

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»
Кафедра педагогики

Н.А. Ракова

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА

Методические рекомендации

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2014*

УДК 37.013
ББК 74.00я73+74.202я73
Р19

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 3 от 20.12.2013 г.

Автор: заведующий кафедрой педагогики ВГУ имени П.М. Машерова, кандидат педагогических наук, доцент **Н.А. Ракова**

Рецензент:
заведующий кафедрой социально-педагогической работы
ВГУ имени П.М. Машерова, доктор педагогических наук,
профессор *А.П. Орлова*

Ракова, Н.А.

Р19 Педагогическая инноватика : методические рекомендации /
Н.А. Ракова. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2014. – 55 с.

Методические рекомендации предназначены для организации самостоятельной работы магистрантов, обучающихся по специальностям 1-08 80 06 – Общая педагогика, история педагогики и образования; 1-08 80 02 – Теория и методика обучения и воспитания (в области воспитательной работы).

УДК 37.013
ББК 74.00я73+74.202я73

© Ракова Н.А., 2014
© ВГУ имени П.М. Машерова, 2014

ВВЕДЕНИЕ

Магистерская подготовка по педагогическим специальностям состоит из двух равных по объему частей: образовательной и научно-исследовательской. Образовательный компонент направлен на формирование целостного видения будущей профессиональной деятельности, на усвоение глубокого научного знания. Предполагает изучение ряда специальных дисциплин в соответствии с избранной профессией.

Целью преподавания учебной дисциплины «Педагогическая инноватика» является приобретение определенного объема знаний в области инноватики как основы научного познания и оптимального преобразования педагогической действительности, формирование высокой инновационной культуры магистрантов.

Занятие по дисциплине «Педагогическая инноватика» предполагает строгое структурирование содержания учебного материала, концентрацию его вокруг ведущих инновационных идей, концепций, понятий.

Настоящий комплекс представлен в единстве теоретической и технологической сторон. Теоретическая часть включает основные темы дисциплины, понятийный аппарат, краткое содержание. После каждой темы предлагается блок контрольных вопросов и заданий, позволяющих магистранту систематизировать изученный материал, проверить усвоенные знания. Технологическая часть включает планы организации и проведения практических занятий, вопросы для самостоятельного изучения.

При подготовке издания использовался широкий круг источников: учебные пособия (Каджаспирова Г.М., Слостенин В.А., Смирнов В.И., Хуторской А.В., Цыркун И.И. и др.), практикумы и методические материалы, подготовленные учеными-педагогами.

Методические рекомендации предназначены для организации самостоятельной работы магистрантов с целью приобщения их к систематическому самообразованию.

ТЕМА 1

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА КАК НАУКА.

ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ

1.1 Сущность педагогической инноватики, ее цель.

1.2 Объект и предмет педагогической инноватики.

1.3 Задачи педагогической инноватики.

Основные понятия: образование, педагогическая инноватика, инновация, новшество, нововведение, педагогическая инновация, объект педагогической инноватики, предмет педагогической инноватики

1.1 Сущность педагогической инноватики, ее цель

Инновационный курс развития государства, предусматривает такую организацию отношений в обществе, которая бы обеспечивала прирост общественного богатства и рост благосостояния его членов за счет постоянного повышения продуктивности использования всех ресурсов производства.

Одним из важнейших факторов стабильности экономики государства, движущей силой его динамичного развития, в современных условиях является образование.

В педагогической науке **образование рассматривается как социально, культурно и личностно детерминированная деятельность, в процесс обновления которой включены субъекты этой деятельности.** Современное образовательное пространство состоит из двух типов педагогических процессов – инновационных и традиционных. Соответственно, различают два типа образования: «поддерживающее» и инновационное.

«Поддерживающее» образование – процесс и результат такой учебной деятельности, которая направлена на поддержание, воспроизводство существующей культуры, социальной системы, социального опыта, его сохранение и наследование. Поддерживающее образование реализуется посредством традиционного обучения, которое носит преимущественно репродуктивный характер и может в лучшем случае обеспечить преемственность социокультурного опыта, а не его развитие и трансформацию.

Инновационное образование – процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, который, помимо поддержания существующих традиций, стимулирует стремление у будущих специалистов внести изменения в существующую культуру, социальную сферу, экономику и т.д. с целью создания нового, конкурентоспособного продукта, доведения его до потребителя и, как результат – улучшение качества жизни.

Между «поддерживающим» и инновационным образованием существует определенная связь, обеспечивающая их преемственность. Элементы одной модели органично входят в другую модель.

