

НА ФАКУЛЬТЕТЕ ПСИХОЛОГИИ

Е. П. Кринчик

МЕСТО И РОЛЬ ОБЩЕГО ПРАКТИКУМА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКЕ ПСИХОЛОГА: РЕФЛЕКСИЯ СТУДЕНТОВ ФАКУЛЬТЕТА ПСИХОЛОГИИ МГУ В СВЕТЕ МОДЕЛИ КОНТЕКСТНОГО ОБУЧЕНИЯ А.А. ВЕРБИЦКОГО¹

Так совершил свое учебное поприще Обломов. ...
... Голова его представляла сложный архив мертвых дел, лиц, эпох, цифр, религий, ничем не связанных политико-экономических, математических или других истин, задач, положений и т.п.

Это была как будто библиотека, состоящая из одних разрозненных томов по разным частям знаний.

Странно подействовало ученье на Илью Ильича: у него между наукой и жизнью лежала целая бездна, которой он не пытался перейти. Жизнь у него была сама по себе, а наука сама по себе.

И.А. Гончаров, «Обломов»

В статье приведены основные положения модели контекстного обучения студентов в вузе А.А. Вербицкого и некоторые результаты опроса студентов факультета психологии МГУ, проведенного по окончании занятий общего психологического практикума. В модели А.А. Вербицкого предпринята попытка разрешить принципиальное методическое (если не методологическое) противоречие высшего профессионального образования, заключающееся в том, что студенты, обучаясь в вузе, в процессе *учебной* деятельности должны овладевать основами будущей *профессиональной* деятельности. Оценка студентами общего психологического практикума оказалась соотносимой и согласующейся с основополагающими принципами концепции вузовского образования А.А. Вербицкого.

Ключевые слова: модель контекстного обучения в вузе А.А. Вербицкого, эффекты обучения в общем психологическом практикуме, профессиональная подготовка психологов.

Кринчик Елена Петровна — канд. психол. наук, ст. науч. сотр. лаборатории «Психология профессий и конфликта» ф-та психологии МГУ. *E-mail:* krinchik@rambler.ru

¹ Текст доклада на конференции «Ломоносовские чтения-2010», секция «Психология» 23.04.10. Опубликован 26.04.10 на блогосфере сайта ЭСП ([ht-line.ru/infolane/index.php?act=board](http://services.ht-line.ru/infolane/index.php?act=board)) и 27.04.10 на сайте Flogiston (www.flogiston.ru).

The article describes the main ideas of A.A. Verbitskiy's model of contextual learning of high school students, and some of the results of questionnaire study of Moscow State University psychological department students' impressions, collected from them after the completion of general psychological practicum course. In his model, A.A. Verbitskiy attempts to solve the crucial methodical (if not methodological) controversy of higher professional education, which is that students must master the basics of professional activity during their learning activities. The students' evaluation of general psychological practicum appears to be consistent and comparable with the foundational principles of A.A. Verbitskiy's concept of high school education.

Key words: A.A. Verbitskiy's model of contextual learning in high school, the learning effects of general psychological practicum, professional training of psychologists.

Анализ модели контекстного обучения в вузе А.А. Вербицкого

Специфической особенностью, дидактической сложностью и методической противоречивостью высшего профессионального образования является то обстоятельство, что в процессе учебной деятельности студент должен овладевать основами профессиональной деятельности. Из этой особенности высшего образования исходил А.А. Вербицкий, выстраивая на методологической платформе деятельностного подхода к образованию свою инновационную модель обучения в высшей школе, известную под названием «модель контекстного обучения». Следует сказать, что эта модель разрабатывалась автором в течение 30 лет. В конце 1980-х гг. она была опробована в практике обучения студентов трех вузов разного профиля, и ее изложению посвящены три монографии (Вербицкий, 1991; Вербицкий, Ларионова, 2009; Вербицкий, Калашников, 2010). В монографии 2009 г., посвященной попытке интегрирования компетентностного и личностного подходов в высшем профессиональном образовании, содержится также детально разработанная система методических компонентов технологии контекстного обучения для федеральной части государственного образовательного стандарта по специальности «Математика» с квалификацией «Учитель математики и информатики».

