной статье представлен вариант диалектического структурирования содержания курса «Экспериментальная психология».

Среди психологических дисциплин экспериментальная психология занимает особое место, поскольку касается построения эмпирического исследования, которое является одним из важнейших способов реализации субъектности в науке.

Экспериментальная психология: от нечувствительности к противоречиям в постановке проблемы развития эксперимента

Преодоление кризиса психологии двадцатых годов не завершилось, как мечтал Л. С. Выготский, построением единой методологии общей психологии: на сегодняшний день существует ряд крупных теоретических подходов и соответствующих им экспериментальных моделей. И предметы и методы исследования от подхода к подходу настолько разнятся, эксперименты выглядят столь непохожими, что, как отмечает Т. В. Корнилова, «приписывание свойства экспериментального подхода одному направлению как бы не позволяет говорить об экспериментировании в рамках другого» [7].

Эта проблема преодолевается в рамках существующих учебных психологических курсов двумя путями.

В о - п е р в ы х, иногда одна из моделей (чаще всего это модель, наиболее полно воплощающая поведенческую методологию), предлагается как доминирующая (особенно отчетливо эта линия проявляется в зарубежных пособиях по экспериментальной психологии). Это приводит к парадоксальной ситуации: эксперименты, которые (в соответствии с экспертными суждениями) составляют золотой фонд науки, оказываются на периферии экспериментальной психологии как учебного предме-

та. В частности, Т. В. Корнилова указывает на такой странный факт, что иногда «исследования, выполненные в рамках использования методики двойной стимуляции, объявляются неэкспериментальными» [7].

В о - в т о р ы х, иногда в пределах одного курса представлены разные модели, но рядоположенно, как если бы между ними не было противоречий. На самом деле эти противоречия существуют, и то, что в рамках одного из подходов оказывается досадным артефактом, в рамках другого превращается в принцип построения эксперимента.

Анализ существующих учебных программ и пособий показывает, что своеобразной *исходной нормой* построения психологического эксперимента является модель, отрефлексированная Д. Кэмпбеллом, и понимание векторов развития эксперимента требует анализа этой модели и заключенных в ней противоречий.

Модель Д. Кэмпбелла как исходная точка развития экспериментального метода

По Д. Кэмпбеллу, «экспериментом называется та часть исследования, в которой исследователь осуществляет манипулирование переменными и наблюдает эффекты, производимые этим воздействием на другие переменные» [8].

В этом определении выделены существенные характеристики эксперимента как способа получения данных в науке (и в психологии в частности), вне зависимости от того, как трактуются сами переменные. Однако при этом в подавляющем большинстве случаев в качестве иллюстративного материала рассматриваются эксперименты поведенческого типа, в которых в качестве независимой переменной рассматривается некоторый изолированный фактор среды, а под зависимой – поведенческая реакция. Оказывается, что именно из-за искусственности ситуации экспериментатор никогда не может быть уверен в достоверности выводов: всегда остается сомнение, что причиной поведения были иные факторы или что ситуация не похожа на

жизненную, в этом заключаются проблемы внутренней и внешней валидности. В частности, на внутреннюю валидность разрушительно действуют такие факторы, как эффект последовательности и научения (не учитываемые изменения с испытуемыми из-за происходящих в нем психологических процессов), а также самореализующиеся пророчества самого экспериментатора (известные как «эффект Розенталя»). В то же время внешнюю валидность снижает сам факт осознания испытуемым ситуации эксперимента (например, так называемый «Хутторн-эффект»). Окончательно избежать этих ловушек по определению невозможно, так как повышение внутренней валидности (за счет ужесточения условий эксперимента) зачастую приводит к понижению внешней валидности (построению нежизненной ситуации).

Анализ причин возможных артефактов показывает, какие именно моменты по умолчанию считаются помехой в исследовании или несущественными.

В о - п е р в ы х, это наличие собственной потребностной сферы у участников (т. е. собственных целей, установок и т. д.). Другими словами, главной помехой эксперименту является все человеческое – в испытуемом и экспериментаторе. Идеальными участниками эксперимента (с обеих сторон) были бы крысы (хотя Р. Готтсданкер с юмором замечает, что и лабораторная крыса не может считаться репрезентативным животным, поскольку долгое время жила вблизи людей и поэтому дегенерировала).