Сравнительная характеристика «поддерживающего» и инновационного образования приведена в таблице 1:

Таблица 1

<i>Признаки «поддерживающего» образования</i>	<i>Признаки инновационного образования</i>
<ul style="list-style-type: none">• стержнем выступает классический тип научной рациональности, сложившийся в XVII–XIX в.в., акцентирующий внимание на объекте познания, на получении объективно истинного знания о мире;• формируется механистическая и детерминистическая картина мира, определяющая и под-	<ul style="list-style-type: none">• включаются и начинают доминировать неклассический и постнеклассические типы научной рациональности, включающие познающего и действующего субъекта, а научные знания рассматриваются в контексте социальных условий его бытия и социальных последствий его деятельности;

<p>держивающая преимущественно технократическую культуру мышления;</p> <ul style="list-style-type: none"> • преобладание методов обучения, ориентированных на передачу готовых знаний и методов решения задач, имеющих преимущественно однозначные и заранее известные преподавателю ответы; • искусственная (формальная) соотнесенность социально-гуманитарной и научно-технической составляющих содержания образования, практическая разорванность духовности и профессионализма. • его системы ценностей. 	<ul style="list-style-type: none"> • формируется культура системного мышления; мировоззрение, направленное на гармонизацию отношений человек–общество–природа; • содержание и методы обучения ориентированы на освоение методологии творческой созидательной деятельности, формирование инновационной способности человека – способности создавать то, о чем может не знать даже преподаватель; • формирование и развитие нравственности, духовности, социальной ответственности как факторов профессионализма.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Задачи образования реализовываются в процессе деятельности: поддерживающего – в традиционной образовательной деятельности, инновационного – в процессе инновационной образовательной деятельности.

В соответствии с Кодексом Республики Беларусь об образовании инновационная деятельность в сфере образования:

- направлена на обновление содержания образовательных программ и повышение качества образования посредством реализации экспериментальных, инновационных проектов;
- представляет собой процесс проверки результатов фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере образования в целях определения эффективности и целесообразности их массового использования;
- предполагает внедрение в практику апробированных в ходе экспериментальной деятельности результатов фундаментальных и прикладных научных исследований в сфере образования.

Изменениями в образовании занимается *педагогическая инноватика*, выполняя тем самым функцию связующего звена между эпохами.

Педагогическая инноватика характеризует изменения образования во времени.

Образование по своей сути не может не быть инновационным.

Педагогическая инноватика – наука, изучающая природу, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций в отношении субъектов образования, а также обеспечивающая связь педагогических традиций с проектированием будущего образования.

Из данного определения вытекает главная *цель педагогической инноватики* – научно обосновать и обеспечить непрерывное изменение образования в интересах его приближения к реализуемой сущности человека, получающего образование.

В ходе развития педагогической инноватики меняются представления о целях образования, его содержании, образовательном процессе. Педагогика как наука выступает генератором педагогических инноваций. Ученые, в свою очередь, опираются на заказчиков изменений – учащихся, родителей, общество. Педагогические инновации могут иметь свои истоки так же в практике.

Благодаря усилиям ученых, педагогов-практиков, администраторов и политиков, инновационные изменения в отечественном образовании сегодня идут по следующим направлениям:

- изменение целеполагания, приведение его в соответствие с гуманистическими ориентирами и требованиями;
- формирование нового содержания образования, которое было бы приближено к стремительно изменяющейся жизни и максимально сохраняло бы фундаментальные основы;
- создание и реализация новых образовательных стандартов;
- разработка компетентностного подхода;
- внедрение личностно ориентированных, здоровьесберегающих технологий обучения;

- применение методов, приемов, средств индивидуализации обучения;
- создание условий для самоопределения личности в процессе обучения;
- создание и развитие творческих инновационных коллективов школ;
- изменения в деятельности преподавателей и учащихся, связанные с введением единого государственного экзамена, ученического портфолио (портфеля достижений).

Интенсивность происходящих изменений в деятельности образовательных учреждений ведет к росту потребности в новом теоретическом осмыслении сущности управления инновационными процессами на уровне как государства, так и отдельных образовательных учреждений, в разработке педагогических условий, обеспечивающих эффективное инновационное движение.

1.2 Объект и предмет педагогической инноватики

Определяя объект и предмет педагогической инноватики изначально дадим определение объекта и предмета науки, раскроем основные категории педагогической инноватики.

Объект – это область действительности, которую исследует данная наука.

Предмет – способ видения объекта с позиции этой науки.

Под инновациями понимаются нововведения, целенаправленные изменения, вносящие в образование новые элементы и вызывающие его переход из одного состояния в другое, с позитивными изменениями относительно выбранных параметров.

Новшество (педагогическое) – идея, метод, средство, технология или система, нечто новое, специально спроектированное, исследованное, разработанное или случайно открытое.

Нововведение – это продукт освоения и внедрения новшества.

Педагогическая инновация – это теоретически обоснованное, целенаправленное и практико-ориентированное новшество.

Педагогическая инновация осуществляется на трех уровнях: макроуровне, мезоуровне и микроуровне. На макроуровне инновации затрагивают изменения во всей системе образования и приводят к изменению ее парадигмы. На мезоуровне инновации направлены на изменения в образовательной среде региона, в конкретных учебных заведениях. На мезоуровне речь в основном идет о создании новых учебных заведений на базе новых концептуальных подходов. На микроуровне инновации направлены на создание нового содержания как отдельного курса, так и блока курсов (например, экологических или гуманитарных); либо на отработку новых способов структурирования образовательного процесса; либо на разработку новых технологий, новых форм и методов обучения.

В любой педагогической инновации *объектом исследования* выступают изменения в образовательных процессах конкретных субъектов, учащихся, студентов, специалистов, которые повышают квалификацию и др.

Предмет педагогической инноватики – совокупность педагогических условий, средств и закономерностей, связанных с разработкой, введением и освоением педагогических новшеств в образовательной реальности.

