



НАУЧНО-РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ СЕРИИ
(создан приказом ректора МГУ им. М.В. Ломоносова
№ 698 от 25 сентября 2007 г.)

Председатель совета: **Садовничий В.А.**, академик РАН, ректор
МГУ имени М.В. Ломоносова

Зам. Председателя совета: **Салецкий А.М.**, профессор, дирек-
тор дирекции инновационных проектов 2006–2007 гг.
МГУ имени М.В. Ломоносова

Члены совета:

Антипенко Э.Е., профессор, проректор МГУ;

Вржещ П.В., профессор, проректор МГУ;

Семин Н.В., проректор МГУ;

Зинченко Ю.П., профессор, декан факультета психологии МГУ;

Касимов Н.С., чл.-корр. РАН, декан географического факультета
МГУ;

Кирпичников М.П., академик РАН, декан биологического фа-
культета МГУ;

Колесов В.П., профессор, декан экономического факультета
МГУ;

Лунин В.В., академик РАН, декан химического факультета МГУ;

Мионов В.В., профессор, проректор МГУ;

Михалев А.В., профессор, проректор МГУ;

Моисеев Е.И., академик РАН, декан факультета вычислительной
математики и кибернетики МГУ;

Пушаровский Д.Ю., чл.-корр. РАН, декан геологического фа-
культета МГУ;

Ткачук В.А., академик РАМН, декан факультета фундамен-
тальной медицины МГУ;

Третьяков Ю.Д., академик РАН, декан факультета наук о мате-
риалах МГУ;

Трухин В.И., профессор, декан физического факультета МГУ

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова

Серия «Инновационный Университет»

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ
СОПРОВОЖДЕНИЕ РЕАЛИЗАЦИИ
ИННОВАЦИОННЫХ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ**

Под редакцией
Ю. П. Зинченко, И. А. Володарской



Издательство Московского университета

2007

УДК 378.1; 159.9:37.015.3

ББК 74.58; 88.4

П86

Серия «Инновационный Университет»

**Психолого-педагогическое сопровождение реализации
П78 инновационных образовательных программ** / Под ред.
Ю.П. Зинченко, И.А. Володарской. – М.: Изд-во МГУ,
2007. – 120 с.

ISBN 978-5-211-05483-7

Аналитический обзор выполнен в рамках реализации национального проекта «Формирование системы инновационного образования в МГУ им. М.В. Ломоносова» (2006–2007 гг.). В издании раскрыты некоторые из направлений психолого-педагогического сопровождения деятельности преподавателей и студентов в процессе развивающего инновационного профессионального образования; описано содержание деятельности преподавателя, его методическая, личностная и когнитивная готовность к реализации нововведений; основные направления и задачи психологического сопровождения студентов.

Издание предназначено для преподавателей вузов, специалистов системы дополнительного образования, исследователей психолого-педагогических проблем образования.

*Серия издается по решению Редакционного совета
Издательства Московского университета*

ISBN 978-5-211-05483-7 © Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова, 2007

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	7
§ 1. Содержание деятельности преподавателя по реализации инновационных образовательных программ	9
§ 2. Методическая готовность преподавателя к реализации инновационных образовательных программ.....	20
§ 3. Личностная готовность преподавателя к инновационной деятельности.....	56
§ 4. Когнитивная готовность преподавателя к инновационной деятельности	74
§ 5. Психологическое сопровождение студентов в условиях инновационного профессионального образования....	106

ВВЕДЕНИЕ

В последние годы возрастание динамики общественных преобразований вызвали к жизни широкомасштабные инновационные процессы в разных сферах деятельности, в том числе и в сфере образования.

Образование выступает ведущим фактором социального и экономического развития, так как важнейшей ценностью современного общества считается человек, способный к поиску и освоению новых знаний и принятию нестандартных решений.

Большинство исследователей определяет инновационные процессы в образовании как некоторую систему, которая активно откликается на вызовы социокультурной реальности и не отвергая полностью существующих традиций, вносит принципиальные изменения в обучение, воспитание и развитие личности. Инновационное образование создает новый тип отношений как между преподавателями и учащимися, между самими учащимися, так и в коллективе преподавателей – это отношения тесного взаимодействия, взаиморегуляции, взаимопомощи и сотворчества.

Всякая инновационная деятельность требует своих специфических приемов управления, форм методов и средств организации, способов оценки полученных результатов. Это относится как к совокупной деятельности коллектива, так и отдельных субъектов образовательного процесса. Объектами инновационной деятельности выступают: образовательные учреждения в целом; система обучения и воспитания, включая её цели, содержание, средства, организационные формы; виды деятельности, которые сформировались в предшествующий период и приобрели к настоящему времени малопродуктивный, рутинный характер; тип педагогического мышления и отношений между учащимся и педагогом (движение от авторитарной педагогики к педагогике сотрудничества) и др.

Внедрение инноваций в области образования требует решения большого комплекса психологических и психолого-педагогических проблем, от которых зависит успешность планирования, организации и осуществления инновационной образовательной деятельности и программ развивающего обучения. К ним относятся: 1 – психологическая готовность (социально-психологическая, когнитивная и личностная) всех субъектов (коллективных и индивидуальных) образовательного процесса к инновациям в системе образования и реа-

лизации программ развивающего обучения; 2 – психологическая грамотность (владение психологическими и психолого-педагогическими знаниями, умениями и навыками) административного, преподавательского и учебно-вспомогательного состава учебных заведений; 3 – вооруженность преподавателей и сотрудников психологической службы учебного заведения психологическими методами диагностики и коррекции уровней обученности, воспитанности, когнитивного и личностного развития учащихся; 4 – владение и активное использование преподавателями методов самопознания, самооценки и саморазвития, необходимых для выработки оптимального индивидуального стиля педагогической деятельности и педагогического общения; 5 – коммуникативная компетентность преподавателей; 6 – социально-психологический и эмоциональный климат в учебном заведении или его подразделении и др.

Настоящее учебное пособие посвящено одному из важных компонентов реализации инновационных образовательных программ и технологий – системе психолого-педагогического сопровождения, призванного обеспечить экспертизу и мониторинг условий для личностного, интеллектуального и социального развития всех участников образовательного процесса, а так же оказания им психологической и методической поддержки в соответствии с целями и задачами образования. В данном учебно-методическом пособии рассмотрены проблемы, связанные со спецификой деятельности преподавателя по реализации инновационных образовательных программ, личностной, когнитивной и методической готовностью преподавателя к принятию и осуществлению нововведений, а так же личностной готовностью студентов к участию в инновационном учебно-воспитательном процессе.

Соответствующие разделы подготовлены И.А. Володарской («Содержание деятельности преподавателя по реализации инновационных образовательных программ»); А.И. Подольским и С.Д. Смирновым («Методическая готовность преподавателя к реализации инновационных образовательных программ»); С.Д. Смирновым («Личностная готовность преподавателя к инновационной деятельности»); Т.В. Корниловой («Когнитивная готовность преподавателя к инновационной деятельности»); О.А. Карабановой («Психологическое сопровождение студентов в условиях инновационного профессионального образования»).

§ 1. Содержание деятельности преподавателя по реализации инновационных образовательных программ¹

Вторая половина и конец XX столетия характеризуется «глобальными инновациями» во всех областях культуры, экономики, техники, общественной жизни. Инновации преобразуют всю систему отношений человека с миром и самим собой. Глобальные инновационные процессы сопровождаются ускорением развития всех сторон общественной жизни, что обостряет и углубляет противоречие между темпами общественного и индивидуального социокультурного развития. Рассматривая функции современной системы образования в масштабе этих перемен, возможность преодоления противоречия связывают с двумя стратегиями организации образования.

Первая – традиционная, которая в принципе не меняет место и роль человека в культуре, меру его готовности к переменам в жизни, т.к. сохраняется сложившаяся система организации образования – компоненты системы лишь модернизируются и совершенствуются.

Вторая стратегия организации образования – инновационная, основными чертами которой являются:

- готовность личности к быстро наступающим переменам в обществе,
- готовность к неопределенному будущему за счет развития способности к творчеству,
- способность к предвосхищению на основе стремления к переоценке ценностей, «сохраняя те из них, которые обладают непреходящей значимостью, и отказ от тех, которые устарели»,
- способность к сотрудничеству с другими людьми, к совместным действиям в новых ситуациях.

Инновационное обучение создает новый тип учебно-воспитательного процесса, «раскрепощающий» личность преподавателя и учащегося.

Сравнительный анализ характеристик процесса обучения при разных стратегиях его организации, сделанный В.Я. Ляудис, представлен в таблице 1.

¹ Материал подготовлен И.А. Володарской.

Таблица 1

**Сравнительные особенности стратегии традиционного
и инновационного обучения**

Параметры обучающей системы	Традиционное обучение	Инновационное обучение
Единица управления	Учебно-воспитательный процесс рассматривается как взаимосвязь двух автономных деятельностей: обучающей деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности ученика; ученики выступают как объекты управления, как исполнители планов учителя.	Единицей управления является целостная учебно-воспитательная ситуация во взаимосвязи многообразных форм взаимодействия между всеми участниками, изменяющимися на разных этапах усвоения с целью поддержания высокого уровня активности учеников; ученики выступают как субъекты учения, общения, организации, сотрудничающие с учителем.
Цели	Усвоение предметно-дисциплинарных знаний.	Развитие личности и многообразных форм мышления каждого обучаемого в процессе усвоения знаний.
Рольевые позиции учителя и стиль руководства	Предметно-ориентированная позиция, преобладает функция информационно-контролирующая (обучаемый как познающий «когнитивный» индивид); стиль авторитарно-директивный, репрессивный, инициатива обучаемых подавляется.	Личностно-ориентированная позиция, преобладает организационная и стимулирующая функция (обучаемый как целостная личность, взаимодействующая со всеми участниками процесса обучения); стиль демократический, поощряющий, инициатива учащихся поддерживается.
Мотивационно-смысловые установки учителя	Анонимность, закрытость личности учителя, всеобщая индивидуальная подотчетность, непререкаемость требований, игнорирование личного опыта обучаемых.	Открытость личности учителя, установка на солидарность, совместную деятельность, индивидуальную помощь, участие каждого обучаемого в постановке цели, выдвижении задач, принятии решений.
Характер организации учебно-познавательной деятельности	Преобладают репродуктивные задания, действия по образцу, упражнения в заданных способах решения. Овладение исполнительской оперативно-технической стороной деятельности опережает смысло- и целеполагание.	На первый план выдвигаются творческие и продуктивные задания, определяющие смыслы и мотивы выбора обучаемым репродуктивных задач. «Погружение» в деятельность предшествует расчлененной ориентировке и отработке отдельных элементов и действий. Формирование

Параметры обучающей системы	Традиционное обучение	Инновационное обучение
	<p>Тренировка в выполнении отдельных элементов предшествует пониманию замысла и смысла деятельности, скрывая ее системную организацию.</p> <p>Система заданий строится в логике извне заданных целей, не стимулируя самостоятельность целеобразования. Задания рассчитаны на дифференциацию уровней индивидуальной одаренности учеников, закрепляя индивидуальные различия в границах уже достигнутого учеником.</p>	<p>смыслов и целей познавательной деятельности опережает тренировку в способах достижения результатов; синтез предшествует анализу, облегчая осмысленность системы осваиваемых действий.</p> <p>Задания следуют в логике возрастающих креативностей, социальной значимости и культурной ценности получаемого результата, побуждая к самоорганизации системы познавательной деятельности, к выдвиганию новых целей, к смене смысловых установок.</p> <p>Задания расширяют зону ближайшего, перспективного развития для всех учеников.</p>
<p>Формы учебных взаимодействий и отношений</p>	<p>Заданные учителем цели и планы их достижения. Индивидуальная учебная работа обучаемых.</p> <p>Ведущая и единственная форма его взаимодействия – подражание, имитация, следование образцам. Позиция ведомого закреплена за обучаемым на всем протяжении обучения.</p> <p>Однообразие социальных и межличностных взаимодействий, высокий уровень конфликтности и агрессивности на всем протяжении обучения, неизбежное усиление враждебности и отчужденности между учителем и учащимися.</p> <p>Соперничество преобладает над сотрудничеством.</p>	<p>Цели и задачи разрабатываются совместно с учителями и обучаемыми. Процесс их достижения организуется как совместная деятельность.</p> <p>Многообразие взаимодействий, помогающих актуализировать личный опыт каждого участника; на каждом этапе обучения ведущей становится форма взаимодействия, которая сохраняет высокий уровень активности каждого обучаемого.</p> <p>Освоение различных позиций личности в системе учебных и межличностных взаимодействий (партнера, руководителя, помощника).</p> <p>Многообразие и динамика развития – внутри и межгрупповых, межличностных отношений, снижение конфликтности по мере роста взаимодействий, усиление эмпатии в отношении друг к другу и к учителю.</p> <p>Сотрудничество вытесняет соперничество, антагонизм изживается солидарностью.</p>

Параметры обучающей системы	Традиционное обучение	Инновационное обучение
Контроль и оценка	<p>Преобладает внешний по-операционный контроль в рамках жестко заданных правил. Самоконтроль отличается ригидностью и ситуативностью. Поощряется соперничество в борьбе за лучшую оценку. Мотивация осуществляется за счет «ожидания приговора» – оценки учителя, учебная работа выполняется чтобы избежать наказания, потери престижа, а не в интересах познания и личного вклада в него.</p> <p>Преобладает оценка результата со стороны учителя, формы поощрения однообразны, страх перед наказанием плохой оценкой – основная эмоциональная составляющая учения.</p>	<p>Преобладание взаимо- и самоконтроль в рамках общих, разделяемых группой ценностей и смыслов. Внутренний контроль быстро формируется в отношении всего поведения в широких границах принимаемых личностью ценностей. Преобладает взаимо- и самооценка в группах обучаемых, устремленных к социально- и личностнозначимым целям, и заинтересованных достижением продуктивного результата.</p> <p>Вводятся многообразные поощрения для усиления публичного признания достижений, создания позитивного эмоционального настроения в учебной работе, самочувствия победителя.</p>
Мотивационно- смысловые позиции обучаемых	<p>Отчуждение от учебных ценностей и задач, отвращение к учению, сужение спектра познавательных мотивов, обособление жизненно значимых ценностей и смыслов от учебных.</p> <p>Внутренний психологический отход от учебной деятельности.</p>	<p>Усиление, амплификация смыслов учения посредством сотворчества и сотрудничества. Обогащение мотивов учения и познания, расширение мотивационной сферы личности, появление мотивов творческой деятельности, самоактуализации, утверждение достоинства личности.</p>

Приведенная таблица позволяет осознать существенные различия в указанных стратегиях организации процесса обучения. Как видно из таблицы, инновационное обучение изменяет, прежде всего, личностную позицию педагога, стиль управления и смыслы организации учебно-воспитательного процесса; требует аналитического и вместе с тем проектно-конструктивного мыш-

ления педагога, помогающего строить картину учебной ситуации в динамике всех ее переменных; предполагает диалогический стиль коммуникативной и интеллектуальной деятельности, новых способов социальных и межличностных взаимодействий, направленных на совместную продуктивную и творческую деятельность. В.Я. Ляудис выделена система последовательно, а также циклично возобновляющихся форм взаимодействия между преподавателем и учащимися в ситуации решения творческих задач: введение в деятельность, разделенные между учителем и учениками действия, имитируемые действия, поддержанные действия, саморегулируемые действия, самопобуждаемые действия, самоорганизуемые действия, партнерство.

Таблица 2

Система форм совместной деятельности, возникающих в ситуации решения творческих задач

№	Форма совместной деятельности	Психологическая функция
1	Введение в деятельность	Обеспечивает личную включенность в новые учебные задачи на основе актуализации смыслов и целей, адекватных формируемой деятельности.
2	Разделенные между учителем и учеником действия	Вовлекает ученика в посильное осуществление операционально-исполнительной стороны решения и в выполнение некоторых необходимых для достижения результата действий, ведущих к получению продукта деятельности.
3	Имитируемые действия	Продвигает учеников к совместному поиску решения задач, к большей инициативе в ориентировочно-исследовательской и операционально-исполнительной сферах, ведущей к достижению продуктивного результата.
4	Поддержанные действия	Расширяет инициативу учеников, включая сферу контроля, оценки процессов и результатов решения, и ставит перед выбором выдвигаемых учителем целей и определением смыслов продуктивных задач.
5	Саморегулируемые действия	Направлена на достижение учениками взаимо- и самоконтроля по отношению ко всем компонентам деятельности, связанной с решением задач, включая и целеполагание в расах заданного ранее учителем спектра задач.
6	Самопобуждаемые действия	Связана с выдвижением, обсуждением и принятием учениками новых целей и осознанным целеполаганием, а также с редукцией внешних и процессуальных форм контроля за достижением результатов.

№	Форма совместной деятельности	Психологическая функция
7	Самоорганизуемые действия	Связана с выдвижением и опробованием способов конструктивного сотрудничества и общения между всеми участниками решения продуктивных и творческих задач, с активным изменением позиции участников во взаимодействиях.
8	Партнерство	Определяется переходом к качественно новым отношениям с учителем и сверстниками на основе саморегуляции всех компонентов в структуре творческой деятельности, – организационно-исполнительных, интеллектуально- коммуникативных и мотивационно-смысловых.

По мере продвижения от внешних практических форм взаимодействий к диалогу партнеров происходит становление интеллектуальных, коммуникативных и мотивационных компонентов формируемой деятельности. Изменяется уровень ее самоорганизации, способы понимания ситуации и способы общения, возрастает свобода ученика не только в принятии, но и переформулировании целей и смыслов деятельности, в выдвижении новых смыслов и целей. Из ведомого ученик превращается в ведущего инициативного партнера. Способность к партнерству со сверстниками и со старшими выступает как показатель высшей, развитой формы самоорганизации [2].

Инновационная деятельность связана с осознания педагогом необходимости перемен, нововведений. Э. Роджерс выделил четыре варианта восприятия новшеств индивидом: 1) восприятие новшества с последующим его использованием; 2) полный отказ от новшества; 3) восприятие с отказом от новшества; 4) отказ от новшества с последующим восприятием.

Успех реализации любого нововведения определяется инновационным поведением, представляющим собой действие, где проявляются личностные отношения субъекта к происходящим переменам. Выбор инновационного поведения зависит от уровня инновационной предрасположенности, потенциала каждого конкретного субъекта. Инновационный потенциал педагога – совокупность социокультурных и творческих характеристик личности преподавателя, выражающая готовность совершенствовать профессионально-педагогическую деятельность и наличие внутренних, обеспечивающих эту готовность средств и методов. Сюда

также относятся желание и возможность развивать свои интересы и представления, искать собственные нетрадиционные решения возникающих проблем, воспринимать и творчески воплощать уже существующие нестандартные подходы в образовании.

Содержание стратегии инновационного обучения определяет особенности деятельности педагога по реализации инновационного учебно-воспитательного процесса. Структура инновационной деятельности преподавателя включает следующие компоненты: мотивационно-целевой, креативный (ориентационный), технологический (операционный), рефлексивный (контрольно-оценочный) [3].

Проблема **мотивационной** готовности, восприимчивости к педагогическим инновациям является одной из центральных в подготовке преподавателя, так как только адекватная целям инновационной деятельности мотивация может обеспечить осуществление этой деятельности и самораскрытие личности учителя. Инновационная деятельность, как и любая деятельность, полимотивирована. Мотивационный компонент инновационной деятельности рассматривают, как правило, в двух направлениях: с точки зрения места профессиональной мотивации в общей структуре мотивов и оценки отношения преподавателя к изменениям, т.е. оценки потребности в педагогических новшествах, их восприимчивости. Исследователи выделяют четыре группы профессиональных мотивов преподавателя: материальные стимулы; побуждения, связанные с самоутверждением; профессиональные мотивы; мотивы личностной самореализации.

Материальные стимулы связаны с материальным вознаграждением, присвоением более высокого разряда, удовлетворительные условия труда и режим работы, ослабление требований и контроля.

Мотивы внешнего самоутверждения преподавателя проявляются в основном через положительную оценку окружающих. Мотивы самоутверждения также тесно связаны с самооценкой. Эти мотивы имеют большое значение в инновационной деятельности преподавателя и их достижение существенно зависит от специфики самооценки. Возможны различные варианты: один имеет место тогда, когда педагог осознает зависимость между собственным вкладом в успешность деятельности и внешней оценкой этого вклада. Деятельность в этом случае будет сопря-

жена с поиском путей внешней оценки повышения ее эффективности. При анализе своей деятельности обучающий акцентируется на положительных моментах реализации задуманного и не замечает или замечает не в полной мере неудачи. Чем выше притязания такого преподавателя, тем признание более значительного успеха необходимо для его самоутверждения.

Возможен иной вариант: субъект осознает отсутствие прямой связи между собственным вкладом в профессиональную деятельность и положительной оценкой этого вклада окружающими – основы самоутверждения личности. В этом случае сформированность познавательной деятельности учеников, уровень усвоения знаний не являются главной целью преподавателя, а средство достижения цели – положительная оценка его работы: использование новых, эффективных методов подчиняется не целям обучения, а цели личного успеха.

Характерным для *профессиональных мотивов* является направленность инновационной деятельности преподавателя на учащихся: стремление стимулировать учеников к большой активности, желание добиться качественного усвоения знаний и умений, стремление развить творческие способности учащихся и др. На реализацию инновационной деятельности в случае профессионального мотива значительное влияние оказывает уровень творческого потенциала самого преподавателя.

Творчество в деятельности выступает как один из главных способов *самореализации*, самоактуализации преподавателя, позволяя осуществлять выбор из многих путей «возможности роста» (А. Маслоу). Такую деятельность отличает высокий уровень восприимчивости новшеств, постоянный поиск себя в этом новом, потребность в создании нового видения различных форм педагогической деятельности, способность и готовность к восприятию нового.

Креативный (ориентационный) компонент инновационной деятельности преподавателя включает знания и представления об особенностях и условиях выполнения этой деятельности, о ее требованиях к личности.

Технологический (операционный) компонент инновационной деятельности можно представить следующим образом:

- личностно-мотивированная переработка имеющихся образовательных проектов, их самостоятельная интерпрета-

- ция, вычленение и классификация проблемных педагогических ситуаций, поиск инновационной информации, ознакомление с новшеством;
- профессионально-мотивированный анализ собственных возможностей по созданию или освоению новшества, принятие решения по использованию нового;
 - формулирование целей и общих концептуальных подходов к применению новшества;
 - прогнозирование средств достижения целей, изменений, трудностей, результатов инновационной деятельности; обсуждение с коллегами;
 - разработка концептуальной основы и плана внедрения новшества;
 - реализация инновационных действий: введение новшества в педагогический процесс и отслеживание хода его развития и внедрения;
 - осуществление контроля и коррекции введения новшества и всей инновационной деятельности; оценка результатов внедрения, рефлексия самореализации педагога.

Стержнем инновационной деятельности является процесс принятия педагогом решения о введении новаций, процесс выбора одной альтернативы из нескольких возможных. В такой ситуации на первый план выступают такие собственно психологические особенности процесса принятия решения, как мотивация принятия решения, ответственность за принимаемое решение, право выбора, возможность осознания, оценки и коррекции выработываемых решений и т.д. При этом педагог может располагать определенным количеством альтернатив педагогической деятельности и ему необходимо сделать выбор между ними, в другом случае он должен сам отыскать путь решения проблемы.

Важнейшим и необходимым компонентом в структуре инновационной деятельности является **рефлексия** как познание и анализ преподавателем явлений собственного сознания и деятельности.

Возможность преподавателя осуществлять рефлексию на целеполагание и инновационной деятельности зависит от следующих условий:

- от умения осознавать и управлять процессами целеполагания, разлагать их на составляющие, отслеживать эти

- процессы, что дает преподавателю возможность «видеть» себя на пути построения педагогической концепции, яснее представлять границы своих состояний и действий;
- от способности распознавать значимость инноваций для учащихся и для себя;
 - от умения строить оптимальные алгоритмы творческой деятельности для достижения цели;
 - от уверенности, гибкости, адекватности действий преподавателя при анализе и оценке результатов и последствий достижения цели;
 - от владения алгоритмами выбора инновационной цели.

Рефлексия на этапе реализации инновационной деятельности сопровождается двумя процессами: 1) преподаватель как бы заново возвращается на этап прогнозирования и там отслеживает отдельные составляющие концепции; 2) рефлексия на собственную деятельность – происходит анализ соотношения возможностей преподавателя и внешних условий.

Рефлексия на деятельность в аспекте последствий введения новшеств предполагает проведение анализа изменения условий деятельности. Преподаватель при этом должен уметь разделять свои и чужие оценки последствий внедрения новшеств, предусматривать дальнейшие последствия.

Большое значение для успешности инновационной деятельности имеет способность педагога осознавать границы возможностей самореализации, изменять их в реальном действии или на мысленном уровне и переживать чувство успеха. На успешность деятельности кроме индивидуальных особенностей (творческие способности, волевые качества, уровень развития саморегуляции, самооценка, степень открытости новому и т.п.) влияют социальные факторы, способности учителя к общению, эмпатии, осознанию других людей, которые могут либо способствовать, либо тормозить инициативу педагога. Осознание воздействия других является одним из условий реализации новшества, видения границ возможностей и отношения к ним. Рефлексия причин и последствий воздействия педагогического сообщества позволяет учителю в какой-то степени управлять процессами воздействия (защищаться от них, усиливать их в случае положительного эффекта и т.п.).