В о - в т о р ы х, в качестве помехи выступают феномены развития психики: сам факт возможного изменения человека в ходе исследования (под влиянием предварительного тестирования или других неучтенных факторов) делает практически любой эксперимент «нечистым». Идеальным же испытуемым в этом залеге оказывается существо, остающееся равным себе, т.е. неспособное изменяться.

Квинтэссенцией подхода Д. Кэмпбелла стали разработанные им конструкты «идеального эксперимента» и «эксперимента полного соответствия». В целом они озна-

чают, что эксперимент должен одновременно стремиться и к полному (хотя и невозможному) тождеству с богатством реальности, которую он моделирует, и к дитиллированной ситуации, где все многообразие мира сведено только к зависимой и независимой переменным. Однако за представлениями о недостижимости идеального эксперимента и неизбежной противоречивости результатов стоит формально-логическая методология, с точки зрения которой противоречие считается однозначным злом. Отчасти эти проблемы могут компенсироваться построением сложных экспериментальных планов, позволяющих скрупулезно контролировать разные побочные переменные.

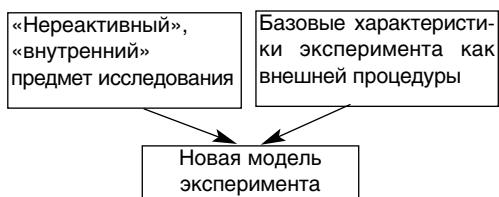
Однако точки зрения диалектической логики, противоречие – это знак реальной проблемы, и фиксация его является первым шагом к открытию нового. «Для подлинно культурного в логическом отношении ума появление противоречия – это сигнал появления проблемы, неразрешимой с точки зрения уже известных, уже заштампованных интеллектуальных действий, сигнал для «осмысливания» предмета, в выражении которого это противоречие возникло», – писал Э. В. Ильенков [6]. В этом смысле артефакты традиционного эксперимента могут стать не неизбежным «отходом» исследования, а поводом для решения проблемы.

Развитие экспериментального метода как предмет экспериментальной психологии

В центре внимания экспериментальной психологии – именно феномены рождения новых экспериментальных моделей, которые позволяют ввести новый предмет исследования в пространство профессионального обсуждения. При этом оказывается, что «старые экспериментальные мехи» для этого принципиально непригодны; перед авторами новых концепций встает выбор: либо отказаться от эксперимента и объявить свой предмет исследования принципиально «неэкспериментальным», либо развивать представления об экспери-

менте, создавая новые исследовательские модели.

Для появившихся позднее психологических школ встал вопрос: каким образом можно сделать предметом исследования сложные феномены (такие как жизненная ситуация или высшие психические функции) и при этом удержаться в рамках эксперимента, по определению требующего манипуляции независимыми переменными и контроля зависимых переменных. Модель, которая была так естественна для поведенческих или ассоциативных экспериментов, явно приходит в противоречие с «нереактивными» предметами исследований. Противоречие появляется именно потому, что предметом исследования становится «внутренняя» реальность», а сам эксперимент – это по необходимости процедура «внешняя», и именно поэтому являющаяся верифицируемой, воспроизводимой и т. д. Возникает вопрос: как можно остаться в рамках экспериментального метода, но при этом исследовать сложные психологические феномены? В терминологии диалектической психологии продуктивное решение задачи – это опосредствование противоположностей (заданных нереактивным предметом исследования и эксперимента).



Разрешения этого противоречия представляют собой «точки развития» экспериментальной психологии. Как только происходит рождение принципиально нового предмета исследования (т. е. нового представления о реальности), эту проблему приходится ставить заново. Продуктивные разрешения таких противоречий и составляют предмет диалектической экспериментальной психологии.

Специфика структурно-диалектического подхода состоит в том, что он позволяет выделять в многообразном полифониче-

ском содержании (в том числе и психологическом) отношения противоположности, благодаря этому «появляется возможность инвариантного описания ... диалектических ситуаций». Именно в этом заключается развивающий потенциал данного подхода, направленного не только на освоение знаний, но прежде всего на развитие особых средств структурирования содержания.

Наиболее существенные «экспериментальные революции» в психологии связаны с именами Курта Левина и Льва Семеновича Выготского, которые были в полном смысле этого слова «методологами»: не только исследователями, но и создателями новых методов, изменивших облик науки.