В предмет педагогической инноватики входят также система отношений, возникающих в инновационной образовательной деятельности, направленной на становление личности субъектов образования – учащихся, педагогов, администраторов.

Что касается других наук, объектом которых также является образование, в том числе инновационное, следует четко отделять их от педагогической инноватики именно по специфическому для них предмету. Например, личностные изменения инноваторов, психологические факторы сопротивления нововведениям изучает психология. Уровень соответствия нововведений ожиданиям социума, определение необходимых регионам специализаций и профилей обучения рассматривают социологи. Экономисты разраба-

тывают системы внедрения механизмов финансирования в сферу образования. *Менеджеры* заботит роль вузов и школ в подготовке кадров, владеющих технологией организации деятельности. *Педагогическая инноватика* направлена на поиск и осуществление таких изменений в образовании, которые приведут к повышению его качества и/или приближению к новым актуальным для общества целям.

Чтобы отличить педагогическую инноватику от других педагогических дисциплин, сравним ее предмет с предметом дидактики – науки об обучении.

Имея сходный объект, эти две науки различаются предметами. Так, предметом *дидактики* является взаимодействие преподавания (деятельности учителя) и учения (деятельности ученика). Эта связь описывается такими атрибутами обучения, как цель, задачи, формы, методы, средства обучения, система контроля. В педагогической инноватике предметом является не столько обучение, сколько его *изменение* под воздействием вносимых новшеств.

В современном образовании принято различать два типа инновационных феноменов: «*инновации в системе образования*» и «*инновационное обучение*». Инновации в системе образования связаны с перестройкой, модификацией, усовершенствованием и изменением систем образования или ее отдельных сторон. Инновационное обучение определяется как особый тип обучения, продукт целенаправленной, научно обоснованной деятельности в учебно-образовательном процессе.

Оба эти феномена взаимосвязаны. Инновации в системе образования и инновационное обучение исследуются педагогической инноватикой в единстве.

1.3 Задачи педагогической инноватики

Задачи педагогической инноватики формируются по отношению к ее предмету и целям. Ученые предлагают три типа задач педагогической инноватики:

1. Описательно-объяснительные задачи, призванные дать картину того, что есть в действительности на уровне теоретического объяснения.
2. Задачи, связанные с разработкой новых моделей инновационной деятельности, новых технологий ее осуществления, новых форм ее организации.
3. Задачи, связанные с разработкой способов развития систем инновационной деятельности.

В полученной системе задач не остается места для деятельности самих субъектов обновляющегося образования – учеников и педагогов, их участие в проектировании или переопределении инновационных процессов не предусмотрено. Учитывая принцип человекообразности и субъективной включенности в управление процессами субъектов образования, В.С. Лазарев предлагает дополнить данную систематику задач следующими типами:

1. Задачи, связанные с изучением системы отношений, возникающих в инновационной образовательной деятельности по отношению к личностному становлению и развитию ученика и учителя.
2. Задачи, относящиеся к природе и закономерностям возникновения, развития педагогических инноваций, их связи с традициями прошлого и будущего в отношении субъектов образования.

Процессу инновационных преобразований могут быть подвержены:

- целевой и концептуальный блоки образования;
- организационная структура системы образования, образовательных учреждений, органов управления образованием, система повышения квалификации;
- педагогические технологии (формы, методы и технологические средства);
- структура и содержание образования;
- учебные программы, учебники, электронные средства обучения;

- научно-методическое обеспечение учебного процесса;
- принципы управления образованием, качеством образования;
- система мониторинга, диагностики, контроля и оценки результатов образования;
- экономика образования, государственная и межгосударственная политика в образовании.

Вопросы и задания

1. В чем заключается отличие «поддерживающего» образования от инновационного?
2. Проведите сравнительную характеристику «поддерживающего» и инновационного образования.
3. Что изучает педагогическая инноватика?
4. Сравните: объект педагогики и объект педагогической инноватики; предмет педагогики и предмет педагогической инноватики.
5. Охарактеризуйте основные задачи педагогической инноватики.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 1

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА КАК НАУКА И УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ

***Основные понятия:** образование, педагогическая инноватика, инновация, новшество, нововведение, педагогическая инновация, объект педагогической инноватики, предмет педагогической инноватики*

Этапы проведения занятия.

1. Определение задач и содержания занятия.
2. Дискуссионное обсуждение вопросов:
 - охарактеризуйте сущность «поддерживающего» образования и инновационного образования. Проведите сравнительный анализ.;
 - дайте определения понятия «педагогическая инноватика». Что является ее главной целью?
 - проведите сравнительный анализ объекта и предмета педагогики, объекта и предмета педагогической инноватики;
 - охарактеризуйте основные типы инновационных феноменов. Приведите примеры инноваций в системе образования и примеры инновационного обучения;
 - перечислите основные задачи педагогической инноватики. Раскройте суть каждого типа задач;
 - охарактеризуйте основные объекты педагогических инноваций;
 - сформулируйте цели одной и той же инновации с позиций разных субъектов образования, ее проектирования и реализации: ученика, педагога, ученого, методиста, директора школы, министра образования. Как педагогическая инноватика может обеспечить комплексное и согласованное достижение всех этих целей?
 - приведите примеры двух образовательных инноваций, участником которых вы являлись. Есть ли у них общие закономерности? Если да, то какие? Обоснуйте, что это именно закономерности, а не случайные повторения;
3. Охарактеризуйте основные задачи педагогической инноватики:
 - описательно-объяснительные задачи, призванные дать картину того, что есть в действительности на уровне теоретического объяснения;
 - задачи, связанные с разработкой новых моделей инновационной деятельности, новых технологий ее осуществления, новых форм ее организации;
 - задачи, предполагающие разработку способов развития систем инновационной деятельности;