Успешность инновационной деятельности преподавателя определяется и его способностью учитывать и контролировать особенности межличностных отношений в коллективе.

Литература

1. *Ангеловски К.* Учителя и инновации. – Казань. 1994.
2. *Ляудис В.Я.* Инновационное обучение: стратегия и практика. М., 1994.
3. *Сластенин В.А., Подымова Л.С.* Педагогика: инновационная деятельность. М., 1997.

§ 2. Методическая готовность преподавателя к реализации инновационных образовательных программ²

Готовность преподавателя к освоению и использованию новых методов анализа и проектирования целей образования, отбора и построения релевантного им содержания образования, новых средств обучения (в том числе технических), новых форм организации учебно-воспитательного процесса и методов оценки его качества зависит от очень многих экономических, социальных, психологических и других факторов. В данном разделе мы более детально рассмотрим фактор, который можно назвать уровнем методической вооруженности преподавателя, наличие у него знаний, умений и навыков, необходимых для грамотного и эффективного применения современных методов обучения и воспитания и освоение инновационных разработок в этой области. Фактически речь идет об уровне актуального (если можно так выразиться) «методического» мастерства преподавателя, в значительной степени определяющего и зону его ближайшего развития в этом направлении.

Специальные исследования показывают, что уровень методических знаний и умений современного преподавателя уступает уровню их конкретно-предметных и даже общекультурных знаний и умений. Многие преподаватели (особенно в высшей школе) имеют минимальную подготовку к профессиональной преподавательской деятельности и часто не осознают ее недостаточность. Задача широкого внедрения инновационных методов в образовательный процесс высшей школы не может быть решена без организации специальной подготовки магистрантов и аспирантов, а также дополнительной подготовки (или переподготовки) действующих преподавателей высшей школы по специальным программам. В настоящее время утверждены и действуют «Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы». Идет разработка новых требований на основе «компетентностного подхода» и уже созданы первые образ-

² Материал подготовлен А.И. Подольским (п. VI) и С.Д. Смирновым (пп. I–V и п. VII).

цы программ учебных дисциплин, в которых реализован этот подход (см., например, программу учебной дисциплины «Проектирование образовательного процесса в вузе» [Татур, 2005]).

Из сказанного следует, что основным направлением повышения методической вооруженности и методического мастерства преподавателей высшей школы можно считать повышение их квалификации путем реализации дополнительной образовательной программы (ДОП) подготовки (для магистрантов и аспирантов) и дополнительной подготовки (для уже работающих преподавателей). Во многих вузах (в качестве примера можно привести Первую медицинскую академию им. Сеченова, МГТУ им. Баумана и др.) программы такого рода уже осуществляются и ими накоплен определенный опыт такой работы. Тем не менее по-прежнему существует острый дефицит научно-методических и учебно-методических работ на базе которых могут строиться ДОП данного типа. **Ниже приводится ряд требований и рекомендаций к построению дополнительной образовательной программы для преподавателей высшей школы (ПВШ), реализация которой может существенно повысить методическую готовность преподавателей к освоению и внедрению в учебный процесс вуза инновационных и развивающих образовательных программ.** Приводятся также некоторые информационные материалы о современных методах, средствах и формах организации учебного процесса в вузе, открывающих большие возможности для инноваций в этой области.

I. Приступая к реализации дополнительной образовательной программы (ДОП) преподавателя высшей школы (ПВШ) необходимо отрефлексировать и учесть принципиальные отличия подготовки и переподготовки ПВШ от подготовки, обеспечивающей любую другую квалификацию. Укажем на наиболее значимые из этих отличий.

1. К участию в реализации ДОП желательно привлекать тех преподавателей, которые выражают заинтересованность и готовы к совершенствованию своей собственной профессиональной преподавательской деятельности, способны к рефлексии и достаточно критической оценке своих собственных профессиональных и личностных качеств и к саморазвитию.

2. Фактически успешная реализация ДОП ПВШ предполагает одновременное обучение и развитие профессионально важных качеств как слушателей, так и самих преподавателей, протекающее в форме совместной продуктивной деятельности и общения. Здесь в большей степени, чем в других видах обучения необходима последовательная реализация принципов педагогики сотрудничества.

3. Исходя из сказанного в п. 1 и 2 необходимо, чтобы все преподаватели, участвующие в ДОП, со временем посетили занятия, проводимые их коллегами как с целью совершенствования своей профессиональной подготовки, так и с целью более тесной связи между отдельными дисциплинами и видами занятий, гарантии комплексного подхода к достижению основных образовательных целей.

4. Обучение преподаванию осуществляется не столько в форме передачи знаний о специфике преподавательской деятельности или формирования соответствующих умений (что само по себе очень важно), сколько в форме демонстрации образцов педагогической деятельности и педагогического общения непосредственно в ходе занятий самим преподавателем. Если преподаватель будет действовать вопреки тем рекомендациям, правилам и нормам педагогического взаимодействия, которые он сам пытается привить своим слушателям, то он никогда не достигнет желаемых результатов. Иначе говоря, преподаватель должен сам демонстрировать компетенции, которые он призван развить у слушателей.

5. Профессиональные компетенции ПВШ включают в себя высокий уровень развития отдельных качеств познавательной и личностной сфер, вместе с тем профессиональный отбор или даже принудительная оценка этих качеств не имеют под собой правовой, моральной и даже собственно научной базы. Но преподаватель может по собственной инициативе или по рекомендации администрации вуза обратиться в психологическую службу (данного вуза или другой организации, имеющей лицензию на проведение психологического обследования) с просьбой оценить уровень его профессиональной готовности к преподавательской деятельности и дать рекомендации по ее повышению в случае если такая готовность находится на недостаточно высоком уровне.

6. При наборе слушателей для прохождения ДОП, некоторым из них так же может быть рекомендована профориентационная консультация на добровольных началах для определения уровня их психологической готовности к преподавательской деятельности и желательности или даже настоятельной необходимости его коррекции.

7. Выбирая методы, средства и организационные формы проведения учебных занятий, преподаватель должен ориентироваться не только на обеспечение усвоения содержания и достижение целей, поставленных перед данной дисциплиной ДОП в целом, но и на максимальную вариативность методов, средств и организационных форм обучения для того, чтобы слушатели могли ознакомиться и прочно освоить все их виды. Например, если деловая игра и не обязательна для освоения данного конкретного материала, занятие может быть построено в форме деловой игры для упрочения знаний и умений слушателей именно в этом виде обучения.

8. Каждому преподавателю рекомендуется проанализировать свою собственную профессиональную деятельность с точки зрения соответствия ее тем требованиям, которые предъявляются к его компетенциям как субъекта педагогической деятельности и как субъекта педагогического общения (носителя определенных личностных качеств). При необходимости он может также обратиться в психологическую службу вуза за консультациями и рекомендациями. Работа по самоанализу и личностному профессиональному саморазвитию, построению оптимального индивидуального стиля педагогической деятельности и педагогического общения должна стать перманентной составляющей жизни профессионального преподавателя.

II. Следующим шагом по развертыванию ДОП ПВШ в конкретном вузе – должно быть ознакомление с сутью компетентного подхода к построению образовательных программ и типовыми требованиями к компетенциям преподавателя вуза. Далее должен быть проведен анализ специфики деятельности преподавателя данного вуза с учетом специфики преподаваемых дисциплин, а также географических, экологических, демографических, экономико-политических, национальных и других особенностей региона, где расположен вуз. На основе такого анализа следует

выделить компетенции, которыми должен обладать преподаватель данного вуза для успешной учебно-воспитательной работы. Дополненный таким образом список типовых компетенций должен быть положен в основу подготовки ДОП ПВШ.

III. Приступая к созданию нового комплекта учебных планов и программ ДОП ПВШ, необходимо изучить следующие материалы.

1. Действующие в настоящее время «Государственные требования к минимуму содержания и уровню подготовки для получения дополнительной квалификации «Преподаватель высшей школы».

2. Программу учебной дисциплины «Проектирование учебно-воспитательного процесса в вузе» (автор – проф. Ю.Г. Татур; см. отчет за 2007 г.). Данная программа представляет для разработчиков комплектов учебных планов ДОП ПВШ особую ценность, во-первых, потому, что в ней содержательно раскрывается специфика именно того вида деятельности, которая должна быть ими осуществлена; во-вторых, при ее построении реализован так называемый компетентностный подход (наиболее перспективный и востребованный высшей школой), на основе которого в настоящее время разрабатываются государственные образовательные стандарты (ГОСы) нового поколения.

Ниже представлена последовательность действий, приводящих к построению комплекта учебных планов и программ ДОП ПВШ.

- Формулирование и обоснование общих целей образовательной программы.
- Разработка содержания, объемов, и порядка реализации образовательной программы, которые в совокупности должны обеспечить ее целостность и достижение намеченных целей.
- Составление учебного плана.
- Разработка программ учебных дисциплин и педагогической практики.
- Разработка технологии обучения с обоснованным выбором наиболее адекватных целям и содержанию образования методов, средств, организационных форм преподава-

ния, педагогического контроля и самостоятельной работы слушателей.

- Практическая реализация разработанных материалов и экспертные оценки прогнозируемых и достигнутых результатов и перманентное совершенствование учебно-методического комплекса, включающего в себя кроме учебных планов и программ учебных дисциплин, учебные пособия, учебно-методические разработки, сценарии тренингов, деловых игр, кейсы и др.

В процессе формулирования целей образовательной программы анализируется весь спектр основных функций, которые должен выполнять преподаватель в своей профессиональной деятельности и типы решаемых им профессиональных задач. На основе соотнесения функций, задач и компетентностей, обеспечивающих деятельность ПВШ, строится схема создания ДОП ПВШ. Важнейшим этапом такой работы является выявление по возможности полного состава компетенций, на основе которых строится таблица, позволяющая эксплицировать связи отдельных учебных дисциплин и образовательных задач, обеспечивающих формирование этих компетенций.

IV. При соотнесении образовательных задач, решение которых требует тех или иных компетенций, а также дисциплин и видов занятий, которые призваны обеспечить формирование этих компетенций, необходимо принимать во внимание следующие особенности компетентного подхода к проектированию образовательных программ.

1. Компетентный подход должен быть реализован не только ко всей программе в целом, но и внутри каждой отдельной дисциплины.

2. Описание результатов образования на языке компетенций – существенно более интегрированных (и крупных) структур, чем знания, умения, навыки или даже способности и отдельные личностные черты – требует создания образовательных программ в форме более крупных блоков дисциплин, которые агрегируются с практикумами, тренингами, деловыми играми, кейсами и т.д. Возможное название таких блоков – программные модули (не путать с модулями внутри отдельной дисциплины). Такие мо-

дули могут быть направлены на формирование наиболее общих компетенций, востребуемых при решении целого класса образовательных задач.

3. Учитывая, что некоторые личностные качества необходимо присутствуют в составе многих компетенций, они могут быть указаны в начале программы и не повторяться при описании отдельных компетенций.

4. Одна из основных инноваций, реализуемых в компетентностном подходе, заключается в комплексном подходе к формированию компетенций. Он проявляется в взаимодополняемости и даже частичной взаимозаменяемости отдельных дисциплин и видов занятий при формировании компетенций. Фактически каждая дисциплина и каждый вид занятий вносит свой вклад в формирование целого кластера ("грозди») компетенций, но при этом всегда должна быть выделена главная компетенция, в формирование которой именно данная дисциплина или вид занятий вносят главный вклад и без которых именно эта компетенция в принципе не может быть сформирована. При этом возможны разные варианты выбора главной дисциплины, средств и приемов формирования компетенций. Но какой-то конкретный вариант обязательно должен быть выбран и обоснован.

5. Слушатели должны иметь возможность корректировать содержание отдельных тем или видов занятий и влиять на ход всего образовательного процесса на разных уровнях. Это необходимо для обеспечения большего интереса с их стороны к проводимым занятиям и большей личностной включенности в учебно-воспитательный процесс в целом. Они должны не только познать плоды компетентностного анализа, проведенного другими, но и научиться сами осуществлять такой анализ не практике. Поэтому каждому слушателю может быть дан небольшой отрезок программы или занятия для самостоятельной проработки и реализации. Особенно важно это сделать в курсе «Проектирование образовательного процесса в вузе» (или аналогичном ему), где слушатель должен освоить компетентностный подход к проектированию и оценке результатов образовательного процесса. Слушатель так же должен иметь право расширить и углубить свои знания по одному из программных модулей, по собственному выбору.

6. Контроль качества обучения (освоения программы ДОП) должен осуществляться не в форме традиционных зачетов и экзаменов, а в форме решения задач и проблемных ситуаций, подготовки проектов, моделирующих различные компоненты реальной профессиональной деятельности преподавателя.

V. Наиболее творческой частью работы по созданию учебно-методического комплекса (УМК) для реализации ДОП ПВШ является построение научно-обоснованной последовательности различных форм и видов деятельности преподавателей и слушателей, которые в конечном счете должны привести к формированию нужной компетенции и обеспечить контроль за достижением поставленных педагогических целей. Эта задача является одновременно и наиболее сложной, поскольку она не может быть решена на основе какого-либо алгоритма или жесткой системы рекомендаций и рецептов, т.е. является творческой в собственном смысле этого слова в силу следующих причин.

- Одни и те же или близкие формы деятельности могут быть реализованы с помощью различных средств, организационных форм проведения занятий, методов педагогического контроля и т. д.
- Выбор самих деятельностей (систем действий) и путей их реализации зависит от огромного числа факторов (специфика преподаваемой дисциплины; уровень подготовки слушателей и наличие у них опыта педагогической работы; материальная база вуза; наличие учебников, учебных пособий, автоматизированных систем обучения, банка деловых игр, кейсов, проблемных задач и т.п.; опыт профессорско-преподавательского состава в использовании современных методов обучения; наличие в вузе кафедр психолого-педагогического и социально-гуманитарного профиля и др.).
- Успешная реализация компетентностного подхода невозможна без широкого применения методов обучения, основанных на использовании квазипрофессиональных задач и способов их решения, т.е. методов, моделирующих профессиональную деятельность с максимально возможным приближением. К ним относятся: планомерное фор-

мирование знаний, умений, навыков (по П.Я. Гальперину); контекстное обучение (по А.А. Вербицкому), учебные и деловые игры, метод проектов, метод кейсов, проблемное обучение и др. Многие из них называются «активными методами обучения», хотя существуют и другие приемы активизации и интенсификации учебно-воспитательного процесса (см. пп. VI, VII). Применение этих методов в принципе не может быть строго регламентировано. Преподаватель должен располагать определенным набором (инвентарем) таких методов, и иметь возможность выбрать в каждом конкретном случае тот из них, который в большей степени соответствует характеру педагогических задач, требующих своего решения в данных конкретных условиях.

- Применение контекстных и активных методов обучения требует от преподавателя принятия решений на месте, опоры на импровизацию, экспромт в гораздо большей степени, чем другие, более традиционные методы обучения.

VI. Планомерное формирование знаний, умений и навыков (по П.Я. Гальперину).

Для разработки содержания методической готовности преподавателя к реализации инновационных программ ключевым является вопрос о той научно-теоретической базе, на основе которой будут строиться и инновационные программы, и методическая подготовка преподавателя. Совершенно особым является вопрос о практическом применении той или иной фундаментальной научной (в частности, научно-психологической) концепции в целях оптимизации реального обучения.

На протяжении более чем пяти десятилетий в нашей стране и за рубежом ведется целенаправленная работа по использованию научного потенциала психологической концепции П.Я. Гальперина о планомерно-поэтапном формировании умственной деятельности в практике, прежде всего – практике обучения. Главным итогом внедрения прикладных разработок в дошкольном воспитании, в начальной, средней общеобразовательной и профессиональной школе, в системе высшего образования, в обуче-

нии рабочих и специалистов на производстве, в повышении квалификации и переподготовке руководящих работников и специалистов различных отраслей народного хозяйства, в военном и спортивном обучении является стабильно регистрируемое сокращение сроков обучения при одновременном повышении качества усвоения соответствующего материала; обеспечение успешности учебного процесса у подавляющей части обучаемых; существенное повышение интереса к учению у обучаемых; возможность дифференцированного обучения с сохранением единой структуры теоретических знаний.

За более чем полувековую историю существования концепции П.Я. Гальперина в отечественной и зарубежной психологии и педагогике не утихают споры о ее практических возможностях, прежде всего в области обучения. Ключом к решению этого вопроса является правильное понимание научного статуса самой концепции – формирования умственных действий и понятий – на основную цель практически любого обучения, теория поэтапного (планомерно-поэтапного) формирования умственной деятельности не является и никогда не являлась теорией и уж тем более технологией обучения. В работах учеников и последователей П.Я. Гальперина (Н.Ф. Талызина, А.И. Подольский и др.) описаны те дополнительные, промежуточные виды работ, которые должны быть произведены психологами и педагогами, чтобы от общепсихологического знания о *функциональном генезисе*, содержащегося в базовой концепции П.Я. Гальперина, перейти к построению собственно процесса обучения – реальному содержанию, реализуемому во взаимодействии реального педагога и реальных учеников. Более того, как неоднократно было показано в экспериментах последнего десятилетия, фрагменты процедуры планомерного формирования не являются чем-то абсолютным и в этом смысле внешним по отношению к субъекту. Они получают свою психологическую определенность лишь в конкретной ситуации. Главным условием эффективного практического применений положений концепции является не стремление к буквальному воспроизведению некой абстрактно-всеобщей процедуры, а творческое психологическое моделирование конкретной ситуации (обучения, информационного поиска, взаимодействия и т.п.).

В случае реализации этого требования практическое применение данного подхода действительно дает высокие результаты, что многократно было продемонстрировано на практике.

Впервые внимание практиков и исследователей в области профессионального обучения к положениям теории планомерного формирования умственной деятельности было привлечено еще в 60-е гг. Не секрет, что зачастую результаты профессиональной подготовки – при весьма значительных затратах – неудовлетворительны. Как правило, лишь незначительная часть обучаемых после завершения обучения демонстрирует высокие показатели; возникают серьезные трудности при применении полученных знаний на практике. Большое время занимает путь от новичка, только что закончившего курс обучения, до настоящего мастера своего дела. Эти характеристики являлись (да и являются на сегодняшний день) столь распространенными, что считаются необходимыми атрибутами профессионального обучения. В то же время работы, выполненные с учетом совокупности условий планомерного формирования умственной деятельности, выделенных в теории поэтапного формирования (ТПФ), дают качественно иные результаты. Во-первых, в силу того, что обучаемому раскрывается совокупность взаимосвязанных ориентиров и указаний, обеспечивающих выполнение требуемой деятельности с нужными показателями, учебный процесс значительно сокращается. Во-вторых, минимизируется или вовсе исчезает разделение на усвоение знаний и их применение; требуемая деятельность формируется под четким контролем, что ведет к тому, что программа усваивается всеми обучаемыми с незначительными индивидуальными колебаниями. В-третьих, вырабатывается способность переносить полученные знания в новые условия, включая редко встречающиеся; обучаемый начинает проявлять интерес к процессу и результатам обучения. Все это изменяет позицию человека, его понимание доли личного труда и общественном производстве – перед человеком открывается социально-экономический смысл его трудовой и деятельности. Причем достигается это не случайно, а целенаправленно; не декларативно, а путем раскрытия внутренних связей между осваиваемой деятельностью и ее местом в общем деле.

Результаты такого рода наглядно выступили при формировании знаний и умений у разных по образовательному и возрастному уровню групп обучаемых: в системе повышения квалификации руководящих работников и специалистов, при подготовке высококвалифицированных рабочих и операторов разных профилей, в обучении навыкам вождения современного транспорта, в подготовке рядового, сержантского и командного состава Вооруженных Сил и т.д.

Во всех этих сферах при реализации принципов планомерного формирования требуемые показатели осваиваемой профессиональной деятельности получаются систематически, в заранее намеченные сроки, практически у всех без исключения обучаемых. При этом либо значительно (в полтора-два раза) сокращается время подготовки, либо, если такое сокращение нежелательно, открываются широкие возможности параллельного овладения смежными профессиями с такими же высокими показателями. Важно, что интенсификация формирования профессиональной деятельности достигается здесь не за счет дополнительных материальных затрат, а за счет рационального использования имеющихся средств, что часто ведет к их значительной экономии при существенном повышении качества подготовки.

При этом масштабы внедрения психологических рекомендаций для решения задач дальнейшего совершенствования подготовки кадров (за исключением некоторых отраслей) пока незначительны. Налицо парадокс. С одной стороны, существует острая потребность практики в научно обоснованной интенсификации профессионального обучения. С другой – существует научная концепция, хотя и вызывающая споры среди психологов, но многократно апробированная, дающая весомые практические результаты. Почему же ее положения пока не находят достаточно широкого и систематического применения в практике профессионального обучения специалистов?

Ответ на этот вопрос далеко не прост и не однозначен. Конечно, едва ли не в первую очередь здесь «срабатывают» те же тормозящие факторы, что и в отношении внедрения других психологических разработок; однако существует и ряд обстоятельств специфических именно для данной концепции.

Первое обстоятельство носит характер достаточно внешний по отношению к содержательной стороне дела. Это – огромное расстояние между складывающимся у специалиста – не-психолога предварительным представлением о простоте получения эффективных результатов с помощью инструментария ТПФ и истинной сложностью этого процесса, длительной кропотливой работой как по проектированию, так и по осуществлению обучения. Осознание необходимости тщательного предметного анализа, построения психологической модели формируемой деятельности и самого процесса формирования, его спецификации по отношению к особенностям материала, возрастным и индивидуальным характеристикам обучаемых и многих других компонентов, составляющих процедуру планомерного формирования, зачастую, как показывает наш опыт, оказывалось серьезным, если не решающим препятствием, встающим на пути внедрения ТПФ еще до его начала.

Как это ни парадоксально, но многие трудности практического внедрения положений ТПФ сегодня теснейшим образом связаны с решением ряда сугубо теоретических вопросов. Исторически сложилось так, что в значительной части психологических исследований, проводимых в русле концепции П.Я. Гальперина, на первый план выступали высокие *педагогические* результаты управляемого формирования действия. Увлечение действительно необыкновенными (но сравнению с традиционными методиками) показателями усвоения привело в определенный период к экстенсивному развитию исследований, реализации приемов планомерного формирования на все более широком круге человеческих действий.

Обратной стороной этого в целом позитивного процесса явилось довольно часто встречающееся принижение статуса концепции, низведение ее до уровня своего рода методических указаний, практического руководства по организации обучения. Если же вспомнить историю возникновения теории П.Я. Гальперина и первые стадии ее развития, то видно, что речь изначально шла о нахождении условий формирования в умственном плане отдельного действия с определенным предметным содержанием. После того, как эти условия были выделены, стало возможным построение обобщенной схемы его поэтапного (позднее этот термин был

заменен автором на «планомерное» и «планомерно-поэтапное») формирования. В дальнейшем основные усилия П.Я. Гальперина были направлены на уточнение состава этих условий, их систематизацию, приложение построенной системы к формированию всевозможных видов познавательных действий и образов. При этом само формирование – как бы детально оно не разрабатывалось – оставалось все-таки средством реализации исследовательской стратегии, подчинялось целям и задачам психологического исследования. Это предполагало, прежде всего, принятие определенных абстракций, необходимых для всякого научного исследования. В данном случае такими абстракциями являются допущения об изолированном формировании отдельного умственного действия, о новизне формируемого действия для субъекта, об ограниченности происходящих психологических преобразований зоной, подконтрольной экспериментатору, и др.

Легко понять, что прямое использование исследовательских методик в практическом обучении имеет ряд принципиальных ограничений. Нельзя ожидать сохранения в практическом обучении высоких результатов, если обстоятельства, от которых исследователь в психологическом эксперименте сознательно абстрагируется, в реальной ситуации обучения выходят на передний план, а именно так бывает чаще всего. Отсюда закономерное расхождение между возможностями экспериментальных методик и реальной эффективностью их практического применения.

Такой прямой перенос дает удовлетворительные результаты лишь в тех, не слишком частых вариантах, когда психологическое содержание объекта экспериментального формирования полностью (или, по меньшей мере, в основном) исчерпывает соответствующее содержание объекта реального обучения, а остальные аспекты последнего организованы так, что практически не влияют на это содержание.