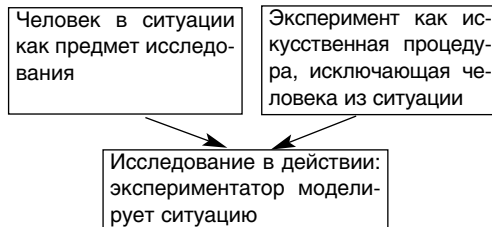
К. Левин: исследование в действии

Курт Левин делает предметом анализа совершенно новый феномен, диалектически соединяющий в себе и внешнее и внутреннее: это напряженное поле ситуации, задаваемое потребностями и требованиями обстоятельств. Гипотеза К. Левина, нуждавшаяся в экспериментальном подтверждении, заключалась в том, что на поведение влияют именно определенные характеристики **поля** (соотношения потребностей и внешних факторов), а вовсе не изолированные стимулы или неконтролируемые потребности.

Итак, важно исследовать, как ведет себя человек в ситуации, учитывая, что эксперимент – это искусственная конструкция, которая из ситуации, из поля как раз выключает: чего стоит одно присутствие экспериментатора! Это экспериментальное противоречие, на которое вышли «динамические» психологи. Метафизически (т. е. устраняющими одну из противоположностей) были бы попытки сделать исследователя «невидимым», спрятав его за стеклом (как у А. Гезелла) или за кустом (как у А. Ф. Лазурского). Но К. Левин находит диалектическое решение создавшейся проблемы: он конструирует особый тип исследования – «исследование в действии». Идея его в том, что экспериментатор своим поведением создает обстоятельства, в которых проявляются потребности (квазипо-

требности) испытуемого, т. е. своими хитроумными действиями *задает ситуацию*.

«Исследование в действии», созданное К. Левином, позволяет удержать исследование реальности, понимаемой как действия человека в ситуации, неизбежную ответственность, внеситуативность эксперимента.



И отсюда уже становится понятно, почему так разительно отличаются описания экспериментов, выполненных под руководством Левина, от традиционных поведенческих исследований! Ведь для того чтобы создать одну и ту же ситуацию для разных людей, экспериментатору приходится по-разному выстраивать собственные действия (вспоминаются слова Льюиса Кэрролла из «Алисы в Зазеркалье» о том, что существуют места, где нужно бежать очень быстро, чтобы остаться на одном месте). От экспериментатора теперь вовсе не требуется единообразия в поведении с испытуемыми (такое требование было связано с желанием нейтрализовать само присутствие его в эксперименте как нежелательной, но неизбежной помехи). Напротив, Б. В. Зейгарник замечает, что «высшим пилотажем» становится именно гибкое поведение экспериментатора в соответствии с особенностями испытуемого (при этом и личное знакомство исследователя с исследуемым перестает быть проблемой: ведь именно ситуации взаимодействия со знакомыми людьми являются правилом жизни).

Таким образом, основное правило эксперимента – строгая контролируемость независимой переменной – не исчезает, но сам характер переменной абсолютно меняется. Напротив, ею становится ситуация, которая в традиционной кэмпбелловской модели была основным источником артефактов.

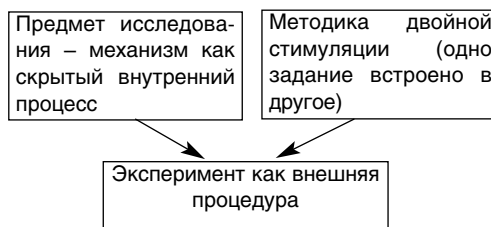
Л. С. Выготский: методика двойной стимуляции

Для Л. С. Выготского принципиальной характеристикой человека является не просто нереактивность (отсутствие механической зависимости от внешних стимулов), но *свобода* человека, в корне отличающая его от всех других существ (симптоматично, что именно этим словом завершается одна из программных работ «Орудие и знак в развитии ребенка»). Свобода, по Выготскому, состоит в возможности *развития* психики в культуре. В созданной им теории знаки предстали как совершенно особый стимул, который обладает внутренним действием, способным преобразовывать психику, особой «культурной закваской», скрыто действующим средством развития. И отсюда становится понятной грандиозность экспериментальной задачи, которая встала перед культурно-исторической психологией: как возможно анализировать механизм, если он по определению – скрыт, как можно проявить его экспериментально? При этом необходимость экспериментального доказательства являлась абсолютно насущной: только так можно было продемонстрировать научному сообществу, что феномен культурного развития, т. е. изменения способа использования средств, существует.

