

ISSN 0042-8841

Shkola Press®



журнальное издательство

Научный журнал

Вопросы  
ПСИХОЛОГИИ

3

94

*К 80-летию Психологического института РАО*

Приветствия и поздравления  
Психологический институт: реминисценции

*Теоретические исследования*

Ярошевский М. Г. От «животного магнетизма» к охлотелесуггестии  
Братусь Б. С. Место патопсихологии в изучении природы болезни  
Гинзбург М. Р. Психологическое содержание личностного самоопределения

*Возрастная и педагогическая психология*

Кушнир Н. Я. Динамика плача ребенка в первые месяцы жизни  
Осницкий А. К. Психологический анализ агрессивных проявлений учащихся  
Бейн Б., Ю. А., Панарин И. А. Билингвистическое воспитание детей (вновь обращаясь к Л. Выготскому и А. Лурия)  
Ерчак Н. Т. Особенности понимания художественного текста взрослыми и детьми  
Герасимов С. В. Познавательная активность и понимание

*Психология и практика*

Романов В. В., Кроз М. В. Психологическая оценка при профессиональном отборе кадров для прокуратуры (современное состояние и перспективы)  
Григорьева М. Н. Практический опыт педологии глазами школьного психолога  
Трофимова И. Н. Прогнозирование поведения человека как задача экспертной психодиагностической системы

*Психологическая консультация*

Веракса Н. Е. Модель позиционного обучения студентов

*Тематические сообщения*

Белоус В. В. Структурно-функциональная характеристика интегральной индивидуальности  
Гинецинский В. И. Экстрагирование и интерпретация базисных понятий психологии

*Дискуссии и обсуждения*

Машин В. А. О двух уровнях личностной регуляции поведения человека

*За рубежом*

Орлов А. Б. Онтопсихология: основные идеи, цели, понятия и методы  
Календарь международных конференций

*Резюме на английском языке*

*Наши авторы*

МОДЕЛЬ ПОЗИЦИОННОГО  
ОБУЧЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Н. Е. ВЕРАКСА

В последнее время наблюдается устойчивый интерес к разработке новых образовательных систем. Особенно ярко он представлен в дошкольном и школьном образовании. В меньшей степени он прослеживается в вузе, где в значительной степени сохраняются традиционные подходы. В традиционном образовании преподаватель владеет всей необходимой информацией. Студенты же, слушая лекции, читая рекомендованную литературу, осваивают ее и демонстрируют степень этого освоения в своих ответах — на семинарских занятиях и экзаменах. При подобной организации преподаватель и студент взаимодействуют как две информационные системы, формально, несубъектно. Важно подчеркнуть, что интерес к ответу студента как со стороны преподавателя, так и других студентов лежит не в содержании предмета, которое для всех одно, а в том, насколько полно ответ его отражает. Другими словами, студент движется при ответе не столько в пространстве содержания предмета, осваивая принципы его построения, сколько в репродуктивном пространстве, постоянно ориентируясь на то, все ли он воспроизвел или нет. Это делает обучение недостаточно эффективным.

Создавая модель позиционного обучения, мы стремились максимально сконцентрировать познавательную деятельность студентов в пространстве содержания изучаемого предмета, усилить личностное взаимодействие преподавателей и студентов, снять напри-

женность, связанную с формальными аспектами обучения в вузе.

Модель позиционного обучения имеет ряд оснований, среди которых мы выделяем культурно-историческую концепцию Л. С. Выготского, теорию деятельности А. Н. Леонтьева, концепцию М. М. Бахтина, а также подход к диалектическому мышлению, разработаемый автором.

Л. С. Выготский рассматривал развитие высших психических функций как опосредствованный процесс. Он писал: «Культурное развитие какой-нибудь функции ... заключается в том, что в процессе совместной жизни и деятельности общественный человек вырабатывает ряд искусственных стимулов, знаков. При их помощи направляется общественное поведение личности, они же становятся основным средством, при помощи которого личность овладевает собственными процессами поведения» [2; 207]. Важно отметить, что, согласно Л. С. Выготскому, подобные средства являются именно внешними стимулами, т. е. существуют в виде материальных объектов, таких, например, как узелок на память. Их использование первоначально носит внешний, коллективно распределенный характер. Только впоследствии, в процессе интериоризации, они становятся средствами индивидуальной психики, обеспечивая ее осознанность и произвольность.