Ориентация на внешнюю процедуру, воспроизведение ее по некоему общему шаблону без учета конкретных обстоятельств, пропуск существенных моментов или искажение их смысла – вот неполный перечень дефектов, обычных для практического применения методик планомерного формирования. По нашему убеждению, это не вина, а беда практиков. При всей привлекатель-

ности и кажущейся простоте получения эффективных результатов за каждым из них стоит тщательная психологическая и педагогическая работа, которая, к сожалению, еще не полностью доведена до уровня «технологии» и поэтому с трудом отчуждается от самих создателей методик. Между тем, как указывает П.Я. Гальперин, «...нужно различать внешнюю форму метода, зависящую от условий его применения, и его действительное содержание. Основное и постоянное содержание метода составляет та совокупность работ, которые должны быть произведены, чтобы в результате обучения получить действие, представление или понятие с желаемыми, заданными свойствами». Необходимо отметить, что понятие «совокупность работ» включает в себя не столько характеристику внешних условий, сколько описание содержания и формы собственной активности субъекта, управляемых ее изменений посредством создания контролируемой системы условий. Тогда необходимым оказывается тщательный анализ психологического содержания как деятельности, намеченной для формирования, так и самого процесса формирования. Особенности решаемых задач, специфика деятельности (как в плане ее предметного содержания, так и с точки зрения ее места в общей структуре производства), возрастно-психологические особенности восприятия обучающей ситуации и многое другое самым существенным образом влияют на внешний вид процедуры. В ряде случаев может оказаться необходимым варьирование таких привычных атрибутов планомерного формирования, как последовательность этапов и способ задания и усвоения схемы полной ориентировочной основы действия. Для некоторых видов профессиональной деятельности вовсе не обязательным является достижение умственной (идеальной) формы выполнения ее основных компонентов. Более того, существует ряд профессий, для которых использование внешних опор предписывается инструкциями как обязательное. Здесь процедура планомерного формирования также принимает вид, весьма далекий от хрестоматийного. То же можно сказать и о случаях переучивания, овладения смежными профессиями, при которых многие из психологических «работ», о которых пишет П.Я. Гальперин, уже были освоены обучаемыми ранее, и дело заключается не в формировании новых психологических структур, а в их актуализации.

Наконец, в подавляющем большинстве случаев профессиональное обучение предполагает формирование не одного действия и даже не простой совокупности рядоположенных действий, но их сложнейшей иерархизированной системы. Разработка даже лабораторного варианта схемы формирования такой системы является довольно сложной задачей.

Из сказанного ясно, что продуктивное применение принципов планомерного формирования предполагает проведение разноплановых работ по оптимальной «стыковке» психологических требований и конкретных особенностей ситуации обучения. Пропуск этих работ, игнорирование психологических механизмов, стоящих за ними, ведет к выхолащиванию сути концепции и снижению ее практического потенциала. Для корректного использования положений концепции в практическом профессиональном обучении крайне важно иметь в виду, что фрагменты процедуры планомерного формирования не являются чем-то абсолютным и в этом смысле внешним по отношению к субъекту. Они получают свою психологическую определенность лишь в конкретной ситуации. Главным условием эффективного практического применения положений концепции является не буквальное воспроизведение некоей абстрактно-всеобщей процедуры, а творческое психологическое моделирование конкретной ситуации обучения. Необходимой же предпосылкой такого подхода является четкая дифференциация методологического, теоретического и методического уровней существования концепции: сама возможность планомерного, управляемого формирования психологических компонентов профессиональной деятельности должна обсуждаться на ином языке и в ином контексте, нежели вопросы принципов и путей такого формирования и тем более конкретных методик, реализующих эти принципы.

Таким образом, непосредственному применению процедуры планомерного формирования в практике профессионального обучения должен предшествовать подготовительный период. Первичным и определяющим здесь является психологический анализ деятельности, намеченной для освоения, структуры процесса ее формирования, самой ситуации обучения. Результатом такого анализа должно стать построение *психологической модели* конкретного случая профессионального обучения. В понятие «пси-

хологическое» мы, вслед за П.Я. Гальпериним, вкладываем вполне определенное понимание, описывая им закономерности формирования, развития и функционирования активной ориентировки субъекта в ситуации обучения: предметное содержание форм ориентировки, необходимых для осуществления полноценной профессиональной деятельности во всех ее частях; действия и образы, необходимые для раскрытия этого содержания на разных стадиях усвоения; содержание этих стадий; особые характеристики (например, объективная или субъективная экстремальность самой профессиональной деятельности либо процесса овладения ею). К настоящему времени в ТПФ накоплено много материала о закономерностях описания и представления предметного содержания деятельности компонентов человеческой деятельности – отдельных действий и образов – и путей их целенаправленного, управляемого формирования. Однако не менее важным является раскрытие принципа, посредством которого отдельные действия и образы складываются в целостную структуру профессиональной деятельности. Мы делаем особый акцент на этом моменте, так как любая современная профессиональная деятельность представляет собой более или менее сложную иерархически организованную систему действий, разнообразных не только по своему предметному, но и психологическому содержанию, т.е. месту, занимаемому этими действиями в иерархической структуре ориентировки человека в тех отношениях, обстоятельствах и характеристиках, которые существенны для овладения и осуществления качественной профессиональной деятельности. Нам представляется, что делом недалекого будущего должна стать разработка классификаций типов таких иерархических моделей для основных групп профессий, что значительно упростило бы процесс внедрения в практику достижений ТПФ. На сегодняшний день мы располагаем несколькими образцами выполнения подобных работ при построении оптимизационных вариантов обучения ряда рабочих и операторских профессий.

Следующим шагом является разработка системы условий, обеспечившей построение этой сложной деятельности. Как известно, П.Я. Гальперин выделяет ряд подсистем психологических условий, с помощью которых достигается формирование деятельности с заданными показателями. Так как ориентировка каж-

дого из уровней представляет собой весьма сложную деятельность с собственной структурой, целесообразным представляется построение трех относительно автономных групп этих условий для каждого уровня: формирование соответствующих ориентировочных основ, составление учебно-тренировочных и контрольных заданий, организация управляемого усвоения. На этой же стадии разработки намечаются показатели формирования отдельных компонентов ориентировки каждого уровня и планируется разработка конкретных методик планомерного формирования этих компонентов, т.е. наряду с разработкой общей макросхемы формирования намечается необходимое количество своего рода микросхем, направленных на формирование отдельных действий и образов. Важным моментом, учет которого необходим на этой стадии проектирования профессионального обучения, являются возрастно-психологические особенности обучаемых. Игнорирование этих особенностей (особенно в отношении юношеского возраста и ранней зрелости) может привести к психологической девальвации профессионального обучения. Чтобы этого не произошло, обучение должно не просто формировать высококачественные профессиональные знания и умения, но и обеспечивать осознанное выделение реальной связи характеристик деятельности (отражающих успешность предваряющего ее обучения) с параметрами общественной и личностной значимости (экономическими, социальными, социально-психологическими, моральными).

Следующей стадией является построение *психолого-педагогической модели*. Основной ее функцией является проекция психологической модели на конкретные условия осуществления профессиональной подготовки: организационные формы проведения обучения, имеющиеся технические средства обучения, его желательную динамику и т.п.

Применение концепции планомерного формирования в практике профессионального обучения может преследовать две цели: либо разработку оптимального варианта обучения заново, либо модернизацию существующего обучения. Для второго случая психолого-педагогическая модель будет строиться избирательно, предписывая частичную переработку содержания или формы обучения и сохраняя эмпирически найденные удачные моменты.

Имея в виду, что каждый фрагмент существующего обучения будет рассматриваться в этом случае через призму той психолого-педагогической задачи, на которую он направлен, открываются преимущественные возможности целенаправленного использования накопленного на местах педагогического опыта.

Таким образом, построение психолого-педагогической модели обеспечивает наложение психологической модели на избранные (с учетом конкретной ситуации) *формы* обучения. Здесь определяется общий вид процесса обучения, последовательность и содержание основных его фрагментов. Построение психолого-педагогической модели создает реальные возможности для экстраполяции практического эффекта внедрения процедуры планомерного формирования.

Заключительной стадией разработки является построение *методической модели обучения*. Эта модель включает и себя детализированное описание хода обучения, в ней фиксируются место и время проведения каждого занятия, критерии успешности как отдельного занятия, так и всего курса обучения в целом.

Даже краткое описание этих моделей создает представление о непростоте работы по полноценному, научно обоснованному внедрению положений ТПФ и практику профессионального обучения. Однако результаты, получаемые при этом, безусловно, окупают затрачиваемые усилия. А, принимая во внимание всю остроту проблемы совершенствования обучения кадров на современном производстве, можно со всей уверенностью заявить, что теория планомерного формирования в ее современном виде является одним из серьезных средств как оперативного, так и перспективного решения этой проблемы.

При этом залогом успеха становится глубокий, содержательный подход как к планированию, так и к осуществлению внедрения, подход, рассматривающий планомерно формирование уже не как чисто научную абстракцию, но как определенную реальность, испытывающую на себе влияние отнюдь не только исходных теоретических предпосылок, но и всей сложной совокупности экономических, производственных и социально-психологических обстоятельств, детерминирующих ход и содержание подготовки специалистов для современного производства.

Неизменным условием такого подхода является четкая дифференциация методологического, теоретического и методического «слоев» ТПФ: сама возможность планомерного, управляемого формирования психологических компонентов профессиональной деятельности должна обсуждаться на ином языке и в ином контексте, нежели вопросы принципов и путей такого формирования, и уже тем более – частных методик, реализующих эти принципы в конкретных условиях. Любые попытки решать прикладные вопросы путем прямого переноса (либо частных модификаций) готовых методик, разработанных для внешне схожих случаев, без серьезного предварительного анализа психологической ситуации обучения, оказываются, как правило, малопродуктивными.

VII. Контекстные и активные методы обучения.

1. Контекстное обучение³.

По А.А. Вербицкому, контекст – это система внутренних и внешних условий жизни и деятельности человека, которая влияет на восприятие, понимание, и преобразование им конкретной ситуации придавая смысл этой ситуации как целому и ее компонентам. Теория контекстного обучения пытается ответить на вопрос, какие психологические, педагогические и методические условия необходимо соблюсти, чтобы обеспечить трансформацию педагогическую деятельность в профессиональную путем последовательного моделирования в формах учебной деятельности студентов профессиональной деятельности специалистов со стороны ее предметно-технических и социальных составляющих. Сама модель деятельности специалиста описывается как система его основных профессиональных функций и решаемых им проблем и задач. Движение от учения к труду возможно на основе собственных целеобразования и целеосуществления субъектов учения, и превращения их таким образом, в субъектов труда.

Основные принципы контекстного обучения.

- Принцип психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность.

³ Материалы для этого подраздела взяты из работ А.А. Вербицкого [2004, 2005].

- Принцип последовательного формирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов.
- Принцип проблемности содержания обучения и его развертывания в образовательном процессе.
- Принцип адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования.
- Принцип ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса.
- Принцип педагогически обоснованного сочетания инновационных и традиционных педагогических технологий.
- Принцип открытости – использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания в образовательном процессе контекстного типа любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов.
- Принцип единства обучения и воспитания личности профессионала.

Выделяются три **базовые** формы деятельности студентов и множество промежуточных (переходных от одной базовой формы к другой). К базовым формам относятся:

1. *Учебная деятельность академического типа*, классическим примером которой является информационная лекция. Однако уже на проблемной лекции или семинаре дискуссии очерчиваются предметный и социальный контексты будущей профессиональной деятельности, а именно моделируются действия специалистов, обсуждающих теоретические вопросы и проблемы;

2. *Квазипрофессиональная деятельность*, моделирующая в аудиторных условиях и на языке науки условия, содержание и динамику производства, отношения занятых в нем людей (например, деловая игра);

3. *Учебно-профессиональная деятельность*, где студент выполняет реальные исследовательские (УИРС, НИРС) или практические функции (производственная или педагогическая практика). Оставаясь учебной, работа студентов оказывается по своим целям, содержанию, формам и технологиям фактически профес-

сиональной деятельностью. Ранее полученные знания выступают в качестве ориентировочной основы такой деятельности.

Раскрытым выше базовым формам деятельности студентов в контекстном обучении поставлены в соответствие три обучающих модели:

1. *Семиотическая обучающая модель* представляет собой вербальные или письменные тексты, содержащие теоретическую информацию о конкретной области профессиональной культуры и предполагающие ее индивидуально усвоение каждым студентом. Единицей работы студента выступает речевое действие;

2. *Имитационная обучающая модель* воспроизводит ситуацию будущей профессиональной деятельности, требующую анализа и принятия решений на основе теоретической информации. Единицей работы студента выступает профессиональное действие, ведущее к практическому преобразованию имитируемых профессиональных ситуаций;

3. *Социальная обучающая модель* – это типовая проблемная ситуация или фрагмент профессиональной деятельности, которые анализируются и преобразуются благодаря совместной деятельности студентов. При этом работа в интерактивных группах как социальных моделях профессиональной среды приводит к формированию не только предметной, но и социальной компетентности будущего специалиста. Основной единицей активности студента является поступок, т.е. действие, направленное на другого человека, предполагающее отклик и коррекцию на основе этого отклика.

Исходя из сказанного, можно дать следующее, более содержательное определение контекстного обучения – это такое обучение, в котором на языке науки с помощью инновационных и традиционных форм, методов и средств обучения моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности. Оно включает формы собственно учебной, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности, организуемой с помощью семиотических, имитационных, и игровых (социальных) обучающих моделей.

Конкретные педагогические технологии обучения выбирают исходя из указанных выше принципов, целей и содержания обучения, педагогических условий, контингента обучающихся,

направлений их профессиональной подготовки, индивидуальных возможностей и предпочтений преподавателя (включая его доминирующий индивидуальный стиль деятельности и общения). **Это сфера педагогического творчества преподавателя и, как мы уже отмечали выше, она в принципе не может быть переведена на язык алгоритмов и конкретных рецептов.** Поэтому и задача настоящих методических рекомендаций может состоять только **в создании максимально широкой ориентировки** преподавателя в системе традиционных и инновационных элементов педагогических технологий, опираясь на которые каждый преподаватель должен построить свою собственную (неповторимую и уникальную) систему методов, средств и приемов обучения и воспитания, которая будет в наибольшей степени соответствовать индивидуальным особенностям его мышления и личности, его возможностям, склонностям и интересам и именно поэтому будет более эффективной с точки зрения достижения основных педагогических целей, чем любая другая, даже если она будет более продвинутой и современной по формальным критериям. Именно с целью расширения и углубления ориентировки преподавателей в современных технологиях обучения, приведем описание ряда конкретных методов, хорошо вписывающихся в теорию и технологию контекстного обучения, которое можно использовать в качестве общеметодологической и теоретической рамки.

2. Активные методы обучения.

Под «активными методами обучения» имеются в виду те методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе, в противоположность так называемым традиционным подходам, где обучаемый играет гораздо более пассивную роль. Близкое содержание вкладывается в понятие «активное социально-психологическое обучение», «инновационное обучение», «интенсивные методы обучения». Г.П. Щедровицкий [1993] называет активными методами обучения и воспитания те, которые позволяют «учащимся в более короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями» за счет сознательного «воспитания способностей учащегося» и сознательного «формирования у них необходимых деятельностей».

Можно выделить следующие основные пути повышения активности обучаемого и эффективности всего учебного процесса.

1. Усилить учебную мотивацию за счет: а) внутренних и б) внешних мотивов (мотивов-стимулов).

2. Создать условия для формирования новых и более высоких форм мотивации (например, стремление к самоактуализации своей личности или мотив роста по А. Маслоу; стремление к самовыражению и самопознанию в процессе обучения по В.А. Сухомлинскому).

3. Дать учащемуся (в нашем случае слушателю) новые и более эффективные средства для реализации своих установок на активное овладение новыми видами деятельности, знаниями и умениями.

4. Обеспечить большее соответствие организационных форм и средств обучения его содержанию.

5. Интенсифицировать умственную работу обучаемого за счет более рационального использования времени учебного занятия, интенсификации общения с преподавателем и слушателей между собой.

6. Обеспечить научно обоснованный отбор подлежащего усвоению материала на основе его логического анализа и выделения основного (инвариантного) содержания.

7. Полнее учитывать возрастные возможности и индивидуальные особенности слушателей.

В конкретных вариантах активных методов обучения акцент делается на одном или нескольких из перечисленных выше приемов повышения эффективности обучения, но ни один из известных методов не может в равной степени использовать все приемы.

А) Дискуссионные методы.

Методы эти известны с древности и были особенно популярны в средние века (диспут как форма поиска истины). Элементы дискуссии (спора, столкновения позиций, преднамеренного заострения и даже преувеличения противоречий в обсуждаемом содержательном материале) могут быть использованы почти в любых организационных формах обучения, включая лекции. В лекциях-дискуссиях обычно выступают два преподавателя, защищающие принципиально различные точки зрения на проблему

или один преподаватель, обладающий артистическим даром перевоплощения (в этом случае иногда используются маски, приемы изменения голоса и т. п.). Но чаще дискутируют не преподаватели между собой, а преподаватели и слушатели или слушатели друг с другом. В последнем случае желательно, чтобы участники дискуссии представляли определенные группы, что приводит в действие социально-психологические механизмы формирования ценностно-ориентационного единства, коллективистической идентификации и др., которые усиливают или даже порождают новые мотивы деятельности.

Из перечисленных выше семи приемов активизации обучения здесь срабатывают, пожалуй, только первый и частично второй. Тем не менее, есть достаточно много эмпирических свидетельств значительного роста эффективности обучения при использовании групповой дискуссии. Так в одном из первых экспериментов попытались изменить некоторые шаблоны поведения домохозяек. После очень убедительной лекции лишь три процента попытались в дальнейшем прибегнуть к советам эксперта. В другой группе после проведения дискуссии на эту же тему процент реализующих советы эксперта повысился до 32 [Емельянов, 1985]. Важно, что дискуссии обычно имеют более сильные последствия в форме поисковой или познавательной активности за счет «эмоционального толчка», получаемого в ходе дискуссии.

Предметом дискуссии могут быть не только содержательные проблемы, но и нравственные, а так же межличностные отношения самих участников группы. Результаты таких дискуссий (особенно когда создаются конкретные ситуации морального выбора) гораздо сильнее модифицируют поведение человека, чем простое усвоение некоторых моральных норм на уровне знания. Таким образом, дискуссионные методы выступают в качестве не только средства обучения, но и воспитания. Принцип единства обучения и воспитания, казалось бы, предопределяет тесную взаимосвязь уровней нравственного и интеллектуального развития. Но оказалось, что параллельность или прямая связь этих линий развития имеет место только для среднего (и ниже) уровней интеллекта (вернее величин «коэффициента интеллектуальности»). Люди с высоким IQ могут иметь как высокий, так и низкий уровни моральной зрелости.

Б) Сензитивный тренинг (тренинг чувствительности).

Работа, проводимая в Т-группах, лучше всего описывается термином «социально-психологическое обучение». В результате ее приобретаются не какие-то предметные знания. В качестве подлежащего усвоению содержания выступают знания о себе, других людях и законах групповой динамики. Но гораздо большее значение, чем знания, приобретаемые в ходе групповой работы, имеет эмоциональный опыт, навыки межличностного общения, расширение сознания и, главное, усиление и удовлетворение мотивов личностного роста. И уже вторично новые и более сильные мотивы активизируют познавательные процессы на всех уровнях, в том числе и при добывании предметного знания. Поэтому можно сказать, что данный вид тренинга опирается на второй из семи перечисленных выше приемов активизации познания.

Интересно, что в сензитивном тренинге используется и прием, характерный для проблемного обучения (см. ниже). Так, членам группы предоставлена максимальная самостоятельность, а основным средством стимуляции группового взаимодействия выступает факт изначального отсутствия какой-либо структуры в группе. Ведущий (их может быть и двое) сам является равноправным участником групповых процессов, а не организует их как бы извне. Он призван быть лишь катализатором процессов межличностного взаимодействия. «Участники, оказавшиеся в социальном вакууме, вынуждены сами организовывать свои взаимодействия внутри группы ... Социально-психологическое обучение оказывается скорее результатом проб и ошибок участников группы, чем усвоения научных принципов, объясняющих межличностное поведение, которые излагает лектор, руководитель группы транзактного анализа или режиссер психодрамы» [Емельянов, 1985]. Тем не менее, роль ведущего очень важна – не навязывая заранее заготовленные сценарии, он может косвенно влиять на работу группы. Он может обратить внимание всех на важность того или иного события в жизни группы, дать оценку направления, в котором движется группа, поддерживает наиболее уязвимых участников, пока это не научатся делать другие члены группы, усиливает общую атмосферу заботы, поддержки, эмоциональной открытости и доверия в группе.

T-группы состоят из 6–15 человек разных профессий, возраста и пола; продолжительность занятий от 2-х суток до 3-х недель. Обратная связь в группе осуществляется не только в ходе текущих взаимодействий, но через процедуру «горячего кресла», находясь в котором каждый из участников прямо оценивается другим участником T-группы. Кроме мета-целей личностного роста групповая работа преследует и ряд более конкретных целей: более глубокое самопознание за счет оценок себя со стороны других; повышение чувствительности к групповому процессу, поведению других людей благодаря более тонкому реагированию на интонации голоса, мимику, позы, запахи, касания и другие невербальные стимулы; понимание факторов, влияющих на групповую динамику; умение эффективно влиять на поведение группы и др.

Из сказанного ясно, что хотя описанные виды тренинга и не направлены на получение знаний из той или иной конкретно-научной области, но полученный в ходе занятий опыт может повысить эффективность любого обучения за счет изменения позиции обучаемого, повышения его активности и способности лучше взаимодействовать с другими учащимися и преподавателями.

В. Игровые методы.

Выделяют разные виды игр, используемых как в учебных целях, так и для решения реальных проблем (научных, производственных, организационных и т. п.) – это учебные, имитационные, ролевые, организационно-деятельностные, операционные, деловые, управленческие, военные, рутинные, инновационные и др. Они не поддаются строгой классификации, так как выделяются часто по разным основаниям и в значительной степени перекрывают друг друга. В политике чаще используется термин «имитационная игра» (simulation game), а в экономике «деловая игра» (business game). В.С. Дудченко [1989] относит традиционные деловые и имитационные игры к рутинным, противопоставляя их инновационным по нескольким критериям (таблица 3).

Не противоречит такому делению и данная Ю.Н. Емельяновым характеристика операционных игр (к которым он относит деловые и управленческие) как имеющих сценарий с жестким алгоритмом «правильности» и «неправильности» принимаемого решения.

Таблица 3

Рутинные игры	Инновационные игры
Закрытые для развития	Открытые (саморазвивающиеся)
Жесткие (с точки зрения выполнения правил, проигрывания ролей)	Нежесткие, свободные
Обучающие	Развивающие
Ориентированные на выработку навыков действия в стандартных ситуациях	Ориентированные на умение действовать в нестандартных ситуациях
Решения predetermined	Решения неизвестны
Ориентированы на рациональные действия участников	Ориентированы на включение всего личностного потенциала участников

Некоторые авторы находят истоки игровых методов в магических обрядах древности и в более явной форме в военных играх XVII века. В современной форме деловая игра впервые была проведена в Ленинграде в 30-х годах, но не получила дальнейшего развития в социально экономических условиях того времени и была вторично рождена в США в 50-х годах. В настоящее время существуют сотни вариантов деловых и учебных игр.

А.А. Вербицкий определяет деловую игру как форму воссоздания предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста, моделирования тех систем отношений, которые характерны для этой деятельности как целого. Такое воссоздание достигается за счет знаковых средств, моделей и ролей, играемых другими людьми. При правильной организации игры обучающийся выполняет квазипрофессиональную деятельность, т. е. деятельность профессиональную по форме, но учебную по своим результатам и основному содержанию. Нельзя забывать, что имитационная учебная модель всегда упрощает реальную ситуацию и особенно часто за счет лишения ее динамичности, элементов развития. Обычно учащийся имеет дело со «срезами» разных стадий развития ситуации. Но это неизбежная плата за право на ошибку (отсутствие тяжелых последствий, которые могли бы наступить при принятии неправильных решений в реальных условиях), низкую стоимость моделей, воз-

возможность воспроизводить на моделях ситуации вообще невозможные на реальных объектах, и т. п.

Большая эффективность учебных деловых игр по сравнению с более традиционными формами обучения (например, лекцией) достигается не только за счет более полного воссоздания реальных условий профессиональной деятельности, но и за счет более полного личностного включения обучаемого в игровую ситуацию, интенсификации межличностного общения, наличия ярких эмоциональных переживаний успеха или неудачи. В отличие от дискуссионных и тренинговых методов здесь возникает возможность направленного вооружения обучаемого эффективными средствами для решения задач, задаваемых в игровой форме, но воспроизводящих весь контекст значимых элементов профессиональной деятельности. Таким образом, в игровых методах осуществляется опора на третий и четвертый из семи сформулированных выше приемов повышения эффективности обучения.

Двуплановый характер игровых методов, а именно, наличие плана игрового, условного и плана учебного, заставляющего максимально приближать условия игры к реальным условиям профессиональной деятельности, требует постоянного балансирования между двумя крайностями. Доминирование условных моментов над реальными приводит к тому, что азарт захлестывает игроков и, стремясь выиграть во что бы то ни стало, они игнорируют основной, учебный план деловой игры. Доминирование реальных компонентов над игровыми приводит к ослаблению мотивации и потере преимуществ игрового метода перед традиционными.

Г. Проблемные методы.