Обосновывая преимущества модели контекстного обучения студентов в вузе, А.А. Вербицкий провел сравнительный анализ функциональной структуры собственно учебной и профессиональной деятельности. Это позволило ему увидеть за основным глобальным противоречием целый комплекс конкретных противоречий между учебной и профессиональной деятельностью, делающих очевидными недостатки традиционной модели обучения, до сих пор широко практикуемой в отечественной системе высшего образования. Ниже приводятся некоторые из них:

1. Противоречие между абстрактным предметом учебно-познавательной деятельности (вербальный и знаковый методы обучения!) и реальными предметами будущей профессиональной деятельности, «где знания не даны в чистом виде, а заданы в общем контексте производственных процессов и ситуаций. Традиционное обучение не обеспечивает достаточно эффективных средств и условий для разрешения этого противоречия, что порождает известные феномены формальных знаний, невозможность применения их на практике, трудности интеллектуальной и социальной адаптации выпускников к условиям производства» (Вербицкий, 1991, с. 51).

2. Противоречие между системным использованием знаний в регуляции профессиональной деятельности и «разнесенностью» их усвоения по разным учебным дисциплинам и кафедрам. «Реальная возможность систематизации полученной в вузе “мозаики” знаний появляется лишь после его окончания в работе молодого специалиста. Усвоение знаний “про запас” и несистемно отнюдь не способствует развитию у студента интереса как к самим знаниям, так и к будущей профессиональной деятельности» (там же).

Надо отметить, что студенты нашего факультета четко осознают это противоречие и отмечают трудность усмотрения связи, во-первых, между содержанием смежных дисциплин и курсом общей психологии и, во-вторых, между теоретическим материалом и жизненной практикой.

Так, студент первого курса дневного отделения факультета психологии, участвуя в опросе, проведенном автором в 2002/2003 учебном году, в ответе на вопрос: «Что мешало усвоению учебного материала?» пишет: «Я понимаю, что все преподаваемые [смежные] предметы, конечно, должны иметь хотя бы косвенное отношение к психологии. Их знание очень облегчит мою работу во многих моментах как психолога. Но для начала хотелось бы очень знать, в каких именно моментах психологии они должны помогать, а такого понимания нет, так как не только предметы, но и семинары и лекции одного предмета преподаются без видимой связи друг с другом. ... Очень трудно было в первом семестре, даже если на это была определенная установка, связать столь разнообразный теоретический материал со своими личными интересами, практикой (непонятно, как соотносится эта преподаваемая теория и жизненная практика)» (прот. № 25 от 25.04.03). А вот мнение студентки 5-го курса (выпуск 2003 г.): «...недостаток в том, что эти дисциплины [курсы по философии и методологии] обычно читаются приглашенными с других факультетов преподавателями, поэтому плохо прорабатываются (в голове у студента) связи между, например, Спинозой и Декартом и современными психологическими дебатами» (прот. № 11 от 15.09.02).

3. Противоречие между «вовлеченностью в процессы профессионального труда всей личности специалиста на уровне творческого мышления и социальной активности и опорой в традиционном обучении прежде всего на процессы внимания, восприятия, памяти и движения.

Широко распространено представление об учении как о процессе передачи информации от преподавателя к студентам и формирования посредством этого системы знаний, умений, навыков. Усвоение знаний провозглашается целью деятельности учения, информация — ее предметом, результатом считается объем усвоенной информации, а критерием развития личности специалиста — тот или иной уровень владения этими знаниями. Информация выступает началом и концом всего, вне того контекста жизни и деятельности, о котором писал С.Л. Рубинштейн (1973): «Жизненно значимое познание психологии людей в их сложных, целостных проявлениях, в жизненно значимых их переживаниях и поступках постигается лишь из контекста их жизни и деятельности»» (Вербицкий, 1991, с. 52). Как справедливо отмечает А.А. Вербицкий, «...чтобы получить статус знания, осознанного отражения действительности, информация с самого начала должна “примериваться” к действию, усваиваться в его контексте. Делаю, учась, и учусь, делая. Нужно, чтобы каждое вводимое преподавателем понятие или положение перестраивало структуру прошлого опыта студента и просматривались бы ее связи с ситуациями будущего профессионального использования. Только в этом случае можно говорить о развитии специалиста в обучении» (там же, с. 55—56).