А. Н. Леонтьев подчеркивал, что движущей силой психического развития

является активность субъекта, которая на начальных этапах организуется другими, а затем, приобретая собственную побудительную силу, превращается в деятельность.

М. М. Бахтин показал в своих работах, что важной особенностью литературного творчества является многоголосье, передающее различные взгляды на одну и ту же проблему, представленную в произведении. Благодаря такому многоплановому диалогу и проявляется содержательная сторона рассматриваемого автором вопроса. Также важным представляется и проделанный М. М. Бахтиным анализ карнавальной культуры, в формах которой рефлексировалось прошлое и прогнозируется будущее.

В наших исследованиях изучался механизм диалектического мышления, основанный на оперировании отношениями противоположности. Как оказалось по полученным результатам, он формируется уже в дошкольном возрасте, входит в состав творческого мышления и не теряет своего значения у взрослых субъектов, когда перед ними встают задачи, требующие продуктивного решения.

В соответствии с указанными основаниями была разработана модель позиционного обучения. Мы исходили из того, что студент не только овладевает знаниями, но и развивается в процессе образования. При этом его профессиональная подготовка должна обеспечить не только специализацию в одной из областей обучения, но и предоставить выпускникам возможность осуществлять экспертную оценку и проектирование различных образовательных систем. Мы полагали, что такого рода деятельность не может быть эффективной без освоения достаточно полной по своей структуре системы средств, позволяющей разбираться в строении изучаемого предметного содержания. Поэтому первый этап профессионального развития студентов заключался в организации коллективно распределенной деятельности. Участвуя в ней, студенты знакомились с возможностями применения отдельных средств анализа предметного содержания во внешнем

плане. На втором этапе деятельность носила индивидуальный характер, что предполагало освоение всей системы средств с переводом из внешнего плана во внутренний. На третьем этапе осуществлялся анализ образовательных систем и на четвертом — их проектирование.

Основным был первый этап, анализу которого и посвящена данная статья. Он охватывал первый год обучения студентов. Одна из задач, решаемых на этом этапе, заключалась в определении основных единиц формируемой системы средств. Анализ отечественной и зарубежной литературы позволил установить следующие основные виды средств, применяемых в образовательном процессе: понятия, представленные в знаковой форме; схематические изображения; символические изображения. Естественно, что понятия являются доминирующей формой, в которой осуществляется репрезентация знания при обучении в высшей школе. Особенность понятия состоит в его известной ненаглядной системности, связи с другими понятиями, что придает особую важность освоению системы понятий. Однако вузовская практика показывает, что эффективность усвоения системной стороны понятия повышается при использовании наглядных моделей, отражающих взаимосвязи между понятиями. Таким образом, наглядные пространственные схемы, отражающие смысловые отношения между единицами осваиваемого материала, выступают как самостоятельные средства. Из теории А. Н. Леонтьева следует, что эффективность применения указанных средств будет тем выше, чем больше активность студентов при овладении ими. Поэтому мы организовывали деятельность слушателей таким образом, чтобы сами средства выступали в качестве ее предмета. В одном случае это была деятельность, направленная на выявление имеющихся в тексте понятий, в другом — на построение наглядной пространственной схемы, отражающей связи между ними. Фактически каждая из указанных деятельностей благодаря различным целям определя-

ла отношение субъекта к изучаемому материалу, его позицию. Следует отметить еще одно важное, на наш взгляд, обстоятельство, которое ранее не учитывалось специально при организации обучения студентов.

Речь идет о пространстве содержания изучаемого материала. Понятия, которые изучают студенты, образуют определенную систему. Однако эта система не дается изолированно. Обычно понятия «погружены» в некоторое содержание или текст, который не исчерпывается только названием указанных понятий. Это содержание и представляет то пространство, в котором предьявляются понятия; оно отличается от пространства, например, текстов обыденной речи своей логикой, содержанием и принципами построения. В конечном итоге система понятий и конституирует пространство содержания предмета. Уже на первых этапах освоения средств необходимо каким-то образом удерживать то пространство, в котором они существуют и которое они порождают, что первоначально студентам не очевидно. Поэтому необходима направленная на это организация деятельности. А. Р. Лурия отмечал, что один из возможных способов удержания содержания при запоминании связан с перекодированием текста в более сжатом виде, например в тезисах. Тем самым пространство содержания может быть удержано, если переформулировать его в виде последовательности тезисов. Это важно для обучения именно потому, что в противном случае средства, которые усваивают студенты, оказываются оторванными от ситуаций, в которых они должны применяться. Профессионализм же характеризуется адекватностью применяемых в данной ситуации средств.