Постановка вопросов, формулирование противоречий и расхождений, проблематизация знания – такие же древние приемы активизации обучения, как и сам процесс учения. Чем же проблемный подход отличается от традиционных подходов? По-видимому, удельным весом и местом, отводимым проблемной ситуации в структуре учебной деятельности. Если в традиционных методах сначала (часто в догматической форме) излагается некоторая сумма знаний, а затем даются тренировочные задания для их упрочения и закрепления, то во втором случае слушатель с самого начала ставится перед проблемой, а знание открывается

им самостоятельно или с помощью преподавателя. Не от знания к проблеме, а от проблемы к знанию – таков девиз проблемного обучения. И это не просто перестановка слагаемых. Характер таким образом рожденного знания принципиально отличается от знания, получаемого в готовом виде. Оно хранит в себе в снятом виде сам способ его получения, путь движения к истине.

Проблемные методы непосредственно стимулируют развитие творческого мышления. Фактически разрешение проблемной ситуации – это всегда творческий акт, результатом которого является не только получение данного конкретного знания, но и положительное эмоциональное переживание успеха, чувство удовлетворения. Желание вновь и вновь переживать эти чувства приводит к порождению новых и развитию существующих познавательных мотивов.

Разумеется, для понимания проблемы слушателю необходимо опираться на уже существующее знание, которое, в свою очередь, могло быть получено как традиционными методами, так и в результате проблемного обучения. В последнем случае знание содержит внутри себя как бы зародыши нового знания, определенные векторы, задающие направления его потенциального развития. В этом смысле проблемное обучение называется развивающим, так как учащийся в ходе его получает не только и не столько данное конкретное знание, но усиливает свои познавательные возможности и стремление к познавательной деятельности. Проблемная ситуация всегда содержит в себе некоторое новое знание, в частности «знание о незнании», т. е. знание о том, чего именно он не знает. Анализ этой проблемной ситуации должен превратить ее в проблемную задачу. Переход от одной проблемной задачи к другой составляет суть проблемного обучения.

Основная трудность в проблемном обучении – подбор проблемных задач, которые должны удовлетворять следующим условиям.

1. Должны вызывать интерес у обучаемого.
2. Должны быть доступны его пониманию (т. е. опираться на уже имеющиеся знания).
3. Должны лежать в «зоне ближайшего развития», т. е. быть одновременно и посильными и не слишком тривиальными.

4. Давать предметное знание в соответствии с учебными планами и программами.

5. Развивать профессиональное мышление.

Преподавателю необходимо хорошо понять, что невозможно все формы обучения и все методы свести к проблемным. Это невозможно и потому, что проблемное обучение требует гораздо больших временных и материальных затрат и потому, что оно обязательно должно сопровождаться обобщающими и систематизирующими лекциями. Обучаемый не способен сам воссоздать целостную картину современного научного знания. Общие ориентиры и системообразующие начала для него должен построить преподаватель. Но следует указать на одну форму обучения, где проблемный метод всегда должен занимать господствующее положение – это НИРС и УИРС (научно- и учебно-исследовательская работа студентов). Во всех других организационных формах обучения проблемные методы могут присутствовать в большей или меньшей степени в зависимости от множества факторов, из которых не последним является степень готовности самого преподавателя к их использованию в учебном процессе.

Д. Метод кейсов (обучение методом ситуаций или прецедентов)⁴.

В кейсе (буквально частный случай, конкретное дело) описывается конкретная ситуация, которая могла иметь место или реально происходила. Рассматриваются факты, решения, принятые в течение определенного времени, которые описываются не абсолютно исчерпывающе, а скорее как система ориентиров. Недостающую информацию участники обсуждения и принятия решения (включая студентов) могут домысливать и строить на основе этого прогнозы.

Преподаватель играет роль супервизора и фасилитатора – он может обобщать, пояснять, обращать внимание на логические ошибки, давать ссылки на специальную литературу. Ниже приводится схема распределения функций между студентами и преподавателем, а так же критерии, позволяющие отделить метод кейсов от других методов обучения.

⁴ Материалы этого параграфа взяты в основном из книги В.А. Козырева [2005].

Таблица 4

Фаза работы	Действия преподавателя	Действия студента
До занятия	1. Подбирает кейс. 2. Определяет основные и вспомогательные материалы для подготовки студентов. 3. Разрабатывает сценарий занятия.	1. Получает кейс и список рекомендованной литературы. 2. Индивидуально готовится к занятию.
Во время занятия	1. Организует предварительное обсуждение кейса. 2. Делит группу на подгруппы. 3. Руководит обсуждением кейса в подгруппах, обеспечивает студентов дополнительными сведениями.	1. Задает вопросы, углубляющие понимание кейса и проблемы. 2. Разрабатывает варианты решений, принимает во внимание мнения других. 3. Принимает или участвует в принятии решений.
После занятия	1. Оценивает работу студентов. 2. Оценивает принятые решения и поставленные вопросы.	Составляет письменный отчет о занятии по заданной форме.

Критериями, позволяющими отличить кейс от других учебных занятий являются:

1. *Источник.* Источником для материала любого кейса являются люди, вовлеченные в ситуацию, требующую принятия решения;

2. *Процесс отбора информации.* При отборе информации для кейса на первое место всегда ставятся учебные цели. При этом содержание ситуации должно быть весьма реальным, (близким к жизни) способным вызвать неподдельный интерес.

3. *Содержание.* Кейс должен содержать дозированную информацию, которая позволила бы студенту быстро войти в проблему иметь все необходимые для решения данные, но не иметь избыточной информации, не быть перенасыщенным ею.

4. *Проверка.* Одна из форм проверки – выяснение реакции студентов на кейс в группах, где он уже был опробован, или в новой группе, непосредственно в ходе занятия.

5. *Устаревание.* Материалы кейса постепенно устаревают, поскольку изменяющиеся ситуации требуют новых подходов, поэтому их надо постоянно обновлять.

6. *Модерация работы с кейсом.* Чтобы максимально активизировать работу с кейсом, вовлечь слушателей в процесс анализа ситуации и принятия решений, каждая подгруппа должна состоять из 3–5 человек и выбрать себе модератора (руководителя). На нем лежит ответственность за организацию работы подгруппы, распределение вопросов между ее участниками и принимаемые решения. Именно модератор делает примерно 10-минутный доклад о результатах работы его подгруппы.

Подгруппы могут работать в течение всех занятий только по одной теме (каждая по своей) или все группы одновременно работают над одним и тем же разделом кейса, конкурируя между собой в поиске лучшего решения.

Ключевым моментом для успешного обучения методом кейсов является работа модератора. Он стремится к тому, чтобы студенты научились работать в одной команде и быстро принимать решения в условиях ограниченного времени и дефицита информации. В его функции входит организация открытого обмена мнениями и создание условий для реализации возможностей каждого участника действовать в качестве эксперта, аналитика или экспериментатора. Он фиксирует все идеи, высказанные в ходе обсуждения (аналог приемов «мозгового штурма»); не допускает их критики; группирует высказывания и мнения о высказанных идеях; регулирует поток высказываний.

В процессе непосредственной работы над кейсом рекомендуется:

- записать цель (тему) над которой предстоит работать подгруппе;
- выписать вопросы по теме;
- по каждому вопросу дать кратко высказаться всем желающим и обеспечить фиксацию (запись высказываний);
- сформулировать результирующее мнение, выступающее в качестве решения поставленной задачи
- подготовить резюме в виде выводов с текстом, графиками, таблицами.

Другие подгруппы слушают и оценивают доклад модератора, а преподаватель подводит общие итоги занятия.

Образовательные цели метода кейсов.

1. Студент должен научиться принимать конкретные решения по материалам кейса и применять свои знания в конкретных ситуациях;

2. Студент должен продемонстрировать способность мыслить логически, ясно и последовательно, а также понимать смысл исходных данных и предположенных решений.

3. Студент должен уметь представлять результаты своего анализа убедительно и обоснованно.

4. Студент должен обладать здравым смыслом, т.е. видеть очевидное и уместное, выделять то существенное, что имеет отношение к основным вопросам кейса. Реакции со стороны группы должны пресекать попытки демагогии, резонерства и разные софистские уловки.

5. Студент должен показать готовность и способность применять методы количественного анализа, где это необходимо.

6. Лучшие студенты (претендующие на оценку «отлично») должны уметь в своем анализе выходить за рамки конкретной ситуации и проявлять широкую компетентность.

Обычно кейсы готовятся в пакете, включающем в себя: *вводный кейс* (сведения о наличии проблемы, ситуации, явления; описание границ рассматриваемого явления); *информационный кейс* (объем знаний по какой-либо теме (проблеме), изложенный с той или иной степенью детальности); *стратегический кейс* (развитие умения анализировать среду в условиях неопределенности и решать комплексные проблемы со скрытыми детерминантами); *исследовательский кейс* (аналогичен групповым или индивидуальным проектам – результаты анализа некоторой ситуации представляются в форме изложения); *тренинговый кейс* (направлен на упрочение и более полное освоение уже использованных ранее инструментов и навыков – технических, логических и т.п.).

Другая классификация кейсов основана на учете их формы и внутренней структуры.

1. *Комплексный (модульный) кейс* содержит не менее 20 страниц информации, первичных данных, образцов документов и т. п.;

2. *Кейс-изложение* содержит факты: рассказ о какой-либо ситуации, явлении, проблеме, путях ее решения и основные выводы по теме;

3. *Кейс-иллюстрация* – обычно небольшой по объему и содержит некоторый пример по изучаемой теме;

4. *Кейс-практическая задача* содержит небольшой или средний объем информации о реальной ситуации, на основе которой студенты должны выполнить некоторое задание по теме;

5. *Кейс со структурированными вопросами* содержит четкий перечень вопросов, следующих после основного текста, на основе которых строится обсуждение кейса.

6. *Кейс без структурированных вопросов*. В этом случае после основного текста следует предложение выявить и обосновать пути решения проблемы, которая заключается в описанной ситуации.

Вопросы к кейсу можно разделить на обучающие, направленные на закрепление полученных знаний и умений, и проблемные, направленные на развитие мышления, в том числе творческого.

Можно сформулировать систему требований к кейсам, обеспечивающим хороший обучающий эффект.

- Хороший кейс рассказывает. Как все хорошие рассказы он должен быть с фабулой.
- Хороший кейс фокусируется на теме, вызывающей интерес. В нем должно быть напряжение, драматизм и какая-то развязка.
- Хороший кейс по временной шкале не выхлестит за пределы последних 5 лет; строить его желательно на современном материале.
- Хорошо подобранный кейс должен вызывать чувство сопереживания с его главными действующими лицами. Для этого желательно, чтобы в кейсе была описана личная ситуация главных персонажей.
- Желательно, чтобы кейс включал в себя материалы из официальных или неофициальных источников, что добавляет ему реализма и конкретики. Знания студента о людях, чьи высказывания цитируются, помогает интерпретации ситуации в целом.

- Хороший кейс должен приводить примеры решений, заслуживающих высокой оценки, которые могли бы послужить прецедентом для будущих решений.
- Желательно, чтобы кейс требовал принятия решений, а не простой оценки решений, ранее принятых другими.
- Хороший кейс прививает навыки, необходимые в дальнейшей профессиональной жизни, давая студенту модель, которую он может взять за образец в реальной жизни.

Литература

1. *Вербицкий А.А.* Компетентностный подход и теория контекстного обучения. М., 2004.
2. *Вербицкий А.А.* Кросс-культурные контексты в контекстном обучении/ Контексты в образовании субъекта// Межвузовский сборник научных трудов. М. – Нижний Тагил. 2005. С. 3–36.
3. *Гальперин П.Я.* Психология как объективная наука М., 1998.
4. *Гальперин П.Я.* Методы обучения и умственное развитие М., 1985.
5. *Дудченко В.С.* Инновационные игры. – Таллин, 1989.
6. *Емельянов Ю.Н.* Активное социально-психологическое обучение. – Л., 1985.
7. *Козырев В.А.* Педагогический университет как источник образовательных инноваций в высшем педагогического образования. СПб., 2005.
8. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М., 2007.
9. *Татур Ю.Г.* Образовательный процесс в вузе. М., 2005.
10. *Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н.* Педагогика и логика. М., 1993.

§ 3. Личностная готовность преподавателя к инновационной деятельности⁵

Инновационная деятельность, по мнению большинства авторов, предполагает не создание чего-то принципиально нового, а обновление, введение элементов новизны в уже сложившиеся и более или менее успешно функционирующие системы.

Термин «инновация» вошел в научное употребление в XIX веке и использовался для обозначения нового качества, не присущего ранее объекту, или для обозначения перехода объекта из одного состояния в другое.

Инновация – это прогрессивный результат творческой деятельности, который находит широкое применения и приводит к значительным изменениям в жизнедеятельности человека. Но инновация не тождественна творчеству, так как творчество всегда как бы развернуто во «внутрь» личности, а инновация смещает акценты на результат, «во вне» личности.

Инновация в образовании – это способ организации творческой деятельности как учащегося, так и педагога. Однако в отечественном образовании инновация зачастую ориентирована лишь на форму, поэтому использование активных методов обучения изменяет позиции учащихся и педагога лишь на время учебного занятия и не способствуют формированию субъектности личности как ее системообразующего качества.

Инновационное обучение – это системная реорганизация традиционного обучения, которая меняет концептуально позиции участников учебного процесса. Отличия инновационной от традиционной парадигмы образования достаточно широко представлены в современной научной литературе.

Так по мнению А. В. Морозова и Д. В. Чернилевского, в новой парадигме образования должны произойти изменения фундаментальных представлений о человеке. В классической парадигме человек рассматривается как простая система, объект педагогического воздействия. В инновационной парадигме – человек – сложная система, субъект познавательной деятельности. Традиционному образованию присуще дисциплинарная модель обуче-

⁵ Материал подготовлен С.Д. Смирновым.

ния. Инновационное образование предполагает системно-деятельный подход к изучению учебных дисциплин.

Культура инновационного образования, согласно взглядам В.Я. Ляудис, предполагает в первую очередь изменение позиции педагога. Он выступает не только как носитель предметно – дисциплинарных знаний, он является помощником развития ученика, а ученик становится для учителя личностью вне зависимости от меры его приобщенности к знаниям. Позиция авторитарной власти, право старшего и сильного утрачивается, взамен утверждается позиция демократических взаимоотношений, сотрудничества, помощи, внимание к позиции и инициативе ученика, к росту его личности. Меняется и позиция ученика, ценностью для которого становится не оценка, а уровень взаимоотношений с учителем и другими учащимися. На первый план выдвигается социальная природа всякого учения и развития личности, поэтому основными учебными формами становятся групповые формы, совместная деятельность. Репродуктивная деятельность учащихся сменяется многообразием форм поисковой, конструктивной мыслительной деятельностью, что способствует обогащению мотивов учения посредством сотворчества, самоактуализации.

Таким образом, в процессе инновационного обучения меняется характер и вид деятельности, вызывая к жизни творческий стиль мышления и образ жизни, доминантой которого выступает саморазвитие.

Сегодня творческость признана атрибутивным качеством современной личности, поэтому обучение должно подготовить человека к использованию методов прогнозирования, моделирования, проектирования. Отсюда важно развитие воображения, акцентирование внимания на проблемы и трудности, ожидающие человека в будущем, на альтернативные способы их разрешения, готовность к изменениям; к признанию разных точек зрения без опасения собственного видения мира; ориентированность на настоящее и будущее, а не на прошлое.

Любой инновационный процесс включает в себя три стадии:

1. создание нового;
2. усвоение (освоение) нового;
3. применение (реализация) новшеств.

Указанные три стадии могут потребовать разных личностных ресурсов и разного типа знаний, умений, навыков и способностей. Надо так же учитывать наличие 4-х аспектов инновационной деятельности на каждом из перечисленных выше этапов:

1. социально-экономический;
2. психологический;
3. педагогический (содержание, организационные формы, методы и средства обучения и воспитания);
4. организационно-управленческий.

Готовность работников системы образования к каждому из этапов и аспектов инновационной деятельности имеет свою специфику, но прежде нужно рассмотреть содержание самого понятия психологической готовности.

Идея взаимного соответствия между индивидуальными особенностями человека и требованиями профессиональной деятельности «как бы разумеется сама собой» – отмечает известный специалист в области психологии труда Е.А.Климов [1996, с. 96]. Пути преодоления конфликта личных качеств человека и этих требований, достижения соответствия между ними весьма разнообразны. При этом практически никогда не бывает так, чтобы процесс установления соответствия особенностей человека требованиям профессии был однозначно поступательным, т.е. развивался от заведомо меньшего соответствия к безусловно большему. В этом движении есть свои противоречия, отступления, временные ухудшения и резкие скачки вперед.

Одним из основных понятий, задающих синтетическое описание и одновременно оценку субъекта с точки зрения взаимного соответствия требований профессии к человеку и человека к профессии является понятие психологической готовности к той или иной деятельности в том смысле, в котором говорят, например о готовности дошкольника к школьному обучению [Гуткина Н.И., 1993; Шадриков В.Д., 1994 и др.]. Понятие готовности используется и в общей психологии (например, «готовность к восприятию» у Дж. Брунера [1977], который понимает ее как то, что обеспечивает адекватность оценки воспринимаемой ситуации и планируемых действий).

Л.Б. Садовникова [1999, с. 64] отмечает, что осознание личностью своей готовности к профессиональной деятельности – это

психическое состояние, включающее понимание ею целей, оценку имеющихся условий и ситуаций, определение наиболее вероятных способов действия, прогнозирование своих собственных мотивационных, волевых, интеллектуальных усилий, вероятности достижения результата, уверенность в результативности деятельности и возможности достижения цели.

Ю.П. Поваренков, обобщая различные контексты использования понятия «готовность к труду» в психолого-педагогической литературе, определяет ее как «сложное, целостное личностное образование, в состав которого включаются: морально-волевые качества личности, социально-значимые мотивы, практические умения и навыки, знания о профессии, общетрудовые навыки и умения, <...> психологические функции и способности, необходимые для трудовой деятельности» [Развитие и диагностика ..., 19991, с. 110]. В.В. Сериков [1988, с. 53] указывает на различные виды готовности, описанные разными авторами. «Различают временную (ситуативную) и долговременную (устойчивую) готовность (Л.С. Нерсисян, В.Н. Пушкин); функциональную и личностную (Ф.Т. Гецов, Б.Ф. Пуни); психологическую и практическую (Ю.К. Васильев, Б.Ф. Райский); общую и специальную (Б.Г. Ананьев); готовность к умственной и физической деятельности (А.Г. Ковалев) и т.д.»

В настоящей работе мы рассматриваем только психологическую долговременную (устойчивую) готовность к инновационной деятельности. Понятие психологической готовности является более широким, чем понятие «способности», поскольку включает в себя наряду с ними целый ряд других важных черт (интересы, склонности, мотивацию, самосознание и самооценку, отдельные черты темперамента и характера и др. качества). В то же время понятие психологической готовности к данной деятельности значительно уже понятия профессиональной пригодности, так как последняя предполагает наличие соответствующих профессиональных знаний, умений и опыта.

Для определения уровня профессиональной компетентности и готовности преподавателя к инновационной деятельности необходимо иметь средства для оценки таких психологических составляющих профессиональной компетентности (компетенций), которые выходят за пределы знаний, умений, навыков любого

типа (узкопредметных, общенаучных, организационных и др.). Некоторые из них лежат в области познавательной сферы субъекта деятельности (например, интеллектуальные или перцептивные способности), другие более тесно связаны с личностью (креативность, профессиональная пригодность, готовность, включаемость и др.), а третьи представляют собой собственно структурные составляющие личности (потребности, мотивы, черты характера и личности, мировоззрение и системы ценностей).

Проблема оценки составляющих профессиональной компетентности и готовности к инновационной деятельности, не может быть не только решена, но даже поставлена как научно-практическая задача без предварительного обсуждения целого ряда проблем педагогического, психологического, этического и даже правового характера.

Профессионально важные качества, как правило, складываются в ходе профессиональной деятельности и развиваются практически в течение всей профессиональной жизни, по крайней мере, до достижения вершинного уровня (акме). Любое психологическое качество (тем более личностное) может выступать лишь предиктором успешности профессиональной деятельности, при этом предсказание может быть сделано с не очень большой вероятностью, поскольку: во-первых, всегда существует значительная погрешность в их измерении; во-вторых, одно и то же качество может играть разную роль в профессиональной деятельности разных преподавателей из-за особенностей индивидуальных стилей педагогической деятельности и педагогического общения, сформировавшихся у них. Разные люди могут достигать одинаково высоких результатов своей профессиональной деятельности за счет совершенно разных средств, приемов, методов воздействия и т.п. Встречаются даже крайние случаи, когда некое качество, по общему признанию негативно влияющее на возможности достижения профессиональных высот преподавателем вуза, не только не мешало данному конкретному преподавателю добиваться успехов, но даже способствовало этому. Все зависит от места этого качества или свойства в структуре интегральной индивидуальности конкретного человека. Одинаковые качества в одной структуре индивидуальности могут негативно влиять на

возможности профессионального развития, а в другой – позитивно. И это закономерность, а не редкое исключение из правил.

Не существует юридической базы для использования результатов психологического тестирования при проведении конкурсов или приеме на работу преподавателей или, тем более, увольнения.

Оценка психологических (личностных) составляющих профессиональной компетентности преподавателей высшей школы и их готовности к инновационной деятельности может проводиться только профессионально подготовленными психологами, с согласия самого преподавателя или по его просьбе. Оптимальным вариантом явилось бы выполнение этой работы сотрудниками психологической службы вуза, создание которой во всех крупных учебных заведениях предусмотрено проектом программы «Концепции развития системы психологического обеспечения образования в Российской Федерации на период до 2010 г.», подготовленном в Министерстве образования и науки Российской Федерации. Задачи такой службы включают в себя:

А) Психологическое сопровождение процесса профессионализации молодых преподавателей и их личностного роста (развитие мотивации, ценностно-смысловой и эмоционально-волевой сфер, моральных качеств, гражданской зрелости).

Б) Диагностика индивидуальных психологических особенностей и уровня развития познавательной сферы, эмоционально-волевой сферы и личности в целом.

Б) Индивидуальная психологическая помощь преподавателям в решении возникающих у них проблем в педагогической деятельности и педагогическом общении.

В) Содействие формированию благоприятного социально-психологического климата в учебных и производственных коллективах вуза.

Г) Психологическая экспертиза сложившейся в вузе системы обучения и воспитания, а так же предлагаемых инноваций в этой области.

Д) Выдача рекомендаций руководству вуза по преодолению недостатков, выявленных в ходе анализа наиболее часто встречающихся у студентов и преподавателей проблем, а так же результатов экспертиз.

Психологическая диагностика преподавателей должна вестись только комплексно с построением личностного профиля (кривая, отражающая степень выраженности оцениваемых черт и качеств) и завершаться общими оценками направленности личности, профессиональной пригодности и готовности к инновационной деятельности. У реально работающих педагогов встречается разное сочетание этих субъективных свойств-предпосылок успешной профессиональной работы и разная их выраженность. В случае низкого уровня развития всех трех планов соответствия человека профессии педагога можно ставить вопрос о его профессиональной непригодности.

Психологи экспериментально выделили более 50 качеств личности, с максимальной вероятностью являющихся профессионально важными: вежливость, вдумчивость, взыскательность, воспитанность, внимательность, выдержка и самообладание, гибкость поведения, гуманность, деловитость, дисциплинированность, доброта, добросовестность, доброжелательность, забота об учениках, инициативность, искренность, коллективизм, наблюдательность, настойчивость, находчивость, критичность, культура речи, логичность, любовь к детям, независимость, ответственность, отзывчивость, организованность, общительность, порядочность, патриотизм, правдивость, педагогическая эрудиция, предвидение, принципиальность, самостоятельность, самокритичность, скромность, смелость, сознательность, сообразительность, справедливость, стремление к самосовершенствованию, тактичность, убежденность в способностях всех учеников, убежденность в своем предназначении, уверенность в своих способностях обучать и развивать учащихся, увлеченность предметом, чувство нового, чувство собственного достоинства, чувство юмора, чуткость, экспрессивность, эмоциональная устойчивость. [Митина, 2004]. Затем была построена структурно-иерархическая модель личности педагога, в которой центральным понятием является **педагогическая направленность**, – профессионально значимое качество, занимающее центральное место в структуре личности педагога и обуславливающее его индивидуальное и типическое своеобразие.

В качестве интегральной характеристики личности **педагогическую направленность** можно определить как систему цен-

ностных ориентаций, задающих иерархическую структуру доминирующих мотивов личности педагога, стремящегося утвердить ее в педагогической деятельности и общении.

8. Оптимальная иерархическая структура **педагогической направленности** включает в себя:

А) Направленность на учащегося (и других людей), проявляющаяся в заботе, интересе, любви, содействии развитию его личности и максимальной актуализации его индивидуальности;

Б) Направленность на себя, связанная с потребностью в самосовершенствовании и самореализации в сфере педагогического труда;

В) Направленность на предметную сторону профессии преподавателя, на содержание учебного предмета.

Психологическим условием развития педагогической направленности является повышение уровня профессионального самосознания, то есть осознание преподавателем собственной системы ценностей и мотивов, которые необходимо реализовать в своей деятельности и общении.