- задачи, связанные с изучением системы отношений, возникающих в инновационной образовательной деятельности по отношению к личностному становлению и развитию ученика и учителя;
 - задачи, относящиеся к природе и закономерностям возникновения, развития педагогических инноваций, их связи с традициями прошлого и будущего в отношении субъектов образования.
4. В чем заключается сущность каждого типа задач педагогической инноватики. Поясните на примерах.
 5. Какие задачи педагогической инноватики вы можете сформулировать в отношении происходящих в вашем регионе образовательных инноваций?
 6. Рефлексия. Подведение итогов.
 7. Рекомендации по подготовке к следующему занятию.

Основная литература

1. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогической специальности / А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
2. Цыркун, И.И. Инновационная культура учителя-предметника / И.И. Цыркун. – Минск, 1996.
3. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. – Минск, 2002. – 325 с.
4. Лазарев В.С. и др. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / Лазарев В.С. – Педагогика. – 2004. - №4.

Дополнительная литература

1. Джуринский, А.Н. Развитие образования в современном мире: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по пед. спец. / А.Н. Джуринский. – М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 1999. – 200 с.
2. Кодекс об образовании Республики Беларусь от 13.01.2011г. № 243-3. – Мозырь., 2011. – 379 с.
3. Каджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах: учебное пособие для вузов / Г.М. Каджаспирова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 256 с.
4. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. и напр. / И.Б. Котова [и др.]; Ред. Смирнов С.А. - 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 1999. – 512 с.
5. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: Учеб. для студ. пед. вузов: в 2 кн. Кн.1: Общие основы. Процесс обучения / И.П. Подласый. – М.: Гуманитарный издательский центр «Владос», 2005. – 576 с.

ТЕМА 2 МЕТОДОЛОГИЯ НОВОВВЕДЕНИЙ

2.1 Методологические основания педагогической инноватики.

2.2 Типы педагогических нововведений.

Основные понятия: методология, методология педагогики, методология педагогической инноватики, закономерность, закон.

2.1 Методологические основания педагогической инноватики

С целью определения сути методологии педагогической инноватики необходимо определить понятия «методология науки» и «методология педагогики».

Под **методологией** науки понимается совокупность исходных философских идей, которые лежат в основе исследования природных или общественных явлений, и которые решающим образом сказываются на теоретической интерпретации этих явлений.

Методология педагогики – это учение о педагогических знаниях, процессе их получения и практическом применении.

Ведущими задачами методологии педагогики являются:

- определение и уточнение предмета педагогики и ее места среди других наук, выявление проблематики педагогических исследований;
- установление принципов и методов приобретения знаний о педагогической действительности;
- определение направлений развития педагогической теории;
- определение путей взаимодействия науки и практики, основных способов внедрения достижений науки в педагогическую практику;
- анализ зарубежных педагогических исследований.

Методология педагогической инноватики есть система знаний и видов деятельности, относящихся к основаниям и структуре учения о создании, освоении и применении педагогических новшеств.

Задача методологии педагогической инноватики: выявить основные тенденции, противоречия, принципы, законы развития инновационных процессов, обосновав методологические подходы к их изучению.

Определяя основные тенденции в сфере образования Н.Р. Юсуфбекова выделяет в качестве основных, следующие:

1. Тенденция к непрерывности образования, вызывающая потребности структурного и содержательного обновления.
2. Тенденция, усиливающаяся потребность в новом педагогическом знании среди учителей и других практических работников, обновление состава и структуры педагогического сообщества.
3. Тенденция внедрения, применение нового принимает массовый характер.
4. Тенденция к созданию воспитательных школьных систем.

В основе инноватики как и любой научной теории лежат выявленные закономерности и законы. **Закономерность** отражает объективные, существенные, необходимые, общие, устойчивые и повторяющиеся при определенных условиях взаимосвязи.

К закономерностям развития инновационной системы согласно точки зрения И.И. Цыркуна относятся:

1. Система развивается неравномерно. В развитии инновационной системы доминируют логика культуры, стохастичность над кумулятивностью и рациональностью.
2. Детерминирующими основаниями развития инновационной системы являются нововведения с предметным научным обоснованием.
3. Существует определенная очередность в развитии: сначала последовательно вычерпываются ресурсы предметного научного обоснования, а затем осуществляется переход к более глубоким источникам (дидактика, психология, кибернетика, системный подход и др.).
4. Различные дидактические нововведения обладают свойством эквивалентности относительно ожидаемых эффектов.
5. В инновационной системе преобладают модифицирующие нововведения и нововведения, которые ориентированы на ценности результата.