4. Противоречие между «ответной» позицией студентов, в которую их ставит традиция обучения (цели задаются преподавателем, студент отвечает на его вопросы, выполняет его задания, активен по его указанию и разрешению), и принципиально инициативной в предметном и социальном смысле позицией специалиста в труде, которому нужно принимать решения в вероятностных условиях, выдвигать идеи по развитию производства и социальному развитию коллектива, разрабатывать новые технологии и т.п.» (там же, с. 56).

«В традиционном обучении всю теоретическую работу берет на себя ученый, преподаватель, разрабатывает задачи автор задачника, а звено доказательства часто сводится к формальной сверке правильности решения задачи с ответом, данным в конце задачника, или к не менее формальному программированному контролю» (там же, с. 54—55).

«Если ставить цели творческого развития личности студента как будущего специалиста и гражданина общества, — считает А.А. Вербицкий, — нужно предоставить ему реальные возможности интеллектуальной инициативы в обучении, равное с преподавателем право на активность, возможности не только целеприятия, но и целеполагания, и целеосуществления, перехода из позиции потребителя (учебной информации) в позицию творца своих знаний и самого себя, в том числе с помощью той же информации как средства» (там же, с. 56).

Выразительной демонстрацией создания именно такой ситуации в школьном образовании является замечательный опыт обучения детей чтению и письму А.М. Лобка в созданной им экспериментальной школе

(г. Екатеринбург) в контексте педагогики так называемого «вероятностного образования». Благодаря особому способу субъект-субъектного взаимодействия учителя с учениками и особым образом организуемой на занятиях учебной ситуации его ученики в первые два года обучения осваивали чтение и письмо с большой долей самостоятельности. Обучение некоторых из этих детей в экспериментальной школе А.М. Лобка продолжалось десять лет. Один из результатов этого варианта «вероятностного образования» (может быть, самый важный) сформулирован автором этого эксперимента следующим образом:

«**“Человек пишущий” — это великая тайна.** Нет, это не “человек переписывающий”. Тот всего лишь водит пером вслед за кем-то прочерченной линией. Он не принадлежит себе, и его письменная работа — суть отрицание собственного “Я”.

Наоборот, человек пишущий — суть человек, непрерывно созидающий себя сызнова в мире письменной речи. Человек пишущий — это человек, находящийся в постоянном драматическом диалоге с самим собой. Это человек, изобретающий свое письменное “Я” и дразнящий себя искушением и одновременно невозможностью отразить себя в зеркале письменной речи.

Человек пишущий — это человек, рождающий себя “вторым рождением”. Человек пишущий — это человек, отвечающий за себя перед миром. Человек пишущий — это человек, осмеливающийся быть не только внутри себя, но и вне себя. Человек пишущий — это человек, готовый быть услышанным другими. Похоже, что что-то подобное и формируется в нашем экспериментальном классе» (Лобок, 2001, с. 19).

Разрешение глобального противоречия, имплицитно присущего высшему профессиональному образованию, А.А. Вербицкий видит в принципиальном изменении самой структуры обучения в вузе и преодолении серьезного разрыва между содержанием и функциональным строением учебной деятельности и будущей профессиональной деятельностью выпускника. По его мнению, достичь этого можно путем последовательной трансформации различных форм обучения, при которой «собственно учебная деятельность постепенно приближается к формам организации профессиональной деятельности (не утрачивая при этом своих педагогических свойств и возможностей), а “личинка” студента первого курса превращается в “бабочку” молодого специалиста, что обеспечивает естественный переход от учения к труду» (Вербицкий, 1991, с. 56). Автор предлагает трехэтапную структуру учебного процесса в вузе, которой соответствуют три базовые формы деятельности студентов и некоторое множество переходных от одной базовой формы к другой. К базовым формам относятся: учебная деятельность академического типа (собственно учебная деятельность с ведущей ролью лекции и семинара), квазипрофессиональная (деловые игры и другие игровые формы), учебно-профессиональная (НИРС, производственная практика, «реальное» дипломное проектирование).

Обращает на себя внимание эпитет «реальное» дипломное проектирование».