Для действенной реализации педагогической направленности личности необходимы также достаточно высокая самооценка и позитивная «Я-концепция». В самооценке выделяют два аспекта: самооценка результатов своей работы и самооценка своего потенциала. «Я-концепция» – относительно устойчивая и более или менее осознанная переживаемая как неповторимая система представлений человека о самом себе, на основе которой он строит свои взаимоотношения с другими людьми и относится к себе. Позитивная самооценка предполагает преимущественное принятие, а не отвержение себя, в целом позитивное отношение к себе.

Кроме собственно педагогической направленности выделяют общую направленность личности педагога. Ниже она представлена (рис. 1) вместе со специфическими профессионально важными качествами личности педагога [Айсмонтас, 2005].

Выделяются разные мотивы педагогической деятельности:

- Мотивы долженствования;
- Мотивы, берущие свое начало в увлеченности преподаваемым предметом;
- Мотивы увлеченности общением с учащимися.

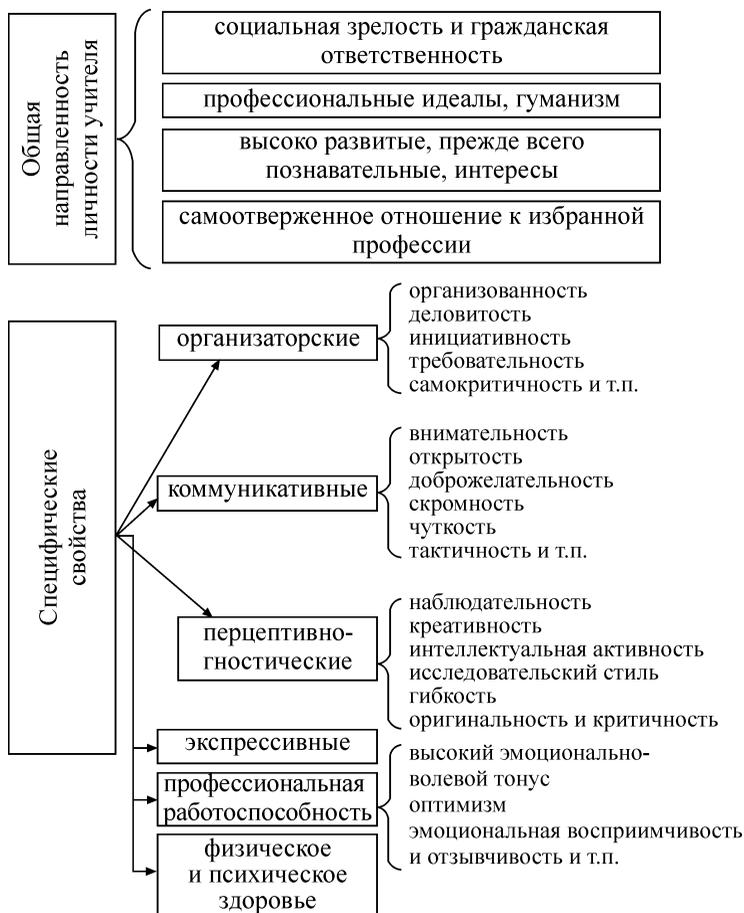


Рис. 1

По характеру доминирования этих мотивов были выделены четыре группы учителей:

- С преобладанием мотивов долженствования (43% преподавателей);
- С доминированием интереса к преподаваемой дисциплине (39% преподавателей);
- С доминированием потребности в общении с детьми (11% преподавателей);
- Без ведущего мотива (7% преподавателей).

Оказалось, что последняя группа преподавателей имеет самые высокие квалификацию и авторитет. Разносторонняя мотивация преподавателя приводит к меньшему числу и большей гармоничности требований со стороны преподавателя к поведению учащихся и усвоению ими учебного материала. Доминирование мотива долженствования приводит к предъявлению учащимся большего числа требований не только по усвоению учебного материала, но и дисциплинарного характера. Преподаватель с доминированием «предметной» мотивации в основном предъявляет требования к усвоению учебного материала. Педагог с выраженной потребностью в общении с учащимися на фоне общего малого количества требований все же предъявляет больше требований к личности учащихся

Существует и другая классификация мотивов преподавателя, побуждающих его **к поиску и использованию инноваций** в учебно-воспитательной деятельности:

1. Внешние стимулы, связанные с материальным вознаграждением (22% педагогов) – ориентированы на внешние показатели труда, **не стремятся к инновациям**, демонстрируют невысокую эффективность профессиональной деятельности в целом (Л.Н. Захарова).

2. Мотивы внешнего самоутверждения преподавателя (через внешнюю положительную оценку окружающих) – мотив престижа (30% педагогов). Стремится превратить **использование инноваций** в самостоятельную задачу, подчиненную не целям обучения, а целям личного успеха; выбирает средства, сулящие скорую и эффектную отдачу, вместо поиска средств, обеспечивающих прочный и долговременный успех.

3. Профессиональные мотивы – в общем виде это желание учить и воспитывать учащихся (21% педагогов). **Инновации** направлены прежде всего на расширение возможностей личностно-ориентированного обучения.

4. Мотивы личной самореализации (27% педагогов). Работают наиболее творчески, стремятся использовать все возможности для собственной самореализации и создания благоприятных условий для самореализации учащихся. **Открыты всему новому** и стараются творчески подходить к решению всех педагогических задач.

Оптимальным является мотивационный комплекс, в котором внутренние мотивы преподавателя доминируют при минимальной представленности внешних отрицательных мотивов (мотивы избегания). Худшим является мотивационный комплекс, в котором внешние отрицательные мотивы становятся наиболее значимыми при низкой ценности внутренних мотивов

Важнейшей подструктурой личности педагога выступают педагогические способности.

Большинство авторов выделяют две группы педагогических способностей: **проектировочно-гностические** (педагогическое целеполагание, педагогическое мышление) и **рефлексивно-перцептивные** (педагогическая рефлексия, педагогический такт, педагогическая направленность).

- *Дидактические способности* – способности адаптировать учебный материал и доходчиво преподнести его, вызывать интерес к предмету и познавательную активность, организовывать самостоятельную работу учащихся и формировать у них потребность к самостоятельному получению знаний.
- *Академические способности* – способности к преподаваемой области наук, знание ее не только в объеме учебного курса, а значительно шире и глубже, потребность и способность к проведению собственной исследовательской работы.
- *Перцептивные способности* – психологическая наблюдательность, умение оценивать психологические состояния учеников и малейшие изменения этих состояний.
- *Способность к распределению внимания* (между содержанием и формой изложения материала, между всеми учащимися, между собственным внешним поведением и внутренним состоянием, саморегуляцией).
- *Речевые способности* – способности ясно и четко излагать свои мысли и чувства с помощью речи, мимики, пантомимы во время изложения учебного материала и в процессе обратной связи.
- *Коммуникативные способности* – способности к общению, умение найти подход к учащимся с учетом их возрастных и индивидуальных способностей, установить с

ними целесообразны с педагогической точки зрения, взаимоотношения, наличие педагогического такта.

- *Организаторские способности* – способности организовать ученический коллектив и свою собственную работу.
- *Авторитарные способности* – способности оказывать непосредственное эмоционально-волевое влияние на учащихся и умение на этой основе завоевывать у них авторитет (решительность, выдержка, настойчивость, требовательность, чувство уверенности в своей правоте и умение передавать эту убежденность своим ученикам).
- *Прогностические способности (педагогическое воображение)* – способности предвидеть последствия своих действий, умение проектировать и прогнозировать развитие качеств учащихся в процессе взаимодействия с ними.

В акмеологии в качестве интегральной психологической характеристики личности педагога рассматривается его профессионализм, включающий владение разными видами профессиональной деятельности в сочетании с личностными профессионально важными качествами, обеспечивающими эффективное решение профессиональных задач обучения и воспитания, а также задач профессионального самосовершенствования.

Выделяются следующие критерии профессионализма педагога, определяющие и его готовность к инновационной деятельности:

- *Объективные критерии* – эффективность основных и вспомогательных видов педагогической деятельности;
- *Субъективные критерии* – устойчивая педагогическая направленность (желание оставаться в профессии), понимание ценностных ориентаций профессии педагога; позитивное отношение к себе как профессионалу, удовлетворенность трудом;
- *Процессуальные критерии* – использование педагогом социально приемлемых, гуманистически направленных способов, технологий в своем труде;
- *Результативные критерии* – достижение в педагогическом труде результатов, востребованных обществом.

Выделяются также уровни профессионализма педагога, представляющие собой ступени, этапы его движения к высоким показателям педагогического труда и готовности к инновациям:

- Уровень овладения профессией, адаптации к ней, первичное усвоение педагогом норм, менталитета, приемов и технологий;
- Уровень педагогического мастерства, хорошее выполнение образцов передового педагогического опыта, владение приемами индивидуального подхода к учащимся, методами передачи знаний, осуществления личностно-ориентированного обучения, и др.
- Уровень самоактуализации педагога в профессии, осознания возможностей педагогической профессии для развития своей личности, саморазвитие себя средствами профессии, сознательное усиление своих позитивных качеств, сглаживание негативных, укрепление индивидуального стиля.
- Уровень педагогического творчества как обогащения педагогом накопленного в профессии опыта за счет личного творческого вклада, внесения авторских предложений, касающихся как решения отдельных задач, приемов, средств, методов, форм организации учебного процесса, так и создания новых педагогических систем обучения и воспитания.

Одним из главных путей воздействия на уже сложившуюся личность преподавателя с целью стимуляции его личностного роста и успешного формирования профессионально важных качеств, включая готовность к инновационной деятельности, является развитие его самосознания и вооружение преподавателя средствами для работы над собой, оптимизации его «Я-концепции» как основного продукта самосознания. **Самосознание** – это динамическая система представлений человека о самом себе, осознание человеком своих физических интеллектуальных и личностных качеств, самооценка этих качеств, а так же субъективное восприятие влияющих на него как личность внешних факторов. Самосознание как бы цементирует всю психическую сферу человека, обеспечивая ощущение определенности, самоидентифицированности человека при всей его изменчивости и постоянном разви-

тии. Для взрослого человека наиболее важной составляющей самосознания является профессиональное самосознание. По Е.А. Климову в него входят:

- Осознание своей принадлежности к определенной профессиональной общности;
- Представление о степени своего соответствия профессиональным эталонам, о своем месте в системе профессиональных ролей, «на шкале» общественных положений;
- Знание человеком степени своего признания в профессиональной группе;
- Знание своих сильных и слабых сторон, путей совершенствования, вероятных зон успеха и неудач, индивидуальных способов успешного действия, своего наиболее успешного «почерка» стиля в работе.
- Представление о себе и своей работе в будущем («Я» в будущем).

Другие авторы выделяют в самосознании структурные компоненты: образ «Я», самооценку и поведенческие реакции; и функциональные компоненты: когнитивный (реализующийся в самопознании), мотивационный (реализующийся в самоактуализации), эмоциональный (реализующийся в самопринятии) и операциональный (реализующийся в саморегуляции).

- Саморегуляция – раскрытие резервных возможностей человека, его творческого потенциала с помощью активных волевых усилий, что является условием формирования сильной волевой личности. Методы развития профессионального самосознания преподавателя и его способности к саморегуляции являются основными в арсенале психолога при работе с преподавателями высшей школы.

Конкретный набор психодиагностических, развивающих и психокоррекционных методик не может быть регламентирован и должен составляться сотрудниками психологической службы вуза в зависимости от конкретных задач, специфики педагогической деятельности, характера проблем, с которыми обращается преподаватель или характера вопросов, которые ставит перед службой администрация вуза. Если методики используются для оценки уровня развития тех или иных профессиональных или личностных качеств преподавателя, то фиксация набора таких

методик приведет к тому, что обследуемые будут целенаправленно готовиться, стремясь выдать «желаемые ответы». Предварительно можно указать лишь типы и спектр возможных методик, а так же литературу, откуда они могут быть взяты. Ниже приводится предварительный список возможных методик для диагностики, развития, коррекции профессионально важных качеств преподавателя высшей школы и работы по формированию оптимального индивидуального стиля его деятельности и общения.

Методы диагностики:

1. Оценка темперамента: опросники Я. Стреляу, Г. Айзенка, В. Русалова, А. Крупнова.

2. Оценка характера и его акцентуаций: опросники Г. Смишека (Шмишека), А. Личко (ПДО), Г. Айзенка.

3. Оценка познавательной сферы: пробы на распределение и переключение внимания, тесты оперативной и долговременной памяти, Универсальный интеллектуальный тест. Н. Батурина и Н. Курганского; тест структуры интеллекта Р. Амтхауэра; Прогрессивные матрицы Дж. Равена; тест Д. Векслера; опросник измерения «социального интеллекта» и «эмоционального интеллекта» (Люсина и др.); Рейтинговая методика «Групповая оценка ума – ГОУ».

4. Оценка мотивации профессиональной деятельности педагога: методика К. Замфир в модификации А. Реана; методика В. Ядова и Н. Кузьминой.

5. Оценка глубинной (неспецифической) мотивации: Опросник личностных предпочтений А. Эдвардса, опросник самооэффективности А. Бандуры.

6. Оценка техники общения: опросник Н. Твороговой.

7. Оценка Я-концепции: опросник Т. Лири, Г. Лефоржа и Р. Сазека. Эта же методика в модификации А.А. Реана.

8. Оценка черт личности: опросник «Большая пятерка»; тест репертуарных решеток Г. Келли; Миннесотский многоаспектный личностный опросник (ММРП); 16 факторный личностный опросник Р. Кэттелла (16PF); опросник А.В. Карпова на рефлекссию; опросник «Шкала маккиавеллизма»; Опросники выявления копинг-стратегий; опросник «Стиль саморегуляции поведения» В. Моросановой; опросник «локус контроля» Дж. Роттера; тест смысло-жизненных ориентаций Д. Леонтьева и др.

9. Оценка креативности: тесты Э. Торрэнса, Медника, Дж. Гилфорда, Р. Стернберга; метод экспертных оценок.

Методы коррекции и развития:

1. Тренинги: тренинг сензитивности, тренинг уверенности в себе, тренинг общения, тренинг личностного роста, Т-группы; гештальт-группы, психодрама, арт-терапия, нейро-лингвистическое программирование и др.

2. Игровые методы: деловые, учебные, организационно-деятельностные игры и др.

3. Научно-практические семинары.

4. Групповые дискуссии.

5. Психологическое консультирование.

6. Аутогенная тренировка.

7. Обучение методам самоанализа

Литература

Аванесов В.Г. Тесты в социологическом исследовании. М., 1982.

Акимова М.К., Козлова В.Т., Ференс Н.А. Теоретические подходы к диагностике практического мышления/ Вопросы психологии. 1999, № 1, С. 21–31.

Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология. М., 2005.

Альманах психологических тестов. М., 1995. Лучшие психологические тесты для профотбора и профориентации. Петрозаводск. 1992.

Анастаси А. Психологическое тестирование. В 2-х т. М., 1982.

Базаров Т.Ю., Аксенова Е.А. Технология центров оценки персонала/ Прикладная психология. ПВ 97. М.: Магистр, 1997. С. 10–18 .

Бек У. От индустриального общества к обществу риска/ Альманах THESIS. Риск. Неопределенность. Случайность. 1994. № 5. С. 161–184.

Борисова Е.М., Логинова Г.П. Индивидуальность и профессия. – М.: Знание, № 11, 1991. – 90 с.

Брунер Дж. Психология познания. М.: Прогресс, 1977. – 412 с.

Буякас Т.М. Структура и деструктивные факторы профессионализм/ Мир психологии. 1997. N 3, С. 26–32.

Буякас Т.М., Любимова Г.Ю., Михеев В.А., Родина О.Н. Конфликты в разнотипных профессиях/ Мир психологии. 1997. № 3, С. 81–95.

Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психодиагностике. СПб., 2001.

Васильева И.И. К вопросу об иррациональности экономического человека. / Психологический журнал, 1991, № 6.

Голубева Э.А. Способности и индивидуальность. М.: Прометей, 1993.

Гребенюк Г.А. Психологические исследования индивидуальных особенностей управленческой деятельности/ Автореф. дисс. ...канд. психол. наук. МГУ, М., 1994

Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. – М.: Компенс-центр, 1993. – 177 с.

Задорожнюк И.Е., Зозулюк А.В. Феномен риска и его современные экономико-психологические интерпретации/ Психологический журнал, 1994, № 2. С. 26–37.

Знаков В. Методика исследования макиавеллизма личности. М.: Смысл, 2001.

Карпов А.В., Скитяева И.М. Психология рефлексии. М.-Яр.: Аверс Пресс. 2002.

Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности (в зависимости от типологических свойств нервной системы). – Казань, 1969.

Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 510 с.

Климов Е.А. Образ мира в разнотипных профессиях. М.: Изд-во МГУ, 1995. – 224 с.

Корнилова Е.В. Диагностика мотивации и готовности к риску. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 1997. – 232 с.

Корнилова Т.В. Отличия мотивационных профилей преподавателей высшей школы и студентов// Труды СГУ. Вып. 78. Гуманитарные науки. Психология и социология образования. М., 2004. С. 189–200.

Кудрявцев Т.В., Сухарев А.В. Особенности личности и профессиональное самоопределение/ Вопросы психологии. № 1, 1985. С. 86–93 .

Леонова А.Б., Чернышева О.Н. Психология труда и организационная психология: современное состояние и перспективы развития/ Хрестоматия. М.: Радикс. 1995. – 444 с.

Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.

Митина Л.М. Психология труда и порофессионального развития учителя. М., 2004.

Морсанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека // Вопросы психологии, 2002. №2. С. 118–127.

Нартова-Бочавер С.К. Психологическое пространство личности. М.: 2005.

Общая психодиагностика/ Под. ред. А.А. Бодалева и В.В. Столина. М., 1987.

Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М., 2005.

Психологическая диагностика/ Под ред К.М. Гуревича, Е.М. Борисовой. М.: Изд-во УРАО. 1997. – 302 с.

Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. СПб., 1999.

Садовникова Л.Б. Оптимальное – реально. Психологические проблемы менеджмента. Ополе (Польша). 1999. – 205 с.

Садовникова Л.Б. Психологические основы подбора и подготовки кадров. Диссертация на соискание ... доктора психол. наук. М., 1999.

Сериков В.В. Формирование у учащихся готовности к труду. М., 1988.

Симонов В.П. Педагогический менеджмент. М.: Изд-во Российского пед. агенства, 1997. – 264 с.

Симонов В.П. Диагностика личности и профессионального мастерства преподавателя. М., 1995.

Социальный интеллект/ Под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Ин-т психологии РАН, 2004.

Творогова Н.Д. Общение: диагностика и управление. М., 2002.

Франселла Ф., Баннистер Д. Новый метод исследования личности. М., 1987.

Шейнис М.Ю. Рабочая книга психолога организации. Самара, 2005.

Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность. М.: Педагогика, 1986, т. 1, 2 – 840 с.

Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М.: Логос, 1994. – 320 с.

Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. М., 2002.

Экспериментальная психология. Практикум/ Под. ред. С.Д. Смирнова и Т.В. Корниловой. М., 2002.

Williams W.M., Yang L.T. Organizational creativity/ Handbook of Creativity// Ed. by R.J. Sternberg. Cambridge Univ. Press, 1999. P. 373–391.

§ 4. Когнитивная готовность преподавателя к инновационной деятельности⁶

Когнитивная готовность к инновациям и основные линии в понимании ее развития

Разработка содержания программ и методических рекомендаций в рамках инновационного обучения предполагает ориентировку преподавателя и на его психологические эффекты, а не только педагогические. В ожидаемых психологических эффектах можно выделять те, что связаны с развитием субъекта учебной деятельности, и те, что отражают психологическую готовность самого преподавателя к проектированию развивающей среды обучения. Если проектирование образовательных сред уже становится ведущей темой психологии образования, то анализ психологических предпосылок к их разработке у того субъекта, кто выступает в роли педагога и проектанта еще только намечается. Психологические предпосылки, которые можно назвать когнитивной и личностной готовностью к инновационной деятельности, должны характеризовать и преподавателя и студента как двух взаимодействующих субъектов учебного процесса в высшей школе. Их психологическое «неравноправие» связано с тем, что именно в функции преподавателя должно входить умение задавать такие образовательные среды, в которых сможет развиваться готовность к инновациям студентов.

В литературе пока большее место занимает анализ инновационного обучения в контекстах изучения особенностей учащихся и личностной готовности преподавателя к инновациям. Темой нашей работы стало выявление предпосылок психологического изучения когнитивной готовности к инновациям преподавателей высшей школы. Содержательно же изолировать ее от двух других названных направлений вряд ли оправдано или возможно.

Когнитивная готовность к инновациям может пониматься как наличие определенного инновационного потенциала, предполагающего *интеллектуальный ресурс* и *толерантность субъекта деятельности к нововведениям*, что в свою очередь включает открытость его новому и непривычному, а значит креативность и

⁶ Материал подготовлен Т.В. Корниловой.

творческое мышление. Не останавливаясь более подробно на понятии ресурса, отметим обычно выделяемые два его аспекта – наличный и функционально используемый, статичный и приобретаемый в ходе обучения. Второй аспект предполагает также введение термина *саморегуляция*, поскольку только в актуалгенезе учебной деятельности готовность воплощается в реальные динамические структуры самоорганизации субъекта.

Внутренние когнитивные условия инновационной деятельности складываются во взаимосвязи принятия инновационной среды как внешнего условия и развития собственного интеллектуально-личностного потенциала субъекта, включающего когнитивную и личностную готовность к инновациям, которые в функциональном плане зависят также от достигаемого субъектом уровня саморегуляции. В культурологи, организационной психологии, психологии предпринимательства и ряде других областей стало использоваться понятие инновационного менталитета как интегральной характеристики общества или организации, в рамках которых осуществляются нововведения. Осмысление ценностного аспекта этих нововведений, учитывающего, в частности, что не всякая инновация является благом и ведет к ожидаемым последствиям, также стало предметом социально-психологических работ. Ориентировка на инновации как принятую ценность характеризует также те работы в области педагогики и педагогической психологии, которые выдвигают в качестве основной цель развития (будь то развивающее обучения или создание среды для развития творческой личности).

Исследования креативности и творческого мышления не перестают быть любимым предметом психологического анализа. Однако анализ зарубежной литературы показывает, что практика внедрения нестандартных идей и решений, т.е. инновационных новообразований, прямо зависит от готовности той среды, на развитие которой они направлены, воспринимать и осуществлять предлагаемые нововведения. Поэтому все чаще предметом специального анализа становятся инновационные характеристики среды, в том числе образовательной.

Понятию саморегуляции посвящено сегодня достаточное число содержательных теоретических подходов, но, как показывает последний из вышедших на эту тему сборников работ веду-

щих отечественных психологов [Субъект и личность..., 2007], регуляторный компонент в позиции субъекта учения обсуждается пока только применительно к младшему школьному возрасту. Применительно к деятельности преподавателя как проектанта инновационной среды обучения эта тема еще не поставлена, хотя без анализа саморегуляции трудно обсуждать психологические эффекты инновационного обучения. Трудно также предполагать, каким образом педагог будет включать в свои инновационные разработки цели развития саморегуляции учащихся, если эта проблема не отрефлексирована применительно к его собственной деятельности.

Готовность к инновациям в контексте развития креативности и личностных компетенций

На фоне многообразия исследований по инновационной деятельности в социально-экономических аспектах вопрос о специфике инновационной деятельности преподавателя высшей школы почти не рассматривался. Хотя косвенно множество данных можно почерпнуть из исследований по проблемам применения компьютерных и других новых технологий в высшей школе. Отношение к нововведениям – в частности, при изменении статуса учебного заведения, нагрузки и проч. – включает анализ когнитивных и личностных характеристик и динамики их изменений. Необходимость специальных когнитивных (и более узко – интеллектуальных) усилий при актуализации «инновационной восприимчивости», при разработке инноваций и включенности в реализацию нововведений делает профессиональную работу педагога в высшей школе более трудной, чем в условиях ее традиционной регуляции. Не понятно, как и где учиться педагогу инновационной восприимчивости или инновационной деятельности. Не представлены четко пути распространения инноваций в социуме и их взаимосвязи с инновациями в педагогическом процессе.

Теория диффузии инноваций, разработанная Э. Роджерсом, прямо направлена на анализ распространения новых идей, предложений и технологий по коммуникационным каналам социальной системы в течение определенного промежутка времени [Яголковский, 2007]. Понятие образовательной среды, используемое в современной отечественной педагогической психологии,

напротив, подчеркивает управляемый характер создания условий для реализации целей развивающего обучения – речь идет именно о проектировании такой среды [Ясвин, 2001].

Принятие условий неопределенности можно рассматривать в качестве существенных компонентов готовности к инновационной деятельности по двум причинам. Во-первых, инновации всегда включают *риски*, и готовность к рискам – характеристика не только социальной системы, но и конкретной личности, принимающей участие в педагогическом процессе (будь то учитель или ученик). Риск есть везде, где присутствует неопределенность в соотношении субъектом целей и ценностей, целей и средств деятельности. В современных психодиагностических средствах *готовность к риску* прямо апеллирует к шкалам готовности мыслить и действовать в условиях неопределенности – в противовес риску как поиску сильных ощущений [Корнилова, 2003].