Закон – строго зафиксированная закономерность. Основные законы педагогической инноватики по мнению Н.Р. Юсуфбековой:

1. Закон необратимой дестабилизации педагогической инновационной среды. Целостные представления о каких-либо педагогических процессах или явлениях начинают разрушаться, причем впоследствии оказывается невозможным восстановить

- эти представления. В связи с этим возникают издержки, связанные с кадровыми и духовными возможностями педагогического сообщества.
2. Закон финальной реализации инновационного процесса. Любой инновационный процесс должен рано или поздно, стихийно или сознательно реализоваться.
 3. Закон стереотипизации педагогических инноваций. Любая педагогическая инновация, реализуемая в инновационном процессе, имеет тенденцию превращаться в стереотип мышления и практического действия.
 4. Закон цикловой повторяемости, возвращаемости педагогических инноваций.

Типы педагогических нововведений

Обоснование типологии педагогических нововведений позволяет изучать специфику, закономерности разработки и развития нововведений, выявлять и анализировать факторы, способствующие и препятствующие нововведениям.

Общепринятой типологии или классификации нововведений в образовании не существует.

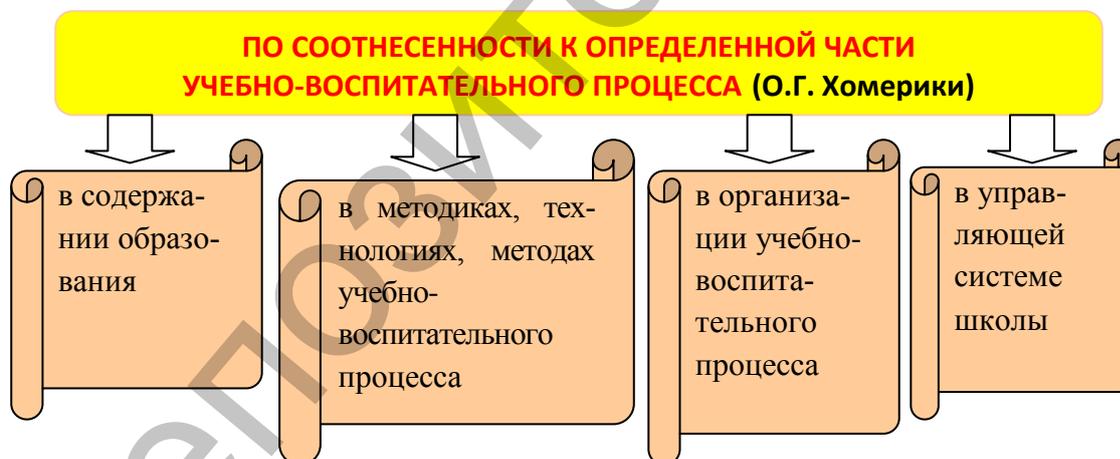
Педагогами-учеными предлагаются различные подходы к данной проблеме. Так М.В. Кларин, выделяет два основных типа инновационных подходов к обучению:

- инновации-модернизации, которые направлены на достижение гарантированных результатов в рамках традиционной репродуктивной ориентации учебного процесса;
- инновации-трансформации, преобразующие традиционный учебный процесс в процесс исследовательского характера и организацию учебно-познавательной деятельности.

Первый подход автор называет технологическим, второй – поисковым.

Существуют и другие основания для типологии нововведений в образовании. Так, О.Г. Хомерики предлагает следующие типы нововведений с точки зрения их соотнесенности к той или иной части учебно-воспитательного процесса:

Схема 1

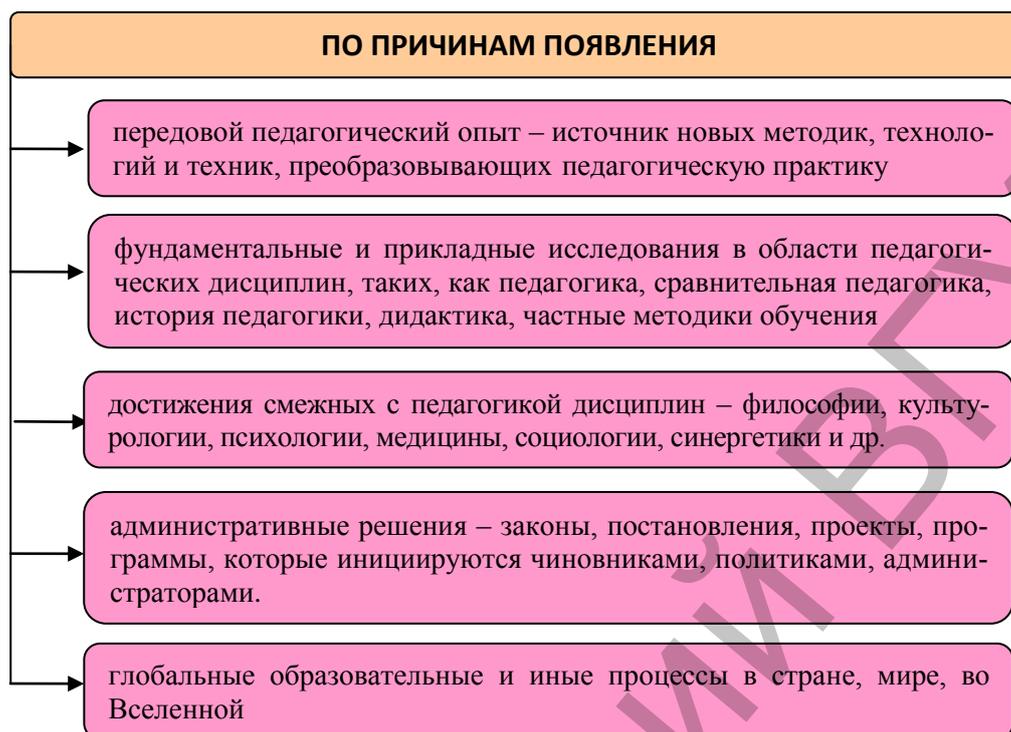


В рамках последней группы автор предлагает рассмотреть деление нововведений по масштабу (объему) преобразований на:

- частные (локальные, единичные), не связанные между собой;
- модульные (комплекс частных, связанных между собой, относящихся, например, к одной группе предметов, одной возрастной группе учащихся и т.д.), нововведения;
- системные (охватывающие все образовательные учреждения) нововведения.

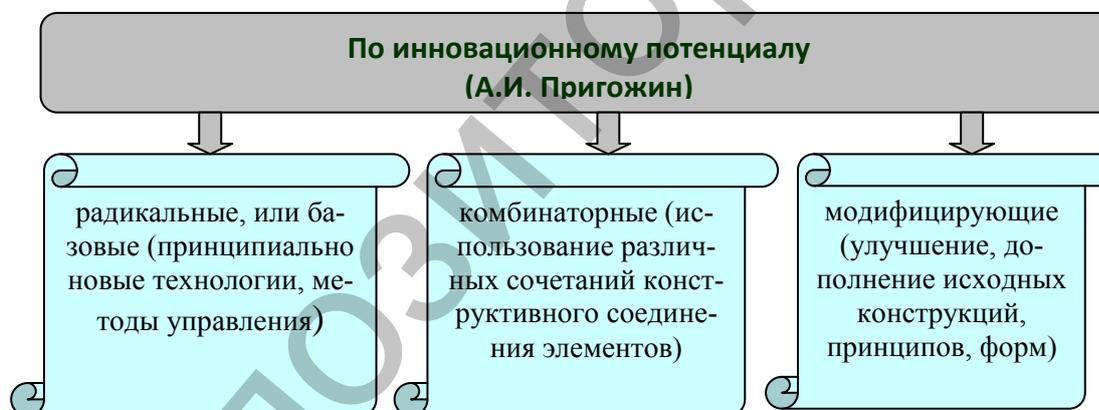
Новшества могут быть классифицированы и по причинам появления. На основе анализа различных инноваций выявлены следующие источники создания новшеств в образовании:

Схема 2



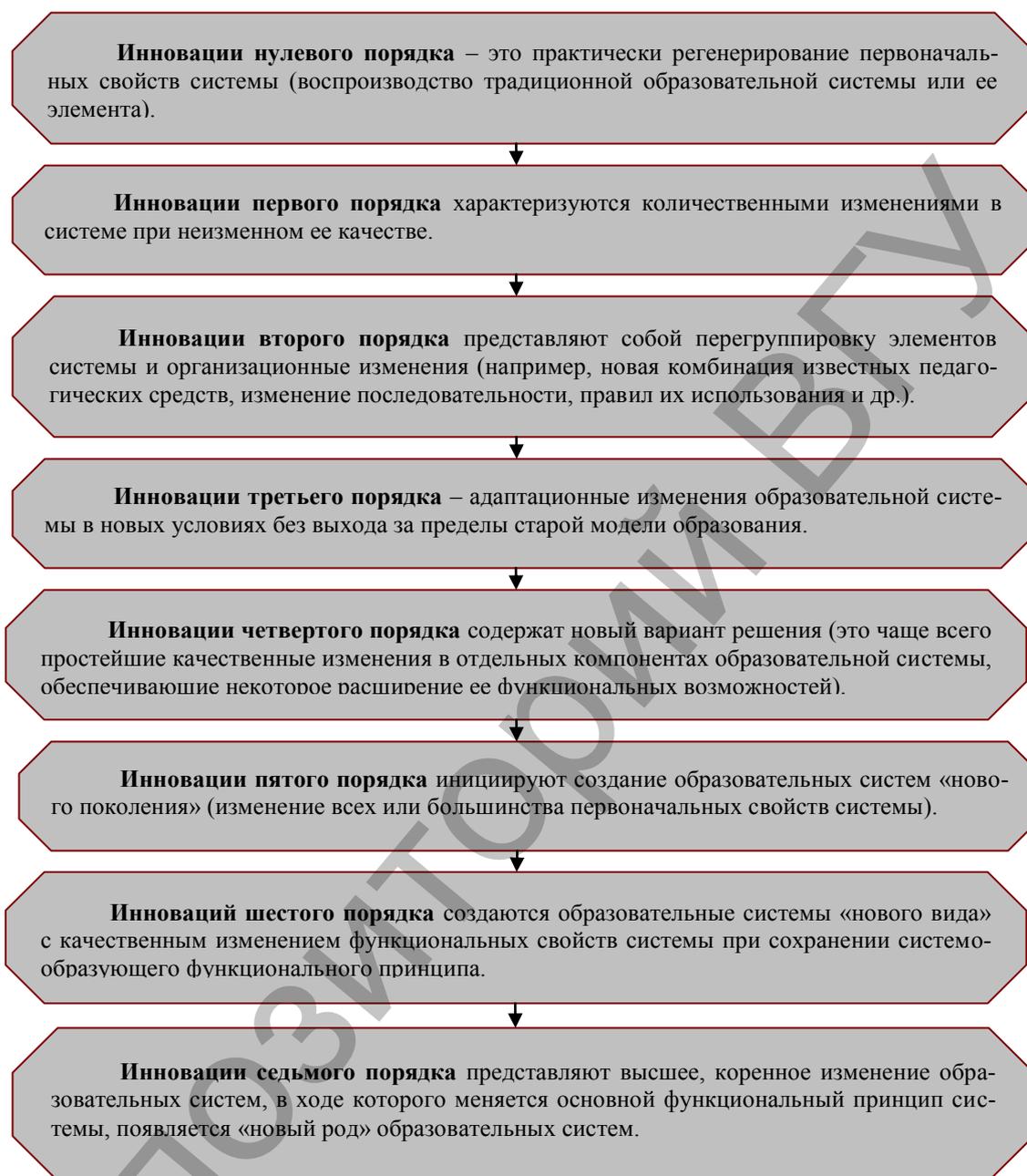
А. И. Пригожин делит нововведения по инновационному потенциалу на три типа (схема 4).