Однако нужно отметить, что рассмотренные позиции, связанные с удержанием пространства содержания, анализом понятий и их схематическим изображением, задаются студентам внешним образом. В то же время в учебном процессе сталкиваются две стороны: не только предмет, который должен быть познан, но и субъект,

который изменяется, развивается в процессе обучения. В традиционной системе субъективная сторона образования не учитывалась. Но если она не учитывается, то образование носит обезличенный, унылый характер. Предмет отчужден от личности студента, что приводит к нежеланию студентов изучить предмет или к формальному изучению, чтобы сдать экзамен. Поэтому встает особая проблема построения в пространстве предмета личностного пространства студента. Ситуация усугубляется еще и тем, что в традиционной системе образования преподаватель всегда занимает доминирующее положение как посредник между наукой и студентом. Именно он ведет студента, снимая тем самым субъектность последнего. Поэтому для перевода студента в субъектную позицию важно создавать такие ситуации, в которых по отношению к изучаемому предмету значимость их позиций одинакова.

Снятие отчужденности между изучаемым предметом и личностью студента, на наш взгляд, может быть достигнуто построением нескольких самостоятельных пространств: пространства студента в содержании предмета, пространства предмета в субъективном пространстве смыслов студента и совместного пространства преподавателя и студентов. Последнее может включать различные подпространства, но их общая характеристика состоит в равенстве или одинаковой значимости позиций студентов и преподавателя. Вводя термин «пространство», мы подчеркиваем, что позиция, которую занимает или может занимать студент, характеризуется субстанциональной определенностью. Другими словами, всякая позиция есть не просто отношение, а обязательно отношение к чему-то. Тем самым позиция выступает как место, в котором в результате разрешения противоречия между субъектом и объектом порождается предметное содержание.

Объективное пространство содержания изучаемого предмета есть фактически нормативное пространство. Это означает, что студент не может изменить его, а только может овладеть им как

культурной профессиональной нормой. Мера же представленности личности студента в нем фактически есть мера освоенности данного содержания и в этом смысле представляет собой ту традиционную систему знаний, которая обычно и оценивается на экзаменах. Как уже отмечалось, освоение объективного пространства связано с рядом позиций. Все позиции в модели позиционного обучения имеют свое название. Первая позиция, которую мы определяем как относящуюся к нормативному пространству, была названа «Тезис». Задача студентов, находящихся на этой позиции, в нескольких сжатых тезисах передать основное содержание изучаемого материала. Позиция «Тезис» работает на удержание изучаемого материала. Важно подчеркнуть, что это не аналитическая позиция, в соответствии с которой студент должен провести анализ, а позиция сворачивания содержания в более компактную форму.

Вторая позиция, относящаяся к нормативному пространству, получила название «Понятие». Задача студентов, которые выбрали эту позицию, состоит в том, чтобы составить список понятий, раскрывающих изучаемое содержание, и дать определение каждому понятию. «Понятие» есть уже собственно аналитическая позиция, раскрывающая базовые единицы изучаемого предмета. С этой позиции всем студентам предъявляются средства анализа указанного содержания и в неявной форме перед всеми студентами эта позиция ставит задачу не репродуктивного, а аналитического характера, т. е. задачу определить, в какой мере выбранные средства адекватны содержанию.

Третья позиция, направленная на освоение нормативного пространства, получила название «Схема». В этом случае студенты должны представить изучаемый материал в виде схемы, т. е. схематического наглядного изображения его основных единиц. Нетрудно видеть, что все три позиции взаимосвязаны и расположены в одном и том же нормативном пространстве.

Различия в позициях, а соответствен-

но и в результатах деятельности студентов, определяются особенностями используемых и экстерииоризируемых студентами средств: понятий и наглядных схем. Эти средства мы можем рассматривать как полученные как бы самими студентами, но фактически они выработаны прежде и определены логикой развития образования. Возможен диалог между позициями, но этот диалог в значительной степени носит также объективный характер, определяемый спецификой применяемых средств. Студенты, участвующие в таком диалоге, могут продемонстрировать только меру освоения пространства, что указывает на представленность участников диалога в пространстве содержания. Такая представленность является несубъектной в силу ее объективной детерминированности. Субъектность в какой-то мере характеризуется мерой экстенсивного освоения нормативного пространства.