Во-вторых, в отечественной психологии мышления уже в 70-е годы в работах Л.И. Гуровой и О.К. Тихомирова был обособлен аспект принятия *субъективной неопределенности* в качестве существенной характеристики селективного, интуитивного, т.е. *творческого мышления* человека. Готовность к «новому мышлению» стала термином, отличающим целевую направленность развития сложных интеллектуальных стратегий человека, анализируемых в столь разных теориях психологии познания как теория смысловой регуляции мышления О.К. Тихомирова [1984] и подход Д. Дернера к анализу решения человеком сложных динамических (комплексных) проблем [1997]. В последних монографиях, освещающих проблему развивающего обучения – как развития интеллектуально-личностного потенциала ребенка в аспектах творческого мышления и готовности к креативным решениям – приводятся конкретные разработки соответствующих образовательных сред как совокупности условий, задающих возможности к самостоятельному и творческому мышлению [Божович, 2005].

Приведем в качестве примера модель когнитивной готовности к креативности К. Урбана, отмечаемую в связи с ее системным и комплексным характером [Шумакова, 2003, с.78]. Ее когнитивные компоненты:

1. Дивергентность мышления и действий.

2. Общие знания и мыслительная база.
3. База специальных знаний и специфических умений.

Личностные компоненты:

4. Сосредоточенность и увлеченность задачами.
5. Мотивация и мотивы.
6. Открытость и толерантность к неопределенности.

Подобных схем, объединяющих разные компоненты когнитивной готовности к инновациям в высшей школе, пока не разработано. Возможно, это связано с тем, что идеи проектирования образовательной среды как условий для формирования систем базовых профессиональных знаний (включая обобщенные схемы профессионального мышления) существенно заслоняют идею развития самостоятельности мышления учащегося и его саморегуляции в учебной и будущей профессиональной деятельности. Тот же факт, что накопленный в обучении интеллектуальный ресурс может не проявляться в решении предметных задач (требующих использования профессиональных знаний), очень редко обсуждается в психологических работах именно с позиций оценки саморегуляции субъекта решения [Корнилова, Кондратчик, 1993].

В большей степени внимание приковано к изучению психологических составляющих толерантности к неопределенности как второму компоненту когнитивной готовности к инновациям.

Толерантность к неопределенности в современной психодиагностической литературе прямо включает пункты принятия новых идей и готовности изменять схемы своего мышления. Таким образом, именно принятие условий неопределенности можно рассматривать в качестве связующего звена в единой когнитивно-личностной регуляции как готовности к принятию нового, так и к его созданию, хотя психологически креативность и готовность к инновациям процессуально замыкаются на разных системах – регуляции творческого мышления и личностных (внутренних) условий как готовности к инновациям.

Таким образом, как в отечественной, так и в зарубежной литературе выделяются два основных направления – 1) проектирование развивающих сред для управления интеллектуальным потенциалом учащегося и 2) актуализация его творческих возможностей (в предположении, что без них невозможна готовность к

инновациям и как к внешним нововведениям и как к самостоятельному свободному мышлению в условиях неопределенности). Но в зарубежной литературе это осмысливается в других исследовательских программах – анализа компетенций, сравнения новичков и экспертов, изучении самооэффективности и самомониторинга.

В современном классификационном подходе к выделению личностных и интеллектуальных компетенций создателем Эдинбургских опросников Дж. Равеном прямо подчеркивается, что последняя линия идет вразрез с преобладающими целевыми установками в обществе в вопросе «о компетентностях, необходимых для разработки, внедрения и реализации системы альтернативного социального экспериментирования, обучения и управления» [Равен, 2002, с. 387]. Экспериментирование и инновации в обществе кардинально изменяют ориентировку на тип управления образованием и требования к субъекту в современном мире – это ориентировка только на вероятные, т.е. неопределенные последствия действий в новом неопределенном мире. Привлечение внимания к «*процессам*, происходящим в образовании, управлении или при попытках проведения тех или иных изменений» [там же, с. 392] призвано, по мнению этого автора, привлекать внимание к поиску «таких условий, которые предоставили бы учителям и государственным служащим возможность содействовать развитию системы образования».

Отметим, что его *модель компетентности* подчеркивает ценностные характеристики целей образования, т.е. перечисляемые ниже виды компетентностей могут служить как достижению других лично значимых целей, так и иметь самостоятельную ценность – «быть лично значимыми целями самими по себе» [там же, с. 381]. Поэтому они часто называются «тенденциями» (без установления их психологического статуса). Приведем для краткости только часть этого списка.

- Тенденция к более ясному пониманию ценностей и установок по отношению к конкретной цели (включая эмоциональную вовлеченность)
- Тенденция контролировать свою деятельность
- Готовность и способность обучаться самостоятельно
- Поиск и использование обратной связи

- Уверенность в себе
- Адаптивность: отсутствие чувства беспомощности
- Склонность к размышлению о будущем (предвосхищения)
- Самостоятельность мышления, оригинальность
- Критическое мышление
- Готовность решать сложные вопросы
- Готовность работать над чем-либо спорным и вызывающим беспокойство
- Исследование окружающей среды для выявления ее возможностей и ресурсов
- Готовность полагаться на субъективные оценки и идти на умеренный риск
- Готовность использовать новые идеи и инновации для достижения цели
- Знание того, как использовать инновации
- Использование ресурсов
- Способность принимать правильные решения.

Приводимые компетентности не просто выходят за рамки обычно представленных в развивающем образовании целей, но и задают иной ракурс рассмотрения проблемы самого субъекта обучения – именно с точки зрения готовности его к последующему самостоятельному выделению, принятию и решению проблем в сложном мире.

Экспертиза как реализация инновационного потенциала субъекта (от знания к деятельности)

Как следует из приведенных выше психолого-педагогических работ, в современной литературе остро стоит вопрос не только о том, проектировать ли образовательную среду или, напротив, создавать условия неопределенности, но и связанный с ним вопрос о том, какие личностные и когнитивные новообразования ожидаются у человека, выходящего из социально заданной системы образования.

Современные образовательные системы начинают включать в образовательные цели подготовку *экспертов*. Этим термином сегодня подчеркивается тот факт, что от выпускника высшей школы требуется не просто «знать и уметь» и обладать опреде-

ленными личностными качествами, не только самостоятельно выделять и решать проблемы (в своей области), но и уметь осуществлять экспертную деятельность. В отличие от других профессиональных задач, стоящих перед специалистом, экспертиза предполагает определенную *исследовательскую компетентность*. В характеристике деятельности эксперта на первом месте стоят не сами его ответы на поставленные вопросы, а понимание, каким образом эти ответы можно найти. Полноценное исследование вопроса – вот суть исследовательской деятельности эксперта, в ходе которой актуализируются его когнитивная и личностная готовность к продуцированию инноваций. *Инновации* входят в качестве именно того компонента, без которого экспертная деятельность – как исследовательская в указанном смысле – невозможна. Эксперт не занят продуцированием или актуализацией знаний «по случаю». В его цели входит преодоление неопределенности, характеризующей проблемную ситуацию, разрешение которой напрямую зависит от его возможности обосновать пути освещения вопроса или решения проблемы (даже если эти решения будут осуществлять другие специалисты по намеченному им пути).

Экспертиза – это «прояснение не имеющего очевидного ответа вопроса с опорой на мнение специалистов по данному вопросу (экспертов) [Братченко, 2006].

Экспертиза может пониматься как путь познания более сложный, более разносторонний и свободный (в определении целей, в путях и выборе методических процедур), чем экспертиза-оценка (чего-то) или экспертиза-опрос. Способность не столько «предъявлять» свои знания, сколько профессионально организовывать экспертную деятельность для нахождения обоснованных решений – основа исследовательской компетентности эксперта.

Тем самым неправомерным является утверждение другого автора, заключающееся в том, что эксперт – это просто более модное и новое обозначение, синонимичное «несколько потускневшему и не столь свежеслову «специалист»» [Николаев, 2006].

Итак, эксперт – это не просто специалист. Это человек, в функции и задачи которого входит осуществление экспертной деятельности. Эксперт должен быть компетентен именно в орга-

низации путей решения вопросов. При этом понятие компетентности является более широким, чем собственно когнитивная (и личностная) компетентность уже в силу включения в нее, во-первых, организационных компонентов, и во-вторых, компонента преодоления ситуации неопределенности на основе своих интеллектуальных и профессиональных возможностей.

Таким образом, кроме понятия компетентностей в современной литературе начинает функционировать другое понятие – *экспертизы* [Экспертиза в современном..., 2006]. Оно означает, как мы покажем в приводимой далее специальной модели, что когнитивная готовность к совершению профессиональной деятельности на высоком уровне ее регуляции и качества включает опору на интеллектуальный потенциал субъекта только как одного, хотя и существенного компонента; не менее важными выступают и другие компоненты готовности к профессиональной работе как процессу экспертизы. Отличие новичков от экспертов по особенностям их стратегий – тот предмет психологических исследований, который уже сослужил хорошую службу в практике приложения психологических знаний. Теперь более четко осознается направленность этих приложений именно в образовательном процессе.

Нами имеется в виду в данном случае не экспертиза образовательных сред (в настоящей работе это, как и другие направления гуманитарной экспертизы не рассматриваются), а психологический анализ готовности субъекта быть экспертом. В психологии складываются модельные представления об экспертизе в контексте развития понимания способностей человека и преодоления психометрической парадигмы к оцениванию его интеллекта. Общим звеном с приведенными выше взглядами на экспертизу остается попытка связать когнитивные возможности человека с актуалгенезом решения им тех задач, которые, с одной стороны, ставят его в условия неопределенности, а с другой, предъявляют требования к использованию имеющихся у него знаний. Приведем в качестве примера модель Бэлтесов [Baltes P., Baltes M, 1990, цит. по: The Psychology of abilities..., 2003]. Селекция, оптимизация и компенсация (СОК) – те процессы, посредством которых, согласно метатеории «жизненного развития», реализуется адаптивная функция интеллектуального функционирования субъекта (при понимании интеллекта как общей способности).

Ниже рассматриваются отношения между тремя составляющими модели – СОК, интеллекта и экспертизы (рис. 2). Интеллект измеряется существующими психометрическими тестами (общие умственные способности). СОК рассматривается как репертуар адаптивных механизмов, лежащих в основе *регуляции* развития. Регуляция развития соотносится с инвестированием ресурсов (или реализацией когнитивных готовностей) через селекцию, оптимизацию и компенсацию в культурно обусловленных (интеллект) или персонализированных (экспертиза) областях функционирования. Соотношение между СОК, интеллектом и экспертизой реципрокное.



Рис. 2

Адаптивное развитие предполагает развитие ресурсов, как и управление ресурсами. Селекция включает цели и результаты. Оптимизация относится к средствам, релевантным целям. Компенсация включает в себя использование альтернативных средств для поддержания успешного уровня выполнения деятельности перед лицом потерь.

Интеллектуальный потенциал субъекта влияет и на функционирование механизмов СОК, и на то, как человек будет осуществлять экспертизу. В экспертизе им достигаются персонализированные цели.

Наиболее общая характеристика *экспертизы* во всех сферах деятельности – проявляющаяся легкость, с которой эксперты функционируют в своих предметных областях. Соответствующий взгляд на талант можно сформулировать следующим образом: эксперты не ограничены естественно доступными им ресурсами (имеется в виду интеллектуальное функционирование) в то время как обычные люди в нормальной популяции ограничены естественным запасом ресурсов как когнитивных возможностей. Авторы интересуются вопросом о соотношении тех ресурсов, которые вложены (инвестированы) в более общие способности и навыки (как, например, отражающиеся в интеллекте), и тех ресурсов, которые вложены в развитие специфических для экспертизы знаний и механизмов. Последние они рассматривают как очень важный элемент, который нужно добавить к существующим представлениям об интеллектуальном функционировании человека в течение жизни.

Можно выделить три пути достижения уровня эксперта:

- эксперты всегда превосходили других в соответствующих способностях или необходимых ресурсах, т.е. их достижения могут быть приписаны индивидуальным различиям, стабильным и существовавшим до того, как человек приобрел экспертные знания (гипотеза преддиспозиций);
- процесс приобретения экспертной компетентности включает в себя градиентное улучшение тех способностей индивида, которые ограничивают «нормальное» выполнение деятельности (способность развивается в деятельности), причем длительное развитие экспертизы должно развивать более широкие интеллектуальные возможности;
- эксперты приобрели механизмы, которые позволяют им преодолевать специфические ограничения в ресурсах в ходе выполнения деятельности. Согласно этой точке зрения развитие экспертизы предполагает длительный процесс, результатом которого является максимальная адаптация к ограничениям специфических задач (развитые экспертизы и специфические способности).

Все эти три гипотезы утверждают наличие ограничений, вытекающих из характеристик деятельности или индивидуальных ограничений в ресурсах (компетентностях). Высший уровень

экспертного исполнения отражает индивидуальную адаптацию или овладение этими ограничениями.

Общепсихологический контекст в обсуждаемой статье задан пониманием интеллекта как «адаптивной компетенции взрослых». Автором обосновывается недостаточность понимания интеллекта как общей способности, лежащей в основе психометрический измерений интеллекта.

В рассмотренной модели речь идет о соотношении возможности человека быть экспертом (в своей области) и интеллектуально развиваться, преодолевать ограничения («естественного» когнитивного функционирования) и развивать свои ресурсы (как общие, так и специфические). Прямого указания на когнитивную готовность к инновациям здесь нет. Но есть более тонкое представление развития самой когнитивной готовности к тому, чтобы быть экспертом и использовать для этого свой интеллектуальный потенциал (преодолеваемый в случае «таланта» как более успешного эксперта).

Наличие таких моделей позволяет специфицировать собственно образовательные цели: когнитивные возможности человека важны не только сами по себе (если исходить их признания человека – высшей ценностью), но в первую очередь с точки зрения возможностей развития его как эксперта – специалиста-исследователя в своей области.

Саморегуляция, мотивация и имплицитные теории развития интеллекта и личности в обучении

При тщательной разработке анализа структуры учебной деятельности [Талызина, 1997] в отечественной психологии гораздо меньшее внимание уделялось проблемам влияния индивидуальных различий и мотивации учения в высшей школе на эффективность усвоения знаний и способность их применения при решении профессиональных задач. Индивидуализация обучения рассматривается одним из существенных компонентов в психологии инновационного образования [Смирнов, 2001 и др.].

При обсуждении проблемы вклада факторов индивидуальных различий в успешности обучения апеллируют к следующим психологическим особенностям обучающихся: уровень интеллекта (способность усваивать знания, умения, навыки и успешно

применять их для решения задач) [Анастаси, 1982; Трост, 1999 и др.]; креативность (способность самому вырабатывать новые знания) [Когнитивное обучение..., 1997; Смирнов, 2001 и др.]; общая мотивация, не специфическая для учебной деятельности (достижения, доминирования и т.д.), и специфическая учебная мотивация, обеспечивающая сильные положительные переживания при достижении учебных целей [Основы педагогики и ..., 1986; Good C., Dweck, 2006]; высота и адекватность самооценки, самоэффективность и саморегуляция учения [Bandura, 1997; Boekaerst, 1996].

В отечественной психологии высшей школы обоснована необходимость развития не только деятельностного подхода к обучению, но и личностного – как развития взгляда на цели и задачи обучения с точки зрения личности как субъекта (а не объекта) учебной деятельности. Это выражено в подзаголовке книги «Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности» [Смирнов, 2001]. Развитие представлений о саморегуляции также выглядит недостающим звеном при цели интеграции знаний о личностной активности субъекта учебной деятельности. Эти позиции предполагают направленность на поиск тех субъектных новообразований в актуалегенезе учения, которые наиболее тесно связаны именно с контекстом самореализации субъекта, отражаемом в построении динамических, или функциональных систем саморегуляции [Корнилова, Смирнов, 2002]. Разрабатываемое функциональное понимание саморегуляции в отличие от других теоретических представлений предполагает представленность в динамических регулятивных профилях (решений и действий) компонентов как осознаваемых, так и неосознаваемых уровней. Оно означает также невозможность разведения процессуальной регуляции отдельно для проявлений личностных или интеллектуальных составляющих и понимание процессов метаконтроля как не сводимых к когнитивным – или метакогнитивным – компонентам (субъективного опыта, стратегий или репрезентаций).

Готовность и умение человека использовать свои возможности (а не только их оценка) – один из аспектов так понятой саморегуляции. Индивидуальные и личностные свойства рассматриваются при этом в качестве разноуровневых составляющих активности

учащегося. Самосознание выступает ведущим уровнем в системе деятельностно-личностного опосредствования взаимодействия человека с миром. Положения о том, что структуры самосознания могут служить формами самоконтроля, а также мотивировать деятельность, конкретизируются при развитии деятельностного подхода в школе А.Н. Леонтьева (см., например, [Столин, 1983]). Индивидуальные категоризации «мира людей» – менее разработанное направление поиска составляющих регуляции учебной деятельности.

Функционированию в житейских представлениях субъекта знаний о возможности развития личности или интеллекта (своего и других людей) посвящены работы исследовательницы из Гарвардского университета К. Двек [Dweck, 1999]. В контексте выделения субъектных факторов регуляции учения ею анализируются те житейские репрезентации интеллекта и личности, которые называются психологами имплицитными теориями (ИТ). Такие стихийно сложившиеся представления (или субъективные категоризации), которые относятся субъектом и к другим людям, и к себе самому, связываются нами с активной регулятивной ролью Я-концепции в развитии внутренней (специфической) мотивации учения. Проблемой является операционализация средств диагностики разного вида имплицитных теорий и конкретизация их вклада в успешность обучения. Предметом нашего анализа стали взаимосвязи определенных ИТ, репрезентирующих возможности развития интеллекта и личности в обучении, с другими интеллектуально-личностными факторами и академическими достижениями студентов.

Первые этапы развития психодиагностики были прямо связаны с необходимостью учета индивидуальных различий в общих способностях (различий в психометрическом интеллекте) или в диапазоне «зоны ближайшего развития». В конце XX-го века акцент сместился в направлении мотивационно-личностных и стилевых предпосылок успешности обучения. В качестве примера можно привести книгу немецкого психолога Г. Клауса (1987), где тщательно рассмотрены основания стилевых различий в учебной деятельности. Результаты сотрудничества российских и французских психологов расширили представления об индивидуальных различиях, которые необходимо учитывать – от уровня психофи-

зиологического состояния учащегося до стилей обучения и метакогниций [Когнитивное обучение, 1997]. Введение систем компьютерного обучения выдвинуло проблему учета индивидуальных свойств как факторов когнитивных стилей и мотивации, взаимодействующих с факторами неопределенности в новой для ученика (или пользователя) ситуации [Корнилова, Тихомиров, 1990]. Взаимодействие индивидуальных свойств в парах «учитель-ученик» рассмотрено в диссертации Воронина именно в контексте их влияния на эффективность обучения [2004].

Не все направления индивидуализации обучения означают реализацию личностного подхода к субъекту учебной деятельности. Начало такого подхода прослеживаются там, где в качестве важных системообразующих факторов учебной деятельности рассматриваются личностные особенности ученика на уровнях его самосознания и мотивации.

При сравнении современных систем обучения важнейшим критерием начинает выступать именно анализ новообразований в мотивационно-личностной сфере обучающегося. Так, к достоинствам проблемного обучения относится формирование познавательных интересов и мотивации учащихся. В основные характеристики развивающего обучения по В.В. Давыдову входит представление о том, что ученик сознательно ставит цели самоизменения и творчески их достигает [Айсмонтас, 2002, с.120]. Важной тенденцией современной педагогической психологии является та, что идет ли речь о субъекте образования в школе или в вузе, развитие познавательной сферы уже не обсуждается безотносительно к личности учащегося.

В традиционных (инвариантных) подходах к организации деятельности учения проблема индивидуальных различий не ставилась в силу целевых установок управления мышлением, воспитания его дисциплинированным и систематическим. Разработка инновационных подходов в образовании позволила по-новому переформулировать проблему учета индивидуальных различий как обеспечения когнитивной и личностной готовности к инновациям. Внутренние когнитивные условия инновационной деятельности складываются во взаимосвязи принятия инновационной среды как внешнего условия и развития собственного потенциала субъекта, включающего когнитивную и личностную готов-

ность к инновациям. При этом ставится новая цель формирования «компетенции в обновлении компетенций» (цит. по: [Поддъяков, 2006, с. 8]).

В отечественной литературе намечен поток исследований когнитивных и личностных факторов успешности учебной деятельности [Когнитивные и личностные ..., 2007] Отношение к ученику как субъекту учебной деятельности, утверждающееся в отечественной психологии, и переход к компетентностному подходу в зарубежных концепциях интеллектуально-личностного развития предполагают переосмысление мотивационно-личностных составляющих ее регуляции. Одним из направлений такого переосмысления выступает разработка проблемы имплицитных теорий (ИТ) как специфических личностных предпосылок успешности учебной деятельности. Но если проблема личностных компетенций уже сформулирована в отечественных учебниках по педагогической психологии, то проблема включенности в саморегуляцию учения житейских представлений субъекта о возможности изменения личности и интеллекта еще только доопределяется в исследовательских гипотезах.

Нами предполагается, что динамические системы личностной регуляции целедостижения в учебной деятельности нельзя рассматривать вне уровня самосознания, интегративного по отношению к другим личностным и индивидуально-психологическим особенностям студента. Диагностика тех составляющих Я-концепции, которые наиболее тесно связаны со специфической для учебной деятельности мотивацией, может опираться на использование понятия «имплицитных теорий» (ИТ), которые в зарубежной психологии впервые были опробованы в качестве измерительных шкал для оценки житейских представлений человека об интеллекте [Смирнов, 2005].

Возможность интерпретации ИТ в контексте регулятивной функции самосознания и необходимость сопоставления данных о личностной регуляции учебной деятельности в разных культурах привели к постановке цели апробации модифицированного опросника К. Двек, которая в течение 30 лет изучала влияние имплицитных теорий в качестве факторов внутренней детерминации обучения студентов. Она показала, что люди различаются по представлениям об интеллекте и личности как постоянным субъек-

ективным константам, т.е. неизменным величинам (entity theory), или же величинам изменяемым, «приращаемым» субъектом в ходе обучения (incremental theory). Эти составляющие Я-концепции значимо влияют на цели и эффективность учебной деятельности. Ориентировка на результат или на такую цель обучения как овладение мастерством – другой аспект имплицитных теорий. Для разных ИТ (и для разных возрастов – детей и взрослых) Двек были составлены опросники, которые можно понимать в качестве шкал измерения соответствующих субъективных репрезентаций возможности изменений интеллекта, личности и собственной направленности на результат учения (прагматический, результативный, или развивающий, процессуальный).

Согласно исследованиям К. Двек, ИТ играют ключевую роль в успешности обучения. Люди, разделяющие представления об интеллекте как неизменном (количественном) свойстве, ценят легкий успех, стремятся во всем быть лучше других, а любые трудности, препятствия, успехи сверстников принуждают их подвергать сомнению свои интеллектуальные возможности. Люди, придерживающиеся другой точки зрения – представления об интеллекте как изменяемом свойстве, которое «прирастает» и обогащается в процессе обучения, – не боятся вызовов, препятствий, трудностей, так как надеются в ходе их преодоления развить свой интеллект, что для них ценнее конкретного успеха и важнее временной неудачи. Анализируя влияние ИТ на постановку жизненных и учебных целей, К. Двек отмечает, что одни выбирают цели, ориентированные прежде всего на результат (performance goals), для них самое важное – позитивная оценка и избегание неудач, а другие – на обучение (learning goals). Именно студенты, ориентированные на овладение мастерством, чаще всего выбирают цели учения.

Подобная же схема анализа, которая более привычна в отношении ИТ интеллекта, была применена автором и к диагностике представлений о личности, к решению социальных задач, построению отношений с другими людьми. Здесь ею снова выделяются два типа имплицитных теорий: личность как неизменная сущность и личность как обогащаемое в процессе развития отношений с другими людьми образование. При этом речь идет не только о представлениях человека о самом себе. ИТ распростра-

няются и на понимание личности других людей, влияя, таким образом, на выбор целей, тип реакции на неудачи и т.п.

Можно переосмысливать интерпретационный контекст исследований ИТ. Так, мы принимаем в качестве интерпретационной гипотезы ту, что в принятии целей учения проявляется мотивационная роль самосознания, опосредствующего направленность усилий субъекта учебной деятельности. Недостающим звеном выглядит, на наш взгляд, самооценка обучения. Представление о своем месте в иерархии других учеников, а также эффективность и субъективная цена прилагаемых в учении усилий – включающую такие пункты шкалу необходимо выделять наряду с принятием целей обучения. Тогда можно учитывать именно функциональную роль составляющих Я-концепции в целеобразовании и целедостижении.

Субъективные репрезентации целей и самооценки обучения входят в более общее понятие самоэффективности. В концепции А. Бандуры понятие самоэффективности включало предположение о мотивационных эффектах влияния на процессы познания посредством целевых структур [Bandura, 1997]. Цели обеспечивают основу для саморегуляции усилий через имплицитные стандарты, с которыми сверяются релевантные им стратегии и приложенные усилия. Студенты с высоким уровнем академической самоэффективности используют более эффективные стратегии в учении (причем за этим стоят разные – и когнитивно, и мотивационно определенные мета-стратегии), лучше управляют своим временем; они более эффективны в обследовании окружающей среды, в самоконтроле и регуляции своих усилий [Chemers, Hu, Garcia, 2001]. Апробация соответствующего личностного опросника для русскоязычных выборок позволила включить их в кросс-культурные сравнения [Шварцер, Ерусалем, Ромек, 1996].