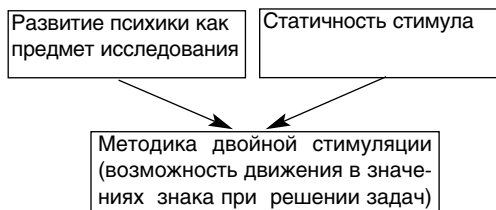
Дело в том, что все современные Л. С. Выготскому исследования были принципиально одномерными: испытуемый имел дело или с непосредственной задачей (например, в исследованиях гештальт-психологов), или со словесной оболочкой знака (так, в ассоцианистских исследованиях испытуемым предлагалось давать определения словам, однако при этом оставалось совершенно непонятно, как используется это слово в реальности; механизм действия самого слова оставался скрытым). И это неслучайно: для представителей этих школ не существовало разделения на действие натуральное и культурное, опосредствованное. Но для культурно-исторической теории нужно было найти такой метод, который позволил бы исследовать *механизм*, (т.е. скрытые

внутренние процессы опосредствования) в эксперименте, который по определению является процедурой внешней.

Гениальность Л. С. Выготского состояла в том, что в качестве *независимой переменной* он решил использовать не просто задачу и не просто знак, а совершенно новый феномен, объединяющий в себе первые два: **задачу, которую можно было решить с помощью знака**. А зависимой переменной стало само умственное действие. Так родилась методика двойной стимуляции, «встроенного задания», которая позволила сделать зримым и само умственное действие, и скрытый механизм его работы – использование средства.



Второй проблемой было «поймать» развитие психики, т. е. не просто ее изменение, а именно движение в пространстве возможностей, которые задает знак. Дело в том, что знак предъявляется в эксперименте статично, как «вещь», а задача состоит в том, чтобы увидеть, как человек *двигается в его системе значений от натурального к культурному способу действия*. Методика двойной стимуляции позволила снять и эту трудность. Испытуемому предлагается решить задачу при помощи знака (по своей сути задающего возможность и натурального и культурного действия), однако при этом он получает обратную связь – информацию, что решение неправильно; он начинает искать иные стороны знака, двигаясь в системе его возможностей. Экспериментатор же по его следующим решениям видит, как меняется характер психических функций, т. е. происходит ли развитие – вычерпывание возможностей знака.



Проблема построения эксперимента в этом случае состоит в предположении, какое именно средство лежит в основании некоторого культурного процесса (говорения, чтения, пространственной ориентации и т. д.) и моделировании ситуации его использования. В том-то и состоит суть неклассической психологии Л. С. Выготского (см., например: А. А. Пузырей, 1986), что действительное человека – это его возможное. Эта способность фиксировать *развитие* психики и сделала методику двойной стимуляции продуктивной, выведя ее за пределы действительного в сферу возможного, т. е. формирующего психологического эксперимента.

Общая формула курса «экспериментальная психология»

Итак, содержанием учебного курса должны стать именно «точки развития» экспериментальной психологии, развитие понятия «эксперимент» за счет объединения противоположностей «ситуативности–вне-ситуативности», «внешнего–внутреннего», «развития–статики». Решения этих проблем представляют собой образцы применения творческого (диалектического) мышления,

Литература

1. Белолуцкая А. К., Воробьева Е. В., Глядешина Е. В., Горохов С. В., Дубинина И. И., Крашенинников Е. Е. Диалектическая психология // Под ред. Е. Е. Крашенинникова. Уфа, 2005.
2. Веракса Н. Е. Возникновение и развитие диалектического мышления у дошкольников. Автореф. ... докт. психол. наук. М., 1991.
3. Веракса Н. Е. Модель позиционного обучения студентов // Вопросы психологии. 1994. № 3.
4. Веракса Н. Е. Диалектическое мышление. Уфа, 2006.
5. Диалектическое обучение. М., 2005.
6. Ильенков Э. В. Учиться мыслить // Философия и культура. М., 1991.