Недавно на одном из блогов сайта «Экспертное интернет-сообщество психологов» (блогосфера на сайте www.ht.ru) появился комментарий одного из преподавателей нашего факультета следующего содержания: «На мой взгляд, основная цель курсовой работы (да и дипломной тоже) — это УЧЕБНАЯ цель. Если при этом получается ценный в научном смысле результат, то это следует считать НЕОБЯЗАТЕЛЬНЫМ УСПЕХОМ — неким полезным “побочным продуктом”. Это желательный, но не обязательный уровень. На нашем факультете есть традиция разделять оценки “Отлично” за студенческие работы на 2 категории: “с рекомендацией к опубликованию” и “без рекомендации к опубликованию”».

Трудно согласиться с таким «установлением». Автор этой статьи, и как в прошлом дипломница С.Л. Рубинштейна, и как научный руководитель дипломных работ на факультете, помнит совсем другую факультетскую традицию: темы дипломных работ входили в тематику исследовательской работы научного руководителя, и если дипломная работа была полноценно выполнена, то обычно она содержала определенный научный результат и публиковалась научным руководителем, как правило, совместно с дипломником, в серьезных психологических изданиях (и не только отечественных) либо представлялась в тезисах докладов на соответствующей научной конференции по психологии. Конечно, при этом отсутствие ценного научного результата само по себе не приводило к отрицательной оценке дипломной работы. Важна была исходная установка на настоящую работу над дипломом. Автор данного сообщения убеждена, что только в русле такой традиции можно было привить студенту культуру профессионального проведения лабораторного экспериментального исследования и «вырастить» в нем психолога-исследователя. Такая же традиция существует и на физическом факультете МГУ, где с конца 3-го курса студенты распределяются по кафедрам и лабораториям и, будучи включенными в исследовательскую работу научного руководителя, в течение двух лет выполняют определенное исследование, итогом которого является дипломная работа.

Остальные формы, используемые в вузе, — лабораторно-практические занятия, имитационное моделирование, анализ конкретных производственных ситуаций, разыгрывание ролей, спецкурсы и спецсеминары — составляют, согласно концепции А.А. Вербицкого, методический арсенал переходных по отношению к базовым форм обучения в вузе. «В своем системном качестве все это и составляет технологию знаково-контекстного (контекстного) обучения» (Вербицкий, 1991, с. 62). При этом, как подчеркивает автор, «качеством адекватности обладает не какая-то отдельно взятая форма организации деятельности студентов, а вся совокупность форм — традиционных и новых.

Для этой модели обучения существенно, чтобы преподаватель, работая со студентами даже 1-го курса, исходил не из частного фрагмента содержания преподаваемого предмета, а из «целостной модели будущей профессиональной деятельности специалиста и целостной же

педагогической модели его подготовки» (там же, с. 63). В этом последнем тезисе провозглашается сущностный принцип модели контекстного обучения специалистов: программа, содержание, методы обучения студентов в вузе должны быть с самого начала *пронизаны, как контекстом*, целостным представлением модели будущей профессиональной деятельности выпускника вуза. Созданная А.А. Вербицким модель высшего профессионального образования представляется перспективной и продуктивной, так как она адекватно отвечает современным целям и задачам профессиональной подготовки специалиста высшей квалификации.

Некоторые результаты опроса студентов

Анализ и оценки студентами-психологами их собственного опыта занятий в общем психологическом практикуме (ОПП) были рассмотрены в свете основополагающих положений контекстной модели высшего профессионального образования А.А. Вербицкого.

В опросе, проведенном автором в конце апреля 2006 г., приняли участие 60 студентов 2-го курса д/о факультета психологии МГУ. Предъявляемый на бланке опросник содержал следующие вопросы:

1. Что дали вам занятия в ОПП: а) как студентам, изучающим курс общей психологии; б) как будущим профессиональным психологам?
2. Какой опыт (познавательный, методический, практический) приобрели вы на занятиях в ОПП? В чем это проявилось?
3. Что нового внесли занятия в ОПП в ваше представление о психологии как а) области знания; б) науки; в) профессиональной деятельности?
4. Повлияла ли работа в ОПП на ваш выбор темы курсовой работы и специализации?
5. Использовали ли вы знания, полученные в ОПП, при выполнении курсовой работы?
6. Что показалось вам наиболее интересным и полезным в ОПП?
7. Что мешало усвоению учебного материала по курсу ОПП?
8. Ваши предложения к дальнейшему развитию курса ОПП на факультете психологии МГУ?