Поэтому для усиления субъектной представленности студентов в пространстве предмета мы ввели еще две позиции: «Критик» и «Апологет». Позиция «Критик» направлена на то, чтобы в исследуемом содержании обнаружить несоответствия и противоречия. Эта позиция характеризует неприятие студентом изучаемого содержания, основанное на объективном анализе содержания, проделанном студентом. Естественно, что в этом случае личность студента оказывается спроецированной на пространство содержания, и полученная проекция может вести к изменению пространства содержания именно благодаря проделанной студентом работе по анализу несоответствий. Это пространство, несмотря на возможные изменения, все равно остается нормативным: все изменения носят объективный характер и могут быть поэтому зафиксированы нормативно, т. е. однозначно.

Позиция «Апологет» направлена на подчеркивание приятия студентом изучаемого содержания. Она выражает субъектное отношение к этому содержанию, хотя при этом сама позиция объективна. Она направлена на подчер-

кивание тех моментов, которые объективно существуют. Единственная особенность представленности субъекта в нормативном пространстве в этом случае обусловлена конфигурацией акцентов, которые расставляет студент.

Эти две позиции заставляют всех студентов субъектно отнестись к изучаемому содержанию, выявив его позитивные и негативные с точки зрения студентов стороны, что делает их пристрастными в отношении изучаемого предмета; сама эта пристрастность объективна и присуща пространству нормативности.

Таким образом, указанные позиции позволяют студентам освоить нормативное пространство предметного содержания, внося в него известный момент субъектности. Тем самым устраняется формализм в изучении содержания.

Однако, как отмечалось, взаимодействие студента и предмета предполагает не только изменение в пространстве предмета, вызванное привнесением субъектности, но и обратный процесс — изменение пространства смыслов студентов. С этой целью мы ввели еще одну позицию, которая была названа «Символ». Если студент выбирал позицию «Символ», он должен был в символической форме отразить содержание изучаемого предмета. Для этого ему предлагалось нарисовать наглядный образ, отражающий изучаемый материал. В этом случае, как мы полагали, происходили изменения в пространстве смыслов студента, так как в доступных для него символах выражалось смысловое содержание, что вело к подчинению смыслового пространства логике предмета, т. е. пространство предмета процедирировалось на субъективное смысловое пространство.

На изменение смыслового пространства студентов были направлены еще две позиции: «Поэты» и «Театр». Те из студентов, кто находился на позиции «Поэты», должны были сочинить стихотворение или другой вид поэтического произведения, которое отражало бы сам изучаемый материал или процесс его изучения. Позиция «Театр» обяза-

вала студентов разыграть какую-либо театрализованную миниатюру, также отражающую изучаемые вопросы. Особенностью этих двух позиций является то, что работа в них предполагает движение исключительно в субъективном пространстве, но это движение подчинено логике материала. При этом естественно, что норма движения в нормативном пространстве предметного содержания, задаваемого преподавателем, в субъективном пространстве смыслов отходит на второй план. В этом случае студенты сами определяют нормы построения своей деятельности, что приводит к выравниванию значимости позиций студентов и преподавателя. В этом случае преподаватель не имеет средств анализа, принципиально отличных от тех, которыми располагают студенты, так как они лежат вне его профессионального предметного содержания. Это приводит к тому, что роли студентов и преподавателя меняются. У студентов появляется пространство самовыражения, которое уже оказывается связанным с предметным содержанием. Тем самым появляется возможность снятия отчужденности между предметом и студентами, преподавателем и студентами.

Кроме указанных позиций, было введено еще несколько. Прежде всего была введена позиция «Рефлексия». Главная задача, стоявшая перед студентами, находившимися на этой позиции, состояла в том, чтобы понять трудности, связанные с усвоением материала. Это в известном смысле интегративная позиция, которая связывает пространство смыслов и пространство предметного содержания.

Интегративной является и позиция «Эксперт», в соответствии с которой студенты должны оценить деятельность всех участников учебного процесса, включая преподавателя.

В большей мере интегративной, на наш взгляд, является позиция «Вопрос», в соответствии с которой студенты должны задать содержательные вопросы всем участникам занятий.

Также в модели позиционного обучения была представлена особая позиция

«Практика», которая направлена на выход изучаемого материала за пределы учебного пространства; она также по существу являлась интегративной.

Как уже отмечалось, все вышенаправленные позиции позволяли решить главные задачи: сформировать у студентов средства профессиональной деятельности и снять отчуждение между предметом и студентом.