В отечественной психологии исследования саморегуляции студентов выполнялись в рамках иной концепции, в которой психическая саморегуляция понимается как специальная психическая активность субъекта. В.И. Моросановой [1998] показана интеграция содержательных и инструментальных компонентов соответствующих переменных в индивидуально-стилевой регуляции. В качестве «личностных» в ее работах выступают факторы, выделенные Г. Айзенком (нейротизм, психотизм, экстраверсия,

интроверсия), которые сопоставляются в корреляционных связях с показателями осознанной саморегуляции – планирование, моделирование, прогнозирование, самостоятельность, гибкость контроля, оценка результата, общий уровень саморегуляции.

В Великобритании проблемой взаимосвязи личностной и когнитивной составляющей в регуляции интеллектуальных достижений студентов исследователи занимаются, привлекая такие опросники как Большая пятерка (NEO-FFI) и личностный опросник Г. и М. Айзенков NEO-EPQ-R [Chamorro-Premuzic T., Furnham, 2006]. Используемое ими понятие интеллектуальной компетентности предполагает существование индивидуальной способности приобретать и интегрировать знания в течение всего жизненного пути. Наблюдаемые индивидуальные различия в обучении зависят не только от психометрического интеллекта (общей когнитивной способности), но и от личностных качеств и самооценки интеллекта (self-assessed intelligence – SAI). Эти авторы ссылаются на исследования Двек в связи с рассмотрением ИТ интеллекта как влияющих на уровень мотивации достижения, выступающей для них ведущей в дифференциации развития интеллектуальных навыков и системы знаний.

В отечественной психологии представления об интеллекте и регуляции учебной деятельности развивались на иных методологических позициях – социальной детерминации, раскрытия структур деятельностного опосредствования, однако это не означает невозможность использования для диагностики индивидуальных особенностей обучающихся тех средств (психодиагностических шкал), которые были разработаны на иных теоретических позициях зарубежными исследователями. Исследования социального (в частности, эмоционального) интеллекта стали освещать контекст личностной составляющей в интеллектуальном развитии. К сожалению, в отечественной психологии образования не уделялось столько внимания операционализации средств измерения самооценки обучения и академических достижений студентов, сколько в зарубежной. Но общими для обучения в высшей школе оказываются показатели текущего и конечного контроля (выступления студента на семинарах, оценка при сдаче экзамена и др.). Различия же в социальных факторах и реализуемых принципах в отечественных и зарубежных подходах к организа-

ции учебного процесса не позволяют предполагать прямой перенос представлений о личностной регуляции академических достижений.

Таким образом, обсуждаемые в зарубежных исследованиях данные о психологических составляющих индивидуально-личностной саморегуляции учебной деятельности, а также когнитивных репрезентациях представлений об интеллекте и личности как развиваемых в обучении могут служить предпосылками конкретизации психологической готовности к инновационному обучению. Но они еще должны быть осмыслены в контексте развиваемых в отечественной психологии подходов (культурного, деятельностного и личностного опосредствования).

Понятие преподавательской инновационности

Воспитать у учащегося чувствительность к новым идеям, способам их приложения, к их доработке и к самостоятельным инновационному мышлению – цель развития когнитивной готовности к инновациям. Однако прежде чем перейти к этой проблеме как вопросу об инновационной деятельности преподавателя, отметим, как сегодня может пониматься собственно *преподавательская инновационность*. Приводимый Яголковским перевод свидетельствует о комплексности этого понятия: «...многоаспектный конструкт, который может включать установку к принятию специфических инноваций, личностные характеристики преподавателя, определяющие его отношение к новому, процесс «интериоризации» принятых им инноваций, а также его пролонгированное участие в профессиональных видах деятельности, связанных с нововведениями» [2007, с.130].

Но не менее важным является соотнесенность конструкта педагогической инновационности со стратегическими образовательными целями в конкретной социальной ситуации в российском обществе

Ориентированность на *конкурентоспособность* выступает сегодня одной из стратегических социально-политических целей российского общества, а развитие интеллектуального потенциала страны рассматривается как одно из ведущих звеньев в оценке ее конкурентоспособности (выступление президента В.В. Путина в декабре 2006 г.).

Проектирование среды, позволяющей задавать мотивационные, интеллектуальные и творческие горизонты развития профессионала – это не только ценностные характеристики соответствуют общим задачам развития интеллектуально-личностного потенциала студента (за исключением, как свидетельствуют зарубежные исследования, клерикального образования⁷). Это также определенные аспекты решения образовательных проблем с точки зрения принятых принципов.

В принципы педагогического проектирования включается – при учете ориентировки на *инновационную деятельность преподавателя*, отвечающего за создание условий для актуализации готовности к инновациям у учащихся – понятый как одна из стратегических целей *принцип саморазвития*, предполагающий для всех участников образовательного процесса – и для студентов, и для преподавателей (называемых иногда совокупным субъектом образовательных программ) – право корректировать и развивать поставленные вузом цели.

Принципы построения образовательного процесса в вузе обсуждаются также педагогами, не связанными предпочтениями в той или иной психологической теории, поскольку отталкиваются от обсуждения другого уровня регуляции целей образования – регламентируемых социумом. Этот контекст представлен в книге Ю.Г. Татура [2005].

Целевая регуляция высшего образования

В концепции Ю.Г. Татура предполагается разведение (в первую очередь применительно к высшей школе) *глобальных целей* высшего образования, целей *стратегических* – достигаемых в рамках *образовательных проектов* и *дифференцирующих*. Глобальные цели прямо связаны с реализацией принятых обществом принципов. Дифференцирующие цели соотносят преподавание дисциплин для профессионалов разной направленности (например, преподавание психологии для психологов и лиц, получающих в качестве основного непсихологическое образование).

⁷ Об этом пишут в контекстах сравнения мотивационных профилей лиц разных профессий, в частности, с использованием опросника А. Эдвардса [Жорнилова, 1997], сравнения стилей мышления в разных типах профессионально направленных учебных

Уровень дифференцирующих целей включает ориентированность на ценностно сформулированные и обоснованные в соответствии с содержательными характеристиками будущей профессии требования к выпускнику.

На Всемирном конгрессе по инженерному образованию [Портсмут, 1992 г.] было сформулировано, что в компетенции инженера должны входить не только когнитивные и операционально-технические составляющие, но и этические, мотивационные, поведенческие – от *коммуникативной готовности* (как владения литературной, деловой письменной и устной речью) до знания психологии и этики общения, владения навыками управления профессиональным коллективом [Татура, 2005, с. 93], что в психологии соотносится с понятиями *социального интеллекта* и *организационных способностей*.

Мотивация, знания и умения в построении стратегии профессионального технического образования попадают в разные компетенции (и не всегда соотносятся друг с другом), что критически оценивается проектантами, обращающимися в связи с этим к иной методологии проектирования – *личностных компетенций*, развиваемой, в частности, И.А. Зимней [2005].

Достижение стратегических и тактических целей образовательных программ вузов, выпускниками которых станут будущие инженеры, должна включать, по мнению Татура, тем самым направленность на получение ими необходимого минимума психологических знаний и психологической готовности к самостоятельности, личностному и профессиональному росту, без которых трудно представить их становление как граждан демократического общества и специалистов-профессионалов, умеющих работать в сотрудничестве с другими и развивать собственный интеллектуально-личностный потенциал.

Понятно, что так сформулированная проблема целевой направленности становления гражданина и профессионала не специфична только для определенной профессиональной ориентации выпускника высшей школы. Она отражает общую тенденцию в изменении требований к высшему образованию.

Учет психолого-педагогической литературы и практики обсуждения проблем высшей школы в России позволяет резюмировать следующее. Концептуальные основы *проектирования* (как

пути разработки модели специалиста, так и пути разработки развивающей среды) в сфере высшего образования подразумевают создание новых или преобразование имеющихся условий для развития образовательных систем (при разделении более глобальных целей образования и стратегических целей отдельных образовательных проектов – ОП). Однако критерии приемлемости целевой направленности проектов не могут быть заданы только внешне-целевыми требованиями или технологическими аспектами (преобразования обучения в высшей школе). Они отражают (объявленную «старой») проблему чему учить в пользу новых формулировок:

- учить – значит развивать «компетенции»,
- учить – значит развивать когнитивную готовность к инновациям и т.д.

Итак, цели проектирования в сфере образования в современной литературе представлено как в контексте проблем психологии образования, так и в контексте соотнесения педагогических проектов с разноуровневыми целями – общества, образовательной системы в целом, образовательного учреждения, образовательного модуля, курса, субъекта образовательного процесса. В случае «целей заданных» это понятие (цели) используется в его психологическом содержании лишь частично (здесь речь идет о заданных внешних целях, а не о целях в их определении в теории деятельности – сознательного предвосхищения будущих результатов действий). Аспект целеполагания отводится не конкретному человеку, а структурно оформленным единицам, в рамках которых определены содержательные и ценностные критерии приемлемости тех или иных требований к выпускнику высшей школы; в этом контексте их следует считать «нормативным» целям.

Учитывая понятное любому психологу расхождение между внешне заданными и субъективно репрезентированными и принятыми целями, можно вместе с тем принять ориентировку на целевые структуры проектируемой учебной деятельности как то опосредствующее звено, в котором предполагается последующая встреча субъектов образовательного процесса (что происходит в обучении, но изначально дано в формулировании образовательных проектов и ценностном отношении к ним).

Общие цели подготовки специалистов в высшей школе нормативно заданы в первую очередь *принципами*, а также общими *подходами* (среди которых сегодня актуальным для освоения выступает компетентностный). В отличие от методологических принципов в научном познании эти принципы, имеющие часто с ними общее название (системности, развития, деятельностного опосредствования и т.д.), призваны организовывать деятельность «проектантов» образования в рефлексивном и нормативном планах, но также и ценностно определяют глобальные цели обучения.

Принцип системности проектирования образовательных сред в первую очередь означает необходимость анализа целей образовательных программ. В них подразделяют глобальные цели, соответствующие уровню образовательной системы в целом, и цели стратегические и тактические, соответствующие организации образовательного процесса, уровню отдельных образовательных программ, сегодня закрепляемых, в частности, как требования к выпускнику высшей школы.

О принципе *саморазвития* спорить уже не приходится, но он пока еще не связан в сознании педагогов со стратегической целью развития готовности к инновациям.

Так, в концепции модернизации российского образования на период до 2010 года стратегические цели вербализованы как следующие требования к выпускнику высшей школы: нравственность, предприимчивость, самостоятельность в принятии ответственных решений в ситуации выбора, умение прогнозировать их возможные последствия, способность к сотрудничеству, обладание чувством ответственности за судьбу страны, мобильность, динамизм, конструктивность. Продолжают их цели воспитания: формирование гражданской ответственности и правового самосознания, духовности и культуры, инициативности, самостоятельности, толерантности, способности к успешной социализации в обществе и активной адаптации на рынке труда; развития этических принципов и идеалов духовного развития личности.

В то же время при обсуждении инноваций в самом образовательном процессе стали отмечаться подвижки именно в сторону осознания педагогами в высшей школе проблемы самостоятельности студентов (и в обучении, и в будущей профессиональной деятельности).

***Актуальность обсуждения практики ценностных
и содержательных составляющих профессионального
образования (при переходе отечественной высшей школ
к компетентностному подходу)***

На конференции «Состояние и перспективы развития высшего образования», которая состоялась в г. Сочи в октябре 2006 г. педагоги почти всех профессиональных вузов (независимо от того, гуманитарные или естественные факультеты ими представлялись и независимо от типа профессии будущих специалистов) отразили в своих докладах нацеленность на развитие самостоятельности студента в обучении и необходимость личностного становления для становления профессионального. Была отражена необходимость перехода от обучения системе базовых знаний к обучению самомониторинга.

В частности, важнейшей функцией педагога стала выступать функция *педагогического прогнозирования* как «обязанность научно и личностно обосновывать, выносить суждение о возможных состояниях своих профессиональных компетенций», а также путях развития у себя и своих учеников способности достигать требуемого (проектируемого) уровня деятельности. Тем самым был поставлен вопрос о введении «прогностической компетентности» в систему профессиональных компетенций педагога любой специальности. В связи с этим обосновывался и запрос системе непрерывного педагогического образования. Психологи должны включиться в проектирование этой составляющей как общепсихологической компетенции, поскольку ею прямо задается одно из целевых направлений преподавания психологии в психологическом вузе.

Конференция показала также явный тренд многих непсихологических специальностей в сторону увеличения опоры на психологические знания. Подготовка по новой специальности информатиков-юристов, профессионалов-финансистов, экономистов и управленцев, специалистов по «рекламному дизайну» или «паблик-рилейшнз» – все эти практически направленные (функционирующие в типе отношений «человек-человек») специальности включают развитие *коммуникативной компетентности* (и ее составляющих, в частности, социального интеллекта) в качестве основного звена целевой психологической подготовки профессионала.

Таким образом, не только психологи пришли к необходимости изменения методологии в психологии образования в сторону развивающего обучения, но и педагоги в непсихологических вузах пришли к необходимости формулировать цели обучения в ориентировке на компетенции, предполагающие психологические базисные составляющие. Проектирование образовательных сред в ориентировке на развитие тех или иных аспектов *психологической компетентности* будущих специалистов должно включать также создание условий для новообразований, связанных с *готовностью к инновациям*. Этот аспект еще не был сформулирован на уровне стратегических целей образования. Он тесно связан с оценочным и компетентностными подходами в образовании

В практике высшей школы это в определенной степени отражается в формулировании стратегических задач преподавания психологии в непсихологических учебных заведениях. Учет содержания профессиональной деятельности несомненно будет при этом опосредовать развитие и промежуточных целей и целостных целевых структур. Учить режиссуре как «практической психологии» или обеспечивать рефлексии деонтологического аспекта взаимодействия врача с пациентом – эти цели потребуют спецификации тех сред, в которых студент будет овладевать психологическими знаниями и умениями. Общим аспектом останется *ориентировка на цели личностного и интеллектуального развития, самопознания и самостоятельности* в решениях и действиях.

Таким образом, ценностная составляющая в конкретизации стратегических целей для преподавания психологии на не психологических факультетах уже сформулирована. Соотнесение же когнитивно-личностных компетенций с структурами и видами профессиональной деятельности – эту цель психолог конкретизирует в отношении к содержанию требований в рамках конкретных специальностей (юриста, инженера и т.д.).

Как традиционный, так и компетентностный подходы необходимо апеллируют к *содержательным* целям, определяющим стратегию обучения, но последний более четко ставит вопрос о социально желательных компетенциях как основе профессионализации и проблему широко понятых *личностных* компетенций (как основу профессионального становления). Но утверждение приоритетов тех или иных личностных компетенций – это уже

реализация *оценочного* подхода к глобальным и стратегическим задачам высшего образования. Тем самым в сферу образования привносится (или входит) постнеклассическая стадия, которая в методологии науки означает именно легализацию *ценностного отношения* к знанию и отказ от классического идеала рациональности как полного контроля всякого рода субъективных вмешательств и трактовок, а также в ряде случаев провозглашения критериев прагматической пользы как превалирующих над другими. Современные поиски авторов, обсуждающих проблемы в психологии высшего образования (Зимняя И.А., Петровский А.В., Равен Дж., Рубцов В.В., Смирнов С.Д., Слободчиков В.И., Татур и др.), можно назвать ценностно окрашенными, поскольку принимаемые ими глобальные установки, будучи связанными с темой или иными теоретическими психологическими основаниями, вместе с тем ценностно-ориентированы:

- от деятельности к личности,
- развитие «нового мышления»,
- развитие «личностных компетенций»,
- развитие конкурентоспособности и т.д.

На других этапах общественного развития формулировались иные ценностные предпочтения. Таким образом, не только теория, но и ценностные отношения определяют задачи и пути построения современной высшей школы.

Когнитивные компоненты готовности к инновациям в развитии экспертизы

Выше мы уже приводили пример модели (соотношения экспертизы и интеллектуальных ресурсов), в которой прослежен путь переориентации англо-язычных психологов от диагностики общих способностей к исследованиям компетентностей и экспертизы [Krampe, Baltes, 2003].

Второй пример [Minstrell, 1999] мы используем, чтобы показать, как развитие профессиональной экспертизы осмыслено применительно к деятельности педагога. Педагогическое знание, как его представляет автор, означает умение работать в условиях неопределенности. Учитель сам должен определять, что и когда делать, почему и какие средства должны быть применены. Таким

образом, его деятельность должна быть понята как инновационная в более узком смысле, чем звучало в выше приведенных параграфах. Речь идет об инновационности как характеристике профессиональной деятельности эксперта – об экспертизе (глагол, а не существительное, что более привычно на русском языке) как применения знаний профессионалом в условиях неопределенности.

В этой деятельности педагог интегрирует ориентировку на таситные (неявные) знания с осмысленными предметными целями (задаваемыми прохождением конкретной дисциплины) и знанием учеников. В общепсихологическом контексте таситное знание, согласно теории Р. Стернберга [2002], формируется в опыте, не рефлексивируется и часто служит основой принятия решений профессионалами, которые часто теми представляются как интуитивные. Согласно автору статьи, именно такое знание опосредствует экспертизу педагога как выстраивание им целевых иерархий (в целях обучения), включая конкретизацию программ, которые соответствуют этим целям, подбор и обсуждение техник, которые подталкивают учащегося к самостоятельным размышлениям. Учитель направляет общение и управляет средой, обеспечивая также циклы диагностики, релевантные целевым структурам. Создание и поддержка «вопрошающей среды» (исследовательской позиции обучающегося) – компонент его экспертизы. Проведение дискуссий – другая важная составляющая. Научить критически относиться к высказываемым другими идеям и уважительно – к самим людям, это также педагогическое мастерство, регулируемое использованием таситных знаний.

Отметим пока, что говорить о проектировании применительно к такому типу организации действий, в основе которых лежит таситное знание, довольно затруднительно. А вот говорить об экспертизе как деятельности профессионала на основе таких знаний возможно. Поэтому общепсихологическая ориентация так понятой практики педагогических действий – как инновационных по сути их регуляции – не предполагает понятия проектирования. Цели экспертизы должны осознаваться. А вот проект ее осознается именно в компонентах среды, которую поддерживает педагог, полагаясь в том числе на неявное знание.

Развитие профессиональной экспертизы идет, по мнению (и собственному опыту автора) в следующих направлениях (кроме стихийного углубления таситного знания):

- целенаправленное – информативное – наблюдение,
- ориентировка на «ментора» (использование опыта более продвинутого профессионала),
- активная коммуникация в профессиональной среде, только и создающая полноту ориентиров представления проблем и подходов к их решению,
- специальная рефлексия опыта.

Таким образом, *профессиональная экспертиза обучающего* – это опора не только на специальные знания, но и на то педагогическое мышление, которое задает соответствие представлений «как учить» тому, «как учатся». В обсуждаемой в статье идее экспертизы как знания того, как создавать и поддерживать исследовательскую среду для стимулирования самостоятельного мышления учащегося, заложен явно более мягкий подход, чем тот *проектировочный*, который обсуждается в связи с проблемами развивающего обучения в российской психолого-педагогической литературе. Моделирование образовательной среды как цель и результат инновационной деятельности педагога представлено, таким образом, и в зарубежной и в отечественной литературе. Но теоретическое обоснование и соответствующие средства реализации идеи способствования самостоятельности мышления учащегося – как инициативности и профессионализму в будущих профессиональных решениях ученика – видятся по-разному. В этом различии стоит, пожалуй, подчеркнуть, то, о чем специально в своих работах говорят и Дж. Равен и Р. Стернберг. Именно недостаточность традиционной ориентации на развитие академического интеллекта в образовательных системах США и Великобритании приводит к тому, что страдает инновационность в мышлении учеников (и будущих профессионалов) и в решении ими практических проблем. Обращение к концепциям экспертизы и компетентностного подхода – пути, предлагаемые для преодоления недостаточной готовности к новому, т.е. развития инновационной компетентности учащихся (в том числе и будущих педагогов).

Итак, целевая регуляция образовательных проектов должна сегодня включать осознание не только их содержательно-ценностных характеристик, но и представлений, в какой степени и что предполагается проектировать – на пути разработки, моделирования и управления образовательными средами – или же осознания того, что готовность к инновациям как таковую формировать нельзя, но можно создавать условия для инновационной деятельности и развития инновационного мышления.

Литература

1. *Айсмонтас Б.Б.* Теория обучения: Схемы и тексты. М. : Владос-Пресс, 2002. 176 с.
2. *Анастаси А.* Психологическое тестирование. М.: Педагогика, 1982. 316 с.
3. *Братченко С.Л.* Мир экспертизы – попытка определения координат // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности. М., Смысл, 2006. 63–75.
4. *Воронин А.Н.* Интеллект и креативность в межличностном взаимодействии. М.: Ин-т психологии РАН, 2004.
5. *Дернер Д.* Логика неудач. М.: Смысл, 1997. 242 с.
6. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология. Учебник. М., Логос. 2005. 383 с.
7. *Клаус Г.* Введение в дифференциальную психологию учения. М.: Педагогика, 1987. 173 с.
8. Когнитивные и личностные факторы учебной деятельности: Сборник научных статей / Науч. ред. Смирнов С.Д. М.: СГУ, 2007. 134 с.
9. Когнитивное обучение : современное состояние и перспективы / Отв. ред. Т. Галкина, Э. Лоазр. М.: Ин-т психологии РАН. 1997. 296 с.
10. *Корнилова Т.В.* Психология риска и принятия решений. М.: Аспект Пресс, 2003. 282 с.
11. *Корнилова Т.В., Смирнов С.Д.* Группировки мотивационно-личностных свойств как регулятивные системы принятия решений// Вопросы психологии, 2002. № 6. С. 73–83.
12. *Корнилова Т.В., Тихомиров О.К.* Принятие интеллектуальных решений в диалоге с компьютером. М.: Изд-во МГУ. 1990. 192 с.
13. *Моросанова В.И.* Индивидуальный стиль саморегуляции. М.: ИП РАН, 1998.
14. *Николаев В.Г.* Эксперты и экспертное знание в несовершенном обществе // Экспертиза в современном мире: от знания к деятельности. М., Смысл, 2006. С. 125–149.

15. Основы педагогики и психологии высшей школы / Под ред. А.В. Петровского. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1986. 303 с.
16. *Поддьяков А.Н.* Психология конкуренции в обучении. М.: ГУ ВШЭ, 2006. 230 с.
17. *Равен Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Центр, 2002. 396 с.
18. Развитие субъекта образования: проблемы, подходы, методы исследования/ Под ред. Е.Д. Божович.М., ПЕР СЭ, 2005. 399 с.
19. *Смирнов С.Д.* Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности. М.: Академия, 2001. 304 с.
20. *Смирнов С.Д.* Модифицированный вариант методики К. Двек для оценки типов имплицитных теорий интеллекта и личности, присутствующих студентам // Труды СГУ. Гуманитарные науки. Психология и социология образования, 2005. Выпуск 82. С. 40–55.
21. *Стернберг Р., Форсайт Б., Хедланд Дж. и др.* Практический интеллект. СПб.: Питер, 2002. 265 с.
22. *Столин В.В.* Самосознание личности. М.: Изд-во МГУ, 1983. 286 с.
23. Субъект и личность в психологии саморегуляции / Под ред. В.И. Моросановой. М., Ставрополь: ПИ РАО, СевКавГТУ, 2007. 430 с.
24. *Талызина Н.Ф.* Педагогическая психология. М.: Академия, 1998. 288 с.
25. *Татур Ю.Г.* Образовательный процесс в вузе. Методология и опыт проектирования. М., Изд-во МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2005. 222 с.
26. *Тихомиров О.К.* Психология мышления. М., МГУ, 1984. 269 с.
27. *Трост Г.* Возможность предсказания выдающихся успехов в школе, университете, на работе // Иностранная психология, 1999. № 1. С. 19–29.
28. *Шварцер Р., Ерусалем М., Ромек В.* Русскоязычная версия шкалы общей самоэффективности Шварцера Р. И Ерусалема М. // Иностранная психология, 1996. №7. С. 71–77.
29. *Шумакова Н.Б.* Обучение и развитие одаренных детей. М., Воронеж, РАО, 2004. 335 с.
30. *Яголковский С.Р.* Инновационность как предмет психологического исследования // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2007. Т. 4, № 2. С. 123–133.
31. *Ясвин В.А.* Образовательная среда. От моделирования к проектированию. М., Смысл, 2001.
32. *Bandura A.* Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman, 1997.
33. *Boekaerst M.* Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation // European Psychologist, 1996. V. 1. № 2. P. 100–112 .

34. *Chamorro-Premuzic T., Furnham A.* Intellectual competence and the intelligent personality: A third way in differential psychology // Review of General Psychology. 2006. V. 10. № 3. P. 251–267.

35. *Chemers M.M., Hu L., Garcia B.F.* Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment // Journal of Educational Psychology, 2001.V. 93. № 1. P. 55–64.