В начале опросника студентам предъявлялась инструкция следующего содержания:

«Последние несколько лет учебный курс “Общий психологический практикум” существенно перестраивается с целью достичь соответствия новым требованиям и условиям обучения и профессионализации студентов факультета психологии МГУ. Поэтому ваш курс снова оказался в “экспериментальной ситуации”. В связи с этим представляет особый интерес ваше мнение о нем, информация о том, как вы восприняли этот курс, что он вам дал. Мы специально проводим анонимный опрос. Вы не должны указывать свою фамилию, чтобы ничто не мешало вам выразить в ответах на вопросы как можно более полно ваше личное и только личное мнение. Мы снова просим вас отнестись серьезно

и ответственно к предлагаемым вам вопросам, так как ответы на них важны для дальнейшего выстраивания курса “Общий психологический практикум”.

Есть ли у Вас вопросы?»

Ниже будут представлены некоторые результаты анализа ответов студентов на вопросы 1 и 8.

Поскольку обычно в вузе на младших курсах преобладают собственно академические формы обучения и учения (т.е. лекции и семинары), ОПП, во-первых, выступает в качестве носителя информации о содержании и методах будущей профессиональной деятельности психолога и, во-вторых (что особенно важно), практически только на занятиях практикума студенты младших курсов получают возможность познавать свою профессию не пассивно (воспринимая некоторое содержание все в той же вербальной форме), а активно — выполняя определенное задание практикума, решать самостоятельно некоторый набор задач. Таким образом, именно на занятиях ОПП студенты имеют возможность, по фигуральному выражению А.А. Вербицкого, «учиться действуя».

Поэтому в ответах студентов на первый вопрос был перечислен достаточно богатый ассортимент учебных приобретений:

- прояснение и осмысление теоретического и эмпирического учебного материала, излагаемого в лекционном курсе;

- непосредственное наблюдение и чувственное восприятие некоторых психических феноменов и психологических закономерностей, моделируемых на занятиях практикума;

- знакомство с набором как практических, так и исследовательских профессиональных задач, а также с применением теоретического знания для их решения;

- знакомство и первичное освоение нормативного применения некоторого набора исследовательских и практических психологических методов и методик;

- уточнение и обогащение собственного представления о профессии психолога, требованиях, предъявляемых ею к человеку, нормах профессионального поведения, методах и способах работы психолога, путях овладения этой профессией и т.д.;

- освоение навыка составления отчета как одной из форм изложения научного исследования;

- знакомство с некоторыми методами обработки и анализа психологических данных «на деле»;

- интерес к применению изучаемых в ОПП практических методик для решения психологических проблем собственных и своих близких.

Такое осознание многомерной полезности ОПП для профессиональной подготовки психолога на начальных этапах обучения определило и структуру предложений студентов к дальнейшему развитию курса ОПП при ответах на вопрос 8. Ниже перечислены коротко основные

позиции (петитом даны соответствующие выдержки из ответов студентов):

— проводить ОПП параллельно и совмещая по тематическим разделам с курсом общей психологии и общими специальными курсами на этапе базовой подготовки на первых трех курсах;

— значительно увеличить ресурс времени для основательной отработки тематической программы ОПП во время занятий.

«...необходимо больше учебных часов в курсе, т.к. выделенных не хватает для обзора тем так полно, как хотелось бы» (прот. № 20 от 25.04.06).

«На мой взгляд, необходимо: во-первых, привести в соответствие темы ОПП и изучаемых разделов психологии; во-вторых, можно увеличить число часов, отведенных на ОПП, для более детальной проработки тем (как ни крути, а ОПП для нас все-таки НАМНОГО полезнее той же культурологии и социологии, по крайней мере в том виде, в каком эти предметы даются у нас!)» (прот. № 28 от 25.04.06).

— существенно увеличить удельный вес заданий ОПП, проводимых студентами самостоятельно от начала и до конца, в связи с наибольшей обучающей эффективностью таких заданий;

«Стараться давать студентам больше практиковать. Теорию нам и так с лихвой предоставляет лекционный курс общей психологии» (прот. № 11 от 25.04.06).