позволяющего разрешать противоречия и выстраивать новые модели эксперимента. Такое содержание курса соответствует и реальному содержанию научного знания, т. е. тому методу, с помощью которого совершается преобразование установившихся в психологическом пространстве норм (в частности, норм построения эксперимента).

Диалектическая структура содержания превращает сам текст курса в своеобразный знак, значения которого задают пространство возможностей для студента: от самых поверхностных отношений в содержании можно двигаться к существенным связям, и далее – к самому глубинному слою – к методу порождения содержания. В этом случае содержательные позиции, предлагаемые в качестве средства на семинарах, становятся многомерными, а инструменты «проникновения» в новые измерения заданы самим содержанием курса. Будет ли этот потенциал исчерпан, во многом зависит от уровня подготовленности группы, поскольку зона ближайшего развития определяется и особенностями субъекта, но в любом случае возможный вектор развития такой структурой содержания курса задается.

Овладение методом ставит студентов в принципиально новую – субъектную – позицию, позволяющую не только превратить содержание культуры из отчужденного в живое, развивающееся, но и экстраполировать освоенный метод на решение собственных исследовательских задач.

7. Корнилова Т. В. Экспериментальная психология. М., 2006.
8. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. М., 1980.
9. Пузырей А. А. Культурно-историческая теория Л. С. Выготского и современная психология. М., 1986.
10. Рачкова Е. В. Особенности механизма уровня анализа научных текстов у студентов младших курсов и возможности его активизации. Автореф. ... канд. психол. наук. М., 2005.
11. Савина Е. А. Развитие диалектического мышления студентов педагогического вуза в ходе изучения дисциплин психологического цикла. Автореф. ... канд. психол. наук. М., 1992.

Developmental Education at University: The Dialectical Structure of a Course as a Condition of Student Development

O. A. Shiyan,

Ph. D. in Pedagogy, associate professor at the Chair of Social Developmental Psychology at the Moscow State University of Psychology and Education, member of the Russian Psychological Society

The paper describes a project on developmental teaching in universities that has been developed within the structural/dialectical approach. According to this approach the aim of teaching is the development of dialectical thinking which enables one to analyse developmental phenomena by revealing contradictions within the explored subject. Basing on the experience in conducting positional seminars (one of the technologies used in structural/dialectical teaching) the author substantiates the necessity of structuring the studied subjects in a special way. This paper presents the concept of dialectically structured course material using the Experimental Psychology course as the example.

Keywords: structural/dialectical approach, positional teaching, experimental psychology, experiment.

References

1. Beloluckaya A. K., Vorob'eva E. V., Glyadeshina E. V., Gorohov S. V., Dubinina I. I., Krasheninnikov E. E. *Dialekticheskaya psihologiya / Pod red. E. E. Krasheninnikova.* Ufa, 2005.
2. Veraksa N. E. *Vozniknovenie i razvitie dialekticheskogo myshleniya u doshkol'nikov.* Avtoref. ... dokt. psihol. nauk. M., 1991.
3. Veraksa N. E. *Model' pozitsionnogo obucheniya studentov // Voprosy psihologii.* № 3. 1994.
4. Veraksa N. E. *Dialekticheskoe myshlenie.* Ufa, 2006.
5. *Dialekticheskoe obuchenie.* M., 2005.
6. Il'enkov E. V. *Uchit'sya myslit' // Filosofiya i kul'tura.* M., 1991.
7. Kornilova T. V. *Eksperimental'naya psihologiya.* M., 2006.
8. Kempbell D. *Modeli eksperimentov v social'noi psihologii i prikladnyh issledovaniyah.* M., 1980.
9. Puzyrei A. A. *Kul'turno-istoricheskaya teoriya L. S. Vygotskogo i sovremennaya psihologiya.* M., 1986.
10. Rachkova E. V. *Osobennosti mehanizma urovnevnogo analiza nauchnyh tekstov u studentov mladshih kursov i vozmozhnosti ego aktivizatsii.* Avtoref. ... kand. psihol. nauk. M., 2005.
11. Savina E. A. *Razvitie dialekticheskogo myshleniya studentov pedagogicheskogo vuza v hode izucheniya disciplin psihologicheskogo cikla.* Avtoref. ... kand. psihol. nauk. M., 1992.