36. *Dweck C.S.* Self-theories: Their role in motivation, personality, and development. Philadelphia: Psychology Press, Taylor & Francis Group, 1999. 195 p.

37. *Good C., Dweck C.* Motivational orientations that lead students to show deeper levels of reasoning, greater responsibility for their academic work, and greater resilience in the face of academic difficulty //Optimizing student success in school with other three Rs: reasoning, resilience and responsibility /Eds.: Sternberg, R., Subotnik, R. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing, 2006. P. 39–58.

38. *Krampe, R.T., Baltes, P.B.* Intelligence as Adaptive Resource Development and Resource Allocation: A New Look Through the Lenses of SOC and Expertise. // The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise (Eds.: Sternberg, R., Grigorenko, E.). Cambridge University Press, 2003. P.

39. *Minstrell, J.* Expertise in teaching. In R. J. Sternberg & J. A. Horwath (Eds.), /Tacit knowledge in professional practice: Researcher and practitioner perspectives. 1999. Mahwah, NJ: Erlbaum. P. 215–230.

40. The Psychology of Abilities, Competencies, and Expertise //Eds.: Sternberg, R., Grigorenko, E. Cambridge University Press, 2003. 280 p.

§ 5. Психологическое сопровождение студентов в условиях инновационного профессионального образования⁸

Повышение качества высшего образования является приоритетной задачей современного общества, обусловленной требованиями высокой профессиональной мобильности и готовности к непрерывному образованию в условиях «информационного взрыва» и развития новых информационных технологий, возрастанием «цены» профессиональной человеческой ошибки. Переход к инновационному образованию, отвечающему потребностям общества в быстрой перестройке и развитии профессиональной компетентности, требует кардинальной модернизации образовательного процесса. Изменение парадигмы образования со «знаниевой» на компетентностную, а в современной педагогике высшей школы на профессионально-личностную, переносит акцент с целей высшего образования, как формирования профессиональных знаний, умений и навыков, на приоритетные цели профессионального и личностного развития. Анализ современных подходов к совершенствованию системы высшего образования обнаруживает, что процесс профессионального становления личности должен рассматриваться как целостный процесс общекультурного и профессионального развития специалиста при доминирующей роли творчества на основе инновационных образовательных технологий (А.Г. Асмолов, А.А. Бодалев, А.А. Вербицкий, Б.С. Гершунский, И.А. Зимняя и др.). Особое значение в профессиональном образовании приобретает формирование ценностно-смысловой, морально-нравственной сферы личности. Актуальность разработки системы психологического сопровождения профессионального становления личности обусловлено как пересмотром стратегических целей высшего образования, так и необходимостью разработки целенаправленной системы формирования целостного – общекультурного, профессиональной и личностного развития специалиста. Обучение в вузе является одним из важнейших этапов профессионального становления личности, когда закладывается профессиональное мировоззрение и позиция (мотивационно-ценностное отношение к профессии),

⁸ Материал подготовлен О.А. Карабановой.

профессиональное мышление, формируется адекватное представление о своей профессии, складывается инструментальная сфера.

Основными направлениями разработки Программы психологического сопровождения в условиях инновационного обучения должны стать:

1. развитие профессионального самоопределения студентов;
2. развитие профессионального самосознания и идентичности;
3. развитие мотивации учебной и профессиональной деятельности;
4. познавательное развитие и развитие метакогнитивных способностей
5. развитие креативности, творческого потенциала и уникальности личности;
6. формирование коммуникативной компетентности и форм продуктивного общения;
7. формирование эстетической культуры и компетентности личности.

Проблема **профессионального самоопределения** обсуждается в рамках различных подходов – социологического (И.С. Кон), профориентационного (Головаха Е.И., Голомшток А.Е., Климов Е.А., Пряжников Н.С.), жизнедеятельностного (К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Божович, М.Р. Гинзбург), профессионального развития (А.А. Деркач, А.К. Маркова, Т.В. Черникова, Э.Ф. Зеер). Профессиональное становление в современной психологии понимается как процесс жизненного самоопределения личности, становления субъекта профессиональной деятельности (Б.Г. Ананьев); процесс поэтапного разрешения противоречий между социальными требованиями к профессии и желаниями и возможностями самого человека (Ю.П. Поваренков), формирование профессиональной мотивации, компетентности, профессионально важных качества (Е.Ф. Зеер).

Профессиональное самоопределение не одномоментный акт, не просто конкретный выбор профессии, а непрерывный процесс поиска смысла в выбираемой, осваиваемой и реализуемой профессиональной деятельности, процесс перевыборов на протяжении всего жизненного пути (Климов Е.А., Пряжни-

ков Н.С., Кон И.С.). Сделанный личностью профессиональный выбор изменяет картину будущих возможностей и одновременно расширяет пространство поиска направление дальнейшего развития человека (Климов Е.А., 1996). Профессиональное самоопределение не ограничивается этапом выбора профессии на пороге окончания школы и стадии оптации, а продолжает оставаться актуальным и в период профессионального обучения и на более поздних этапах социализации личности. Профессиональное самоопределение активизируется различными событиями – окончанием общеобразовательной школы, профессионального учебного заведения, повышением квалификации, сменой местожительства, профессиональной аттестацией, увольнением с работы и пр.

Профессиональное самоопределение взаимосвязано с развитием самосознания личности, формированием ценностных ориентаций, моделированием своего будущего, построением эталонов в виде идеального образа профессионала и является значимой характеристикой социально-психологической зрелости личности, ее потребности в самореализации и самоактуализации.

Ключевой задачей юношеского возраста является профессиональное и личностное самоопределение, взаимосвязанные и взаимообусловленные. Личностное самоопределение выступает как активное определение личностью своего места в социальных отношениях и своей жизненной позиции. Личностное самоопределение происходит в двух ортогональных плоскостях – ценностно-смысловой и пространственно-временной. Профессиональное самоопределение фактически представляет собой проецирование в будущее определенной социальной позиции (М.Р. Гинзбург, 1996).

Личностное и профессиональное развитие неразделимы, причем личностное развитие шире профессионального и определяет начало, ход, динамику и завершение профессионального развития. Особую значимость это положение приобретает для профессии психолога, поскольку собственная личность является для психолога реальным инструментом его практической деятельности (Р. Кочюнас), а личностный рост психолога детерминирует его профессиональное развитие и компетентность (В. Райх). Качества, необходимые для личностной самореализа-

ции: 1) творческое мышление, а также конвергентное и дивергентное мышление, 2) инициативность, 3) способность к обоснованному риску; 4) уверенность в себе; 5) адекватная самооценка; 6) умение сотрудничать с партнерами; 7) мотивация достижения; 8) высокая работоспособность (Гатанов Ю.Б.)

Профессионально важными личностными качествами психолога являются проявление глубокого интереса к людям и терпение в общении с ними; сенситивность к установкам и поведению других людей; эмоциональная стабильность и объективность; открытость собственному опыту, зрелость личность и сформированная идентичность, способность вызывать доверие других людей, уважение прав других людей (Р. Кочюнас); а также эмпатию, креативность, самообладание, психологическое мышление, рефлексию, умение ставить себя на место другого, развитую интуицию, высокую ответственность (А.А. Бодалев, 1998). Напротив, противопоказаниями для реализации профессиональной деятельности психолога считают такие личностные качества как агрессивность, враждебность, авторитарность, манипулятивность, интолерантность, невротические проявления и пр.

В процессе профессионального становления, определяемого границами формирования первых профессиональных намерений и реализации профессиональных целей личности, выделяют четыре стадии – стадия оптации, стадия профессиональной подготовки, стадия профессиональной адаптации, стадия профессионализации (А.А. Деркач, Т.В. Кудрявцев). Критериями успешности прохождения стадии профессиональной подготовки являются развитие профессионально важных качеств, формирование отношения к себе как к субъекту избранной профессиональной деятельности; формирование адекватной системы мотивов профессиональной деятельности. Общими индивидуально-психологическими особенностями и социальными условиями самоопределения будущих специалистов профессий помогающего социомического типа являются социабельность (коммуникабельность и доброжелательность), ориентация на процесс профессиональной деятельности, преобладание альтруизма над эгоизмом, обязательность, добросовестность, готовность к сотрудничеству, реалистичность взглядов и развитое воображение, некоторая склонность к чувству вины; доминирующими ценностями являются

здоровье, любовь, уверенность в себе, наличие друзей, свобода и материально обеспеченная жизнь. Представление о своей специальности у большинства студентов формируется уже к концу первого года обучения, причем важнейшими качествами «идеального» специалиста помогающей профессии они считают профессионализм, компетентность, терпимость (толерантность), ответственность. Значительная часть студентов уверены в соответствии своих индивидуально-психологических качеств требованиям избранной профессии. (Милакова В.В., 2007).

Приоритетной установкой современной системы высшего образования становится перенесение акцента с узко предметной подготовки и «потребительской» установки студента на необходимость становления студента как субъекта собственного профессионального становления, включая самоопределение, самообразование и профессиональное саморазвитие. Позиция субъекта учебно-профессиональной деятельности предполагает работу по выработке системы личностных смыслов, осознание целей профессиональной деятельности, принятие ответственности за ее результаты и выстраивание собственной траектории профессионального развития. Необходима разработка специальной программы психологического сопровождения профессионального самоопределения студентов. Вместе с тем, определенная часть студентов нуждается в психологическом психологической коррекции процесса профессионального самоопределения. Эффективными формами здесь могут выступить построение ЛПП (личного профессионального плана) (Н.С. Пряжников) тренинги самоопределения (на основе формулы «Хочу – Могу – Надо» – Климов Е.А.) и др.

Психологическое сопровождение развития *профессионального самосознания* психолога.

В исследованиях К.А. Абульхановой-Славской, Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, В.Д. Шадрикова показана связь между успешностью профессиональной деятельности, качеством профессиональной подготовки и развитием самосознания. Расщепление ценностного сознания общества, девальвация социальных и профессиональных ценностей и установок, «ценностный нигилизм», прагматизм и меркантилизм, проникающий в профессии социэкономического гуманитарного типа приводит к кризису идентично-

сти, деструкции, искажению самости, спутанности и диффузности психосоциальной идентичности (Э. Эриксон) и делает актуальным создание программы психологического сопровождения развития профессионального самосознания и личности на этапе профессиональной подготовки. Важнейшей составляющей самосознания личности является самоотношение. Развитие позитивного профессионального самоотношения позволит создать возможности для раскрытия психологического, личностного и профессионального потенциала студентов и обеспечить высокую эффективность социализации и индивидуализации в ситуации непрерывного изменения социальных условий. Критерием позитивного профессионального самоотношения следует считать высокую степень сформированности и единства ведущих компонентов самоотношения: мотивационно-потребностного (потребность в позитивном отношении к профессиональному Я-образцу, мотивы позитивного отношения к себе, профессиональные ценности гуманистической направленности); познавательного-оценочного (интерес к личностному и профессиональному Я, самопознание себя как специалиста, осознание себя во взаимодействии с другими в профессиональной деятельности, самооценка себя как специалиста); эмоционально-волевого (саморегуляция профессиональной деятельности, соподчинение личных мотивов профессиональным). Психологическими условиями, обеспечивающими развитие позитивного профессионального самоотношения студентов выступают профессиональная идентификация, ориентация на успех и достижения, рефлексивные умения, сотрудничество и личностно-ориентированное общение с преподавателями и сокурсниками.

Мотивация учебной и профессиональной деятельности студентов выступает как элемент готовности к будущей профессиональной деятельности и фактор ее успешности (Ю.Н. Кулюткин, С.Д. Смирнов, А.К. Маркова). Ведущими мотивами учебно-профессиональной деятельности студента в вузе являются профессиональные, познавательные мотивы и мотив достижения. Показателями сформированности мотивации профессиональной деятельности у студентов выступают уровень развития учебной мотивации, находящий отражение в его учебных достижениях, уровень общей удовлетворенности от выбранной профессии (пози-

тивное аффективное самоотношение), уровень креативности будущего психолога. Мотивационная структура профессионального становления студентов-психологов включает факторы прагматизма, самореализации, профессионального роста, конформизма, альтруизма, стремления манипулировать людьми, эгоцентризма. Сочетание этих факторов определяет три типа мотивации профессионального становления – прагматично-рациональный, пассивно-конформистский, акме-ориентированный типы, различающиеся по параметрам сила (сила – слабость) и по субъект-объектной направленности мотивации (внутренняя и внешняя). Прагматично-рациональный тип мотивации характеризуется преобладанием адаптивных внешних (престиж, карьера, зарплата) мотивов деятельности над содержательными (мотив самореализации, творческого роста). Пассивно-конформистский тип есть результат выученной беспомощности (М. Селигман), сопровождается переживанием своей неэффективности и некомпетентности, выступая барьером на пути профессионального становления. Показано, что продуктивная мотивация профессионального становления студентов-психологов характеризуется самодетерминацией (свобода в выборе, неподверженность внешним влияниям, ориентация на собственные жизненные цели и убеждения) (Агарков Ю.А., 2005). Однако для ее сохранения и усиления необходимо развивать внутреннюю мотивацию профессионального роста и самореализации путем активизации, компетентности и автономности.

Развитие мотивов профессионального становления (образования) определяются 1) мотивами выбора профессии и вуза; 2) соотношением мотивационных установок и содержания избранной профессии; 3) единством познавательных и собственно профессиональных мотивов. В рамках акмеологического подхода (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, А.К. Маркова, Н.В. Кузьмина) в качестве основного мотива успешного профессионального развития и самореализации выступает акме-мотив. Мотивация профессионального становления по отношению к профессиональному развитию может быть позитивной, т.е. способствующей профессиональному росту и негативной. Одним из основных направлений оптимизации профессионального становления студентов психологов является развитие мотивов профессионального самосовершенствования и самореализации.

Развитие *креативности и творческой уникальности* человека предполагает реализацию рефлексивно-инновационного процесса, который может быть организован как специальный практикум. Рефлепрактика представляет собой психолого-педагогическую программу развития рефлексивных и творческих способностей личности в процессе сотворчества с целью достижения социально значимых результатов в различных сферах практики (Варламова Е.П.). В целостном рефлексивно-инновационном событии выделяют следующие этапы

- актуализация – процесс проявления интереса участников к возможностям собственного профессионального и личностного саморазвития и их вовлечение в рефлексивно-инновационный процесс;
- разотождествление – отход участников от однозначности привычных форм и стереотипов мышления, чувств и поведения;
- приумножение – развитие возможностей и ресурсов участников рефлепрактики в условиях расширения смыслового поля, полифоничности способов мышления, переживания и поведения, процесс рождения новых смыслов;
- интеграция – присвоение новых возможностей и ресурсов, выступающих источником дальнейшего саморазвития.

Процесс переосмысления ценностей – ядро саморазвития личности. В рамках программы рефлексивно-инновационного процесса используются следующие методические средства: принцип рефлексивных контрастов; прием культурных аналогов, концептуализации, создание рефлексивного «иномира» и рефлексивные методы диагностики (Варламова Е.П., 1998; Варламова Е.П., Степанов С.Ю., 1997, Степанов С.Ю., 1996).

Стратегической целью освоения инновационных технологий является раскрытие творческого потенциала личности и творческой индивидуальности. На начальной стадии освоения инновационных технологий необходимо, чтобы человек преодолел стереотипы мышления реализовал установку на активизацию творческого потенциала и саморазвитие.

Сотворческая деятельность является основой развития творческой зрелости личности. Формирование креативности может быть обеспечено на основе акмеологического тренинга, обеспе-

чивающего решение задач обогащения личности профессиональным и коммуникативным опытом; освоение инновационных технологий; развитие саморегуляции, улучшение микроклимата в коллективе, овладение поисково-исследовательской деятельностью (Вишнякова Н.Ф., 1998). Благодаря тренингу происходит двустороннее обогащение инновационным опытом – продуктивная передача информации в поисковой форме и репрезентация в сознании личности нового социального опыта, переработка и самостоятельное освоение новых знаний. Психологическое содержание такого тренинга составляет перевод внутренних переживаний со скрытым смыслом в социальные значения посредством вербализации и интерперсонализации скрытого смысла.

Акмеологический креативный тренинг включает четыре основных этапа – 1) вхождение в групповой процесс; 2) раскрепощение и снятие психологических «зажимов» и барьеров; 3) рефлексия причин, источников стереотипного поведения и взаимоотношений личности; 4) катарсис как эмоциональное очищение и погружение в групповой сотворческий процесс.

Инновационная технология креативного личностного развития помогает личности прогнозировать сложности и предвидеть возможные варианты перспектив достижения продуктивного результата. Осознание деструктивных причин, препятствующих творческой самореализации позволяет преобразовать их в позитивные источники личностного саморазвития.

Развитие *коммуникативной компетентности* как условие профессиональной успешности студентов-психологов.

Развитие компетентности в межличностной коммуникации составляет важное условие профессиональной подготовки психологов с учетом специфики его профессиональной деятельности. Системообразующим компонентом в структуре межличностной коммуникации у будущих психологов, определяющим его направленность является эмоционально-мотивационный компонент, в то время как когнитивный и конативный компоненты выступают инструментально. Перспективы развития коммуникативной компетентности студентов-психологов связаны с совершенствованием коммуникативных качеств и умений личности и расширением ее коммуникативного потенциала в процессе профессиональной подготовки. Однако динамика развития межлич-

ностной коммуникации у будущих студентов-психологов, находящихся на разных этапах обучения в вузе в условиях стихийности развивается неравномерно – низкие показатели развития межличностной коммуникации на первом курсе обнаруживают тенденцию к значительному возрастанию на третьем курсе и незначительному приросту на пятом (Зиналиева Н.К., 2007). Это положение придает особую актуальность построению системы психологического сопровождения развития коммуникативной компетентности, предполагающей создание программы развития межличностной коммуникации, определяющей специфику профессиональной деятельности. При обучении студентов необходимо создать условия актуализации потребности быть коммуникативно-компетентным специалистом.

Личностно-ориентированное профессиональное общение и взаимодействие составляет важнейший инструмент деятельности психолога, являясь основным условием реализации личностно-развивающей стратегии работы с клиентом/испытуемым в психологической практике. Готовность будущих психологов к личностно-ориентированному профессиональному общению складывается из двух базовых компонентов – деятельностного (система коммуникативных, поведенческих и гностических умений) и психологического (организационно-личностная, мотивационно-ценностная, когнитивно-оценочная, эмоциональная и социально-перцептивная составляющие) (Коробкова О.М., 2006). Психологическими условиями, обеспечивающими готовность студентов к реализации личностно-ориентированного профессионального взаимодействия являются создание и обеспечение благоприятного психологического климата в студенческом коллективе, демократического и гуманистического стиля педагогического общения, конструктивного сотрудничества и сотворчества преподавателей и студентов. Программа развития готовности к личностно-ориентированному профессиональному взаимодействию предполагает работу в двух направлениях – в образовательно-профессиональном (овладение студентами необходимыми знаниями, умениями, навыками) и в личностно-развивающем (развитие соответствующих личностных качеств, мотивационной, ценностно-смысловой готовности). Мониторинг уровня готовности студентов-психологов к личностно-ориентированному общению обна-

руживает недостаточность базовой подготовки в рамках психолого-педагогических дисциплин и требует организации специального психологического сопровождения процесса профессионального становления.

Успешность профессионального образования в значительной степени определяется характером межличностного взаимодействия преподавателей и студентов. Помимо деловой стороны общения, ориентированной на реализацию учебно-познавательной, информационной, регулятивной функций, необходимо выделять эмоциональную сторону общения, в частности, особенно важную для профессионального становления психолога эмпатию. С точки зрения гуманистического подхода (А. Маслоу, К. Роджерс) эмпатия выступает важнейшим психологическим средством, позволяющим актуализировать установку на личность ученика как главную ценность образовательного процесса. Эмпатия в отношениях преподавателей и студентов возникает в аффектогенных ситуациях – успеха, достижений, неудач, сопротивления и развития. В педагогических ситуациях проявляются такие свойства эмпатии как синтонность, компенсируемость, адекватность, инструментальность и гибкость через эмпатическое общение и обмен эмоциональной информацией. Соответственно, важной задачей личностного роста студентов, равно как и преподавателей становится развитие эмпатии, выступающей как важное профессиональное качество психолога, что может быть реализовано в форме тренинга (Алтухова Е.В., 2007). Тренинг развития эмпатических способностей включает пять основных этапов – когнитивно-прогностический, аффективно – аналитический (освоение арсенала эмоциональных реакций), активно-преобразующий, личностно-ориентированный и рефлексивно-практический.

Психологическое сопровождение развития коммуникативной компетентности студентов позволяет формировать позитивные отношения между студентами, преподавателями, администрацией; положительно влияет на развитие комфортных отношений в студенческом коллективе; способствует сохранению психологического и психического здоровья; обеспечивает формирование коммуникативной компетентности как профессионально важного качества.

Эстетическая компетентность выступает как интегративное свойство личности, представляющее собой способность реализовать свой эстетический потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества) на практике для успешного решения профессиональных и социальных задач. Функциональная структура эстетической компетентности включает мотивационный, ценностно-смысловой, когнитивный, деятельностно-поведенческий, эмоцианльно-волевой, рефлексивный компоненты, включающие эстетические знания, установку на эстетическое восприятие, эстетическое отношение, ориентации, опыт, эстетически-ориентированную деятельность, самооценку. Формирование эстетической компетентности требует особой организации комплекса акмеологических, педагогических и организационных условий в учебной, внеучебной и самостоятельной познавательной деятельности студентов. Факторы, определяющие успешность такого формирования включают: устойчивость мотивации учебной деятельности и творческому решению профессиональных задач; организацию учебного процесса, направленного на усвоение студентами эстетических знаний; способность самостоятельно применять ценностно-осмысленные знания; заинтересованность в духовном самообразовании. Уровни сформированности эстетической компетентности включают интуитивно-репродуктивный, сознательно-репродуктивный, креативный (Соболева А.П., 2005).

Литература

- Абульханова-Славская К.А.* Стратегия жизни. – М., 1991.
- Асмолов А.Г.* Психология личности. М., 2006.
- Алтухова Е.В.* Психолого-акмеологический механизм формирования эмпатии в отношениях преподаватель-студент// Вестник Тамбовского университета. Серия Гуманитарные науки. Тамбов, 2007. Вып. 1(45).
- Бодаев А.А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условные достижения. М., 1998.
- Варламова Е.П.* Принцип рефлексивных контрастов в развитии творческой уникальности человека.//Ж. практического психолога, 1998, № 3.
- Варламова Е.П., Степанов С.Ю.* Рефлексивные методы диагностики в системе образования//Вопросы психологии, № 5, 1997.

Гатанов Ю.Б. Развитие личности, способной к самореализации. // Психологическая наука и образование. 1998, № 1.

Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения//Вопросы психологии , 1994, № 3.

Вишнякова Н.Ф. Инновационные технологии прогнозирования будущего в креативных тренингах. // Ж. практического психолога, 1998, № 3.

Зиналиева Н.К. Необходимые условия развития межличностной коммуникации будущих психологов // Вестник Костромского государственного университета им. Н.А.Некрасова. Серия Психологические науки «Акмеология образования». 2007, № 1.

Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. М., 2004.

Коробкова О.М. Развитие готовности будущих педагогов к личностно-ориентированному профессиональному взаимодействию. Дисс.на соиск. уч.ст. канд. психол.н.... Астрахань, 2006.

Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1991.

Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1996.

Милакова В.В. Конкурентноспособность и альтруизм в личности специалиста социономической профессии помогающей практики//Вестник Костромского государственного университета им. Н.А. Некрасова. Серия Психологические науки «Акмеология образования». 2007, № 1.

Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение. М., 1966.

Смирнов С.Д. Психология и педагогика высшего образования: от деятельности к личности. М., 2007.

Соболева А.П. Методические рекомендации к курсу «Эстетика» по формированию эстетической компетентности студентов. Ульяновск, 2005.

Степанов С.Ю. Рефлексивно-гуманистическая психология сотворчества (научно-практика интенсивного развития человека и организаций) М.: Петрозаводск, 1996.

Сведения об авторах:

Зинченко Ю.П. – доктор психологических наук, профессор, заведующий кафедрой методологии психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова

Володарская И.А. – кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова

Карабанова О.А. – доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова

Корнилова Т.В. – доктор психологических наук, профессор кафедры общей психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова

Подольский А.И. – доктор психологических наук, профессор кафедры возрастной психологии факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова

Смирнов С.Д. – доктор психологических наук, профессор кафедры психологии образования и педагогики факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова

Научное издание

Психолого-педагогическое сопровождение реализации инновационных образовательных программ

Подписано в печать 28.11.2007 г.

Печать офсетная. Формат 64×94 1/16.

Гарнитура Times New Roman.

Объем 7,44 печатных листов. Тираж 1000 экз.

Ордена «Знак Почета» Издательство Московского университета.
125009, Москва, ул. Б. Никитская, 5/7.

Отпечатано в типографии ООО «ГЕО-ТЕК».
г. Красноармейск Московской области, ул. Свердлова, д. 1.
Тел.: (495)993-16-23, 8-903-708-43-92.