— расширить набор форм занятий и круг тем в программе заданий ОПП, добавив такие темы, как психологический тренинг, выездные занятия в специализированные центры (например, по психологическому консультированию), использовать игровые методы работы в группе, ввести большее количество исследовательских процедур, демонстраций, их обсуждения, проведение практикума в каких-либо организациях, повышение уровня групповой работы (что способствовало бы сплочению коллектива внутри группы).

— отменить стандартизированную, строго формализованную структуру отчета, не допускающую творческую инициативу студента при составлении отчета. Не требовать отчета по каждому заданию. Заменить по некоторым темам письменный отчет беседой с преподавателем. Увеличить удельный вес индивидуальных бесед преподавателя со студентами при обсуждении результатов, полученных на занятиях ОПП.

«Мне кажется, что было бы лучше, если бы требования к написанию отчетов не были бы такими строгими. В этом случае студенты не высасывали бы из пальца данные по тому или иному пункту, а могли бы обращать внимание на то, что им наиболее интересно. Несмотря на то что сам ОПП очень интересный, работа по написанию отчетов ужасно скучная, утомительная и часто просто бесполезная» (прот. № 53 от 04.06).

«Упразднить отчетную форму в пользу обсуждения в группе с преподавателем, что, по моему мнению, может способствовать “глубокому впитыванию

полезных знаний», обмена опытом между группой и преподавателем» (прот. № 21 от 25.04.06).

«Поменьше писанины, побольше живого общения²» (прот. № 23 от 25.04.06).

— проверять знания не по отчетам, а с помощью наблюдения преподавателя за тем, как определенные методы используются.

Ниже приводятся фрагменты из ответа одной студентки, характеризующие заинтересованное и серьезное отношение к ОПП:

«1. Отвести под ОПП один целый день учебных занятий для более полного ознакомления с темой (больше времени на практикум).

2. Приглашать преподавателей с разных кафедр.

3. Совершать выезды в места, где можно непосредственно встретиться с изучаемой темой. Например, если это тема «Измененное состояние сознания», то выезд в больницу.

4. Ввести темы: тренинг, межличностное влияние.

5. На занятии использовать больше интерактивных средств: не превращать ОПП в лекции (!), где студенты слушают, как надо делать, а надо делать (ввести элементы тренинга)» (прот. № 51 от 25.04.06 г.).

А в следующем высказывании другой студентки достаточно определенно выражено мнение студентов о роли и месте ОПП в системе профессиональной подготовки психолога на ее начальном, базовом этапе.

«Думаю, студенты факультета психологии МГУ в своей учебной деятельности гораздо больше соприкасаются с теоретической стороной нашей науки. Мы изучаем множество подходов и теорий, читаем о разнообразных экспериментах..., но все это по книгам, только по книгам. Не полезнее было бы порой, например, попытаться самим воспроизвести один из этих экспериментов, почувствовать себя не читателем, а экспериментатором. Знание, приобретенное таким способом, не стерлось бы так просто, как стираются наши знания. Я говорю честно! Едва ли кто-то с нашего курса может точно вспомнить что-нибудь из курсов, читавшихся нам на первом году обучения. В голове все затуманилось, некогда четкие очертания теорий и экспериментов расплылись. А с ОПП — совсем другое дело! Все, кто ходил на него³, помнят множество демонстрируемых нам иллюзий, синего дракончика, гориллу в кадре, исчезающие предметы на неподвижной картине и т.д. и т.п. Сдавая в этом семестре экзамен по психологии внимания, я скорее вспомню все это, чем критерии внимания по Вундту или Джемсу! Может быть, студенты — это те же дети, которым необходимы яркие, запоминающиеся картиночки и всякие интересные штучки...

А может быть, здесь просто очень важен принцип активности, выделенный в деятельностном подходе. Когда мы сами пытаемся быть консультантами, а потом смотрим наши попытки на кассете, то получается значительно продук-

² Такой диалог — преимущественная форма работы педагога со студентами в театральном училище на курсах актерского и режиссерского мастерства (Кнебель, 1976).