Схема 4



Каждое базовое нововведение, как правило, продолжается в серии модифицирующих. Модифицирующие связаны с усовершенствованием, рационализацией того, что имеет аналог или прототип. Это могут быть программы, методики, алгоритмы и т.д. Модернизация может быть направлена как на технологическую, так и на личностную сторону обновляемого средства. Примером модификационного нововведения, реализуемого путем как технологической, так и личностной модернизации, может считаться введение в образовательную практику ученического портфолио – портфеля достижений.

Более детализированную типологию нововведений предлагает Н.Ю. Посталюк. Образовательные нововведения автор классифицирует по признаку интенсивности инновационного изменения или уровню инновационности. Выделяется восемь рангов, или порядков, инноваций:



Согласно *обобщенной типологии* педагогические нововведения подразделяются на следующие классы и соответствующие каждому классу типы (А.В. Хуторской):

1. **По отношению к структурным элементам образовательных систем:** нововведения в целеполагании, задачах, содержании образования, формах, методах, приемах, технологиях обучения, средствах обучения и воспитания, системе диагностики, контроле, оценке результатов и т.д.

2. **По отношению к личностному становлению субъектов образования:** в области развития определенных способностей учеников и педагогов, в сфере развития их знаний, умений, навыков, способов деятельности, компетентностей и др.

3. **По области педагогического применения:** в учебном процессе, учебном курсе, образовательной области, на уровне системы обучения, уровне системы образования, в управлении образованием.

4. **По типам взаимодействия участников педагогического процесса:** в коллективном обучении, групповом обучении, тьюторстве, репетиторстве, семейном обучении и т.д.

5. **По функциональным возможностям:** нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т.д.), нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т.д.), управленческие нововведения (новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование).

6. **По способам осуществления:** плановые, систематические, периодические, стихийные, спонтанные, случайные.

7. **По масштабности распространения:** в деятельности одного педагога, методического объединения педагогов в школе, группе школ, региона, на федеральном уровне, международном уровне и т.д.

8. **По социально-педагогической значимости:** в образовательных учреждениях определенного типа, для конкретных профессионально-типологических групп педагогов.

9. **По объему новаторских мероприятий:** локальные, массовые, глобальные и т.п.

10. **По степени предполагаемых преобразований:** корректирующие, модифицирующие, модернизирующие, радикальные, революционные.

В предложенной типологии одна и та же инновация может одновременно обладать несколькими характеристиками и занимать свое место в различных блоках.

Вопросы и задания

1. Сравните понятия «методология», «методология педагогики», «методология педагогической инноватики».
2. Проведите сравнительный анализ задач методологии педагогики и методологии педагогической инноватики.
3. Раскройте основные тенденции развития инновационных процессов в области образования.
4. Раскройте суть основных типов педагогических нововведений.
5. Выполните тест.

ТЕСТ

1. Учение о педагогических знаниях, процессе их получения и практическом применении:
 - a) методология педагогической инноватики;
 - b) методология науки;
 - c) методология педагогики;
 - d) все варианты ответов.
2. Основными тенденциями в сфере образования являются:
 - a) тенденция к непрерывности образования;
 - b) обновление состава и структуры педагогического сообщества;
 - c) тенденция внедрения;
 - d) все варианты ответов.
3. К закономерностям инновационной системы относятся:
 - a) неравномерное развитие системы;
 - b) равномерное развитие системы;
 - c) нововведения не ориентированы на ценность результата;
 - d) нововведения не обладают свойством эквивалентности относительно ожидаемых эффектов.