Однако остался нерассмотренным еще один вопрос о механизме познавательной деятельности студентов. Как показали наши исследования, у всех субъектов существует особый механизм творчества, который мы связываем с диалектическим мышлением, понимаемым как инструмент, оперирующий противоположностями. Нами совместно с Е. А. Савиной [1] было проведено специальное исследование, в котором была доказана эффективность применения этого механизма при обучении студентов. Дело в том, что принципиально любое содержание может быть описано с помощью подобных отношений. Как только содержание переведено в отношения противоположности, сразу же появляется возможность ввести в действие механизм диалектического мышления. В этом случае у студентов появляется возможность осуществлять диалектические преобразования в пространстве предметного содержания, т. е. быть субъектами познавательной деятельности в предметном пространстве. С этой целью была введена еще одна позиция, которая получила название «Диалектик». Целью студентов, находящихся на этой позиции, было представить диалектические отношения между единицами изучаемого материала, применяя для этого ту систему логики, которая разрабатывалась нами при изучении диалектического мышления.

Таким образом, все перечисленные позиции соответствовали трем пространствам: нормативному, в рамках которого, как правило, дается описание предмета как готовой сложившейся системы знаний; диалектическому, в котором осуществляется преобразование, развитие предмета; символическому или смысловому, которое соответствует

познавательной позиции студента, его познавательному Я.

Мы полагаем, что эти три пространства соответствуют трем слоям любого предметного знания: нормативному слою, построенному на законе формального тождества, т. е. формальной логике; диалектическому слою, т. е. слою продуктивного преобразования; и символическому слою, т. е. смысловому слою предмета, отражающему место предмета в системе человеческих смыслов.

Обучение было организовано следующим образом. Все изучение предметного материала включало три последовательных этапа работы над каждой предлагаемой темой. Первый этап — информационный, в него входило ознакомление с нормативной стороной предметного содержания — слушание лекции и чтение соответствующих материалов лекции текстов. Второй этап — смысловой. Он заключался в анализе всего материала с одной из перечисленных выше позиций и выполнении действий, соответствующих выбранной позиции. Третий этап — демонстрационно-дискуссионный. На этом этапе студент предъявлял наработанный материал аудиторией.

Для реализации модели позиционного обучения мы выбрали предмет «Психология» на I курсе факультета дошкольного воспитания Московского педагогического государственного университета. Расписание было перестроено таким образом, чтобы часы, предусмотренные учебным планом, были скомпонованы вместе и составляли «День психологии». Как оказалось, его можно было проводить раз в две недели. В этот день в течение восьми часов студенты занимались только психологией. Никаких других занятий у них не было. Время распределялось следующим образом: четыре часа лекции, знакомство с текстами (информационный этап); два часа — смысловой этап; два часа — демонстрационно-дискуссионный этап.

Как правило, сначала преподаватель читал лекцию. Затем студенты распределялись по группам. Каждая группа



представляла одну из перечисленных выше позиций. Студенты выбирали ее сами. Жесткого фиксирования позиций за студентами не было, но было одно ограничение: в группу не должно входить больше трех человек. Важно было представить все позиции. Поэтому оптимальным было участие потока студентов с численностью около 50 человек.

Механизм распределения позиций был весьма прост. Заранее были подготовлены бланки, в которых указывалось число, название позиции. После первого этапа бланки со всеми названными позициями раскладывались на столе. Студенты сами выбирали бланк с предпочитаемой позицией, вписывали свои фамилии и на бланке (этом же) оформляли результат осмысления материала.

На третьем этапе каждая группа студентов поочередно демонстрировала результаты, отвечала на вопросы и сдавала бланк. Если это, например, была группа «Схема», то она чертила схему и на бланке, и на доске, чтобы было видно всем студентам. На выступление каждой группе отпускаялось пять минут. Реально же выступления могли быть и значительно дольше.