³ Речь идет о демонстрационном практикуме, который кафедра общей психологии провела единственный раз с этими студентами во втором семестре первого курса.

тивнее, чем когда мы читаем в книге, что психолог должен быть безоценочным, etc, etc.

Я это все к тому, что ОПП, пожалуй, единственный предмет, где нам дана возможность исследовать, изучать что-то на практике! Исключение составляют лишь редкие семинарские занятия с талантливыми семинаристами, которые тоже заставляют нас шевелиться, вызывая к доске, демонстрируя на некоторых студентах всякие эффекты, играя в поучительные игры, показывая приборы и т.д. В общем, ОПП очень нам важен. Он работает! Надо увеличить количество часов в неделю; надо побольше материала изучать таким способом. Вот увидите, это будет результативно!» (прот. № 53 от 25.04.06).

В последнем фрагменте (очень эмоциональном) выражено явно позитивное отношение студентов к ОПП и ведущим его преподавателям:

«P.S. А вообще спасибо за ОПП! Без него учеба была бы скучной! И на ОПП ощущается, что вы думаете, КАК их проводить и лучше организовать. Чувствуется, что для вас это так же важно, как и для нас!!!»

Интересно, что не менее положительно оценивают студенты 1-го и 2-го курсов физического факультета МГУ свой общий практикум, участвуя в опросе, проведенном в 2007 г. доцентом кафедры общей физики И.В. Митиным (2008): «Я в тихом томлении жду наступления праздника»; «Физфак без практики — не физфак. Практикум это здорово!»; «Придется немало потрудиться! Но это, наоборот, интересно, даже очень!»; «На физфаке учишься 13 раз в семестр — 1 в сессию и 12 перед каждым практикумом».

* * *

Приведенные здесь материалы опроса так же, как и результаты прежних опросов автора (2002—2006 гг.)⁴, показывают, что студенты в своих оценках и реакциях на актуальный процесс обучения на факультете психологии МГУ интуитивно хорошо соотносятся, если не сказать согласуются, с основополагающими принципами модели контекстного обучения А.А. Вербицкого. Более того, можно предположить, что они, поступив на наш факультет, ожидают найти там именно такую модель обучения. Поэтому многие негативные эффекты поведения и учебной деятельности наших студентов, которые мы часто объясняем (в утешение себе) тем, что «студент пошел не тот», могут оказаться на самом деле сигналами методологического «неблагополучия» в реализации образовательного процесса. В частности, следствием дисбаланса, дисгармонии в соотношении практикуемой до сих пор в отечественном высшем образовании (т.е. не только у нас на факультете), устаревшей, малоэф-

⁴ Результаты этих опросов представлены в журнальных публикациях автора с 2004 по 2010 г. С ними можно ознакомиться на сайте факультета психологии МГУ: <http://www.psy.msu.ru/science/public/index.html>

фективной, затратной парадигмы традиционного обучения и значимых изменений как в требованиях времени, так и в психологии современных молодых людей — выпускников нашей школы и студентов наших вузов. Это-то, по-видимому, и составляет в настоящее время крайне важный предмет для серьезного размышления, анализа, наконец, системного профессионального изучения актуального процесса обучения в *каждом* вузе. Автор убеждена, что такой адресный научно-рефлексивный анализ с необходимостью должен *предшествовать* реальному реформированию системы вузовского образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. М., 1991.

Вербицкий А.А., Ларионова О.Г. Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции. М., 2009.

Вербицкий А.А., Калашников В.Г. Категория «Контекст» в психологии и педагогике. М., 2010.

Кнебель М.О. Поэзия педагогики. М., 1976.

Лобок А.М. Человек пишуший. Екатеринбург, 2001. URL: http://www.lvlab.msk.ru/lvo/library/books/txt/veroyat_mir.htm

Митин И.В. Физический практикум глазами студентов (по результатам анкетирования студентов младших курсов) / Тез. докл. науч. конф. «Ломоносовские чтения-2008». Секция «Физика» (16—25 апреля 2008 г.). URL: <http://www.phys.msu.ru/rus/research/conferences/LOMONOSOV-TCHENYA-2008/6prepod.pdf>

Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии М., 1973.

Поступила в редакцию
11.11.10