4. А.И. Пригожин делит нововведения по инновационному потенциалу на:
 - a) радикальные;
 - b) модифицирующие;
 - c) комбинаторные;
 - d) все варианты ответов.
5. Обобщенная типология педагогических нововведений предложена:
 - a) Беляевым В.И.;
 - b) Посталюк Н.Ю.;
 - c) Хуторским А.В.;
 - d) Пригожиным А.И.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 2

МЕТОДОЛОГИЯ НОВОВВЕДЕНИЙ

Основные понятия: методология, методология педагогики, методология педагогической инноватики, закономерность, закон.

Этапы проведения занятия.

1. Определение задач и содержания занятия.
2. Дискуссионное обсуждение вопросов:
 - охарактеризуйте основные теоретико-методологические проблемы в процессе исследования инновационных процессов в образовании;
 - дайте определения понятиям «методология», «методология педагогики», «методология педагогических инноваций»
 - охарактеризуйте основные задачи методологии педагогической инноватики;
 - обоснуйте точку зрения Н.Р. Юсуфбековой по определению основной тенденции развития инновационных процессов в области образования;
 - охарактеризуйте закономерности развития инновационных педагогических систем и процессов (И.И. Цыркун);
 - сформулируйте основные законы педагогической инноватики (Н.Р. Юсуфбекова);
 - постройте целостную понятийную систему описывающую педагогическую инноватику;
 - проведите сравнительный анализ классификаций различных ученых (М.В. Кларин, О.Г. Хомерики, В.И. Беляев и др.).
 - охарактеризуйте основные классы педагогических нововведений согласно обобщенной типологии.
 - приведите примеры новшеств в образовании;
3. Рефлексия. Подведение итогов.
4. Рекомендации по подготовке к следующему занятию.

Основная литература

1. Жук, А.И Основы педагогики. / А.И. Жук, И.И. Казимирская. – Минск, 2003.
2. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогической специальности (ОПД.Ф.02 – Педагогика) / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – Москва: Академия, 2006. – 394 с.
3. Юсуфбекова Н.Р. Проблемы и перспективы развития теории инновационных процессов // Единое образовательное пространство стран СНГ и Ближнего Зарубежья. – М., 1994. – С. 31–44.
4. Беляев В. И. Педагогика А.С. Макаренки: традиции и новаторство. – М., 2000. – С. 22.
5. Пригожин А.И. Нововведения: Стимулы и препятствия: (Социальные проблемы инноватики). – М., 1989. – С. 40.
6. Посталюк Н.Ю. Проектирование инновационных образовательных систем: региональный аспект. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [tp://psychology.narod.ru.121.html](http://psychology.narod.ru.121.html).

7. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игр, дискуссии: (Анализ зарубежного опыта). – Рига, 1995. – С. 8.
8. Цыркун И.И. Инновационные модели развития педагогической науки // Университетское образование: опыт тысячелетия, проблемы, перспективы развития: материалы Междунар. Конгресса. 27–29 мая 2003 г. – Минск. – С. 5–10.
9. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогической специальности / А.В. Хуторской. – Москва: Академия, 2008. – 256 с.

Дополнительная литература

1. Каджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах: учебное пособие для вузов / Г.М. Каджаспирова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 256 с.
2. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студентов высш. учебных заведений, обуч. по спец. 031000 - Педагогика и психология (ДПП.Ф.01 - Общие основы педагогики) / под ред. В.А. Слостенина, Г.И. Чижакова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

ТЕМА 3 ИННОВАЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

3.1 Сущность и структура инновационного процесса.

3.2 Технология педагогических нововведений.

***Основные понятия:** процесс, инновационный процесс, инновационная деятельность, технология, педагогическая технология, технология педагогических нововведений.*

3.1 Сущность и структура инновационного процесса

***Процесс** - движение вперед, изменения.*

***Инновационный процесс** – процесс развития образования за счет создания, расширения и освоения новшеств.*

Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах: социально-экономическом; психолого-педагогическом; организационно-управленческом. От содержания этих аспектов зависят условия, в которых инновационные процессы происходят. Имеющиеся условия могут способствовать либо препятствовать инновационному процессу. По отношению к причинам возникновения инноваций, выделяют два типа инновационных процессов: стихийное и сознательно управляемое.

Первый тип – инновации, происходящие в значительной мере стихийно, без точной привязки к самой порождающей потребности, либо без полноты осознания участниками инновации системы условий, средств и путей осуществления инновационного процесса.

Инновации подобного рода часто не имеют достаточного научного обоснования и происходят на эмпирической основе, под воздействием ситуативных условий или спонтанных требований. К ним можно отнести те или иные изменения в деятельности ряда чиновников, практических учителей-новаторов, родителей.

Второй тип – инновации в системе образования, которые являются продуктом научно обоснованной, целенаправленной деятельности, имеющей междисциплинарный характер. Разработчиками и организаторами таких инноваций являются различные специалисты в области образования – ученые, эксперты, руководители учебных заведений и др.

С точки зрения масштабности освоения инновации все многообразие научно обоснованных инновационных процессов сводится к двум следующим формам:

1. Простое воспроизводство нововведения, характеризующееся тем, что новшество создается лишь в организации, в которой его производство было впервые освоено. Этот процесс включает следующие стадии: формирование предпосылок нововведения