Подобная организация позволяла решить ряд формальных вопросов. Прежде всего, легко решался вопрос контроля и оценки знаний студентов. Группа экспертов оценивала выступление каждой группы. Группа могла соглашаться или не соглашаться с оценкой. Однако в силу того, что деятельность группы была зафиксирована на бланке, имелась возможность объективного контроля. Кроме того, в бланке указывался поименно состав группы, что позволяло контролировать посещаемость. Если студент по каким-либо причинам не был на занятии, он сдавал индивидуально пропущенную тему преподавателю. В конце дня студентам каждой группы ставился зачет. Нужно отметить, что третий этап был наиболее интересным для студентов и преподавателей. Содержание выступления одной группы не повторялось другими, что было следствием различия в зани-

маемых студентами позициях. При этом все студенты потока не только имели возможность выступить, но и фактически выступали на третьем этапе, который назывался «Пленум». Требование, чтобы группа выходила на выступление в полном составе, приводило через несколько занятий к тому, что в выступлении принимали участие все члены группы, излагая результаты работы и ее обсуждение. Необходимо отметить, что в процессе выступлений групп студентов осуществлялось именно осмысление материала с разных позиций, моделировалась ситуация многоголосья, что вело к многомерной репрезентации всего изучаемого материала. Эта репрезентация сохранялась, так как все бланки подшивались. В ходе выступлений различных групп, включая «Театр» и «Поэтов», достигалось известное единство всех участников процесса обучения. Создавалась положительная эмоциональная атмосфера.

Как отмечалось, мы ожидали, что позиционная модель обучения в значительной степени снимет формальные моменты учебного процесса, отчуждение между преподавателями и студентами, между изучаемым предметом и студентами.

Наши ожидания оправдались. С помощью методики, разработанной И. С. Четверухиной, мы измеряли экзаменационную тревожность студентов. Она оказалась самой низкой по курсу «Психология», хотя само содержание курса было весьма сложным. У студентов было сформировано положительное отношение к предмету. Это во многом проявлялось в том, что студенты с удовольствием посещали занятия, не торопились уходить с занятий в конце дня. Они сами возвращались к изученным темам, повторно смотрели свои бланки, читали дополнительную психологическую литературу. Ряд студентов под руководством преподавателя к концу курса готов был прочитать лекции по психологии для своих сокурсников. Нужно отметить, что это были студенты группы экспертов.

Отношение к предмету проявлялось

и в результатах студенческой деятельности. Особенно это было характерно для тех позиций, которые работали в пространстве смыслов студентов: «Поэтов» и «Театра». В качестве примера мы приведем отрывок из выступления «Поэтов»: —

Я склонюсь над своими тетрадами,  
Обниму их с неистовой силою,  
И слезами, и стихотвореньями  
Оболью психологию милую.

В другом отрывке показано, как студенты через позицию «Театр» начинают понимать содержание предмета, точнее выстраивают его в пространстве личностных смыслов:

— Мышление, речь, внимание, память, слово;  
Работа с книгами, и ничего другого...  
Я все читал, но смысла я не видел,  
Учил, учил и тихо ненавидел.

Я понял смысл впервые здесь на сцене,  
Сказал: «Прозрел»,— и сам себе не верил.  
И был среди томов я как в пустыне.  
И что же в голове моей осталось ныне:

Концепция, концепция, концепция,  
Выготского концепция, концепция!

Кроме того, что снимается отчуждение между предметом и студентом, студенты начинают видеть себя и преподавателей как представителей одного предметного пространства. Именно общность студентов и преподавателя подчеркивается в следующей миниатюре:

Одну простую сказку,  
А может и не сказку,  
А может не простую  
Хотим вам рассказать.

Сегодня мы проснулись,  
А может не сегодня,  
А так, когда-нибудь...

На лекцию бежали,  
А может не бежали,  
А может на трамвае  
Тащились как-нибудь...

И к девяти успели,  
А может не успели,  
Но все-таки пришли!

И наш преподаватель  
Пришел, конечно, вовремя,  
А может быть, не вовремя,  
Но главное — пришел!!!

В конце года мы провели анкетирование студентов, где просили их высказать свои пожелания тем, кто будет учиться после них. Общее пожелание, которое высказали практически все студенты, заключалось в рекомендации читать психологические тексты. Полученные результаты позволяют нам говорить об эффективности модели позиционного обучения студентов при изучении таких дисциплин, в которых значительная часть материала может быть представлена в виде текста. Благодаря организации коллективного диалога, в котором звучат голоса различных позиций, у студентов начинает формироваться адекватная предмету структура средств и снимается отчуждение между предметом и субъектом учения.

1. Веракса Н. Е., Савина Е. А. Программа и методические материалы диалектического курса «Общая психология». Орел, 1992.

2. Выготский Л. С. Соч. Т. 3. Проблемы развития психики. М., 1983.

Поступила в редакцию 2.XI 1993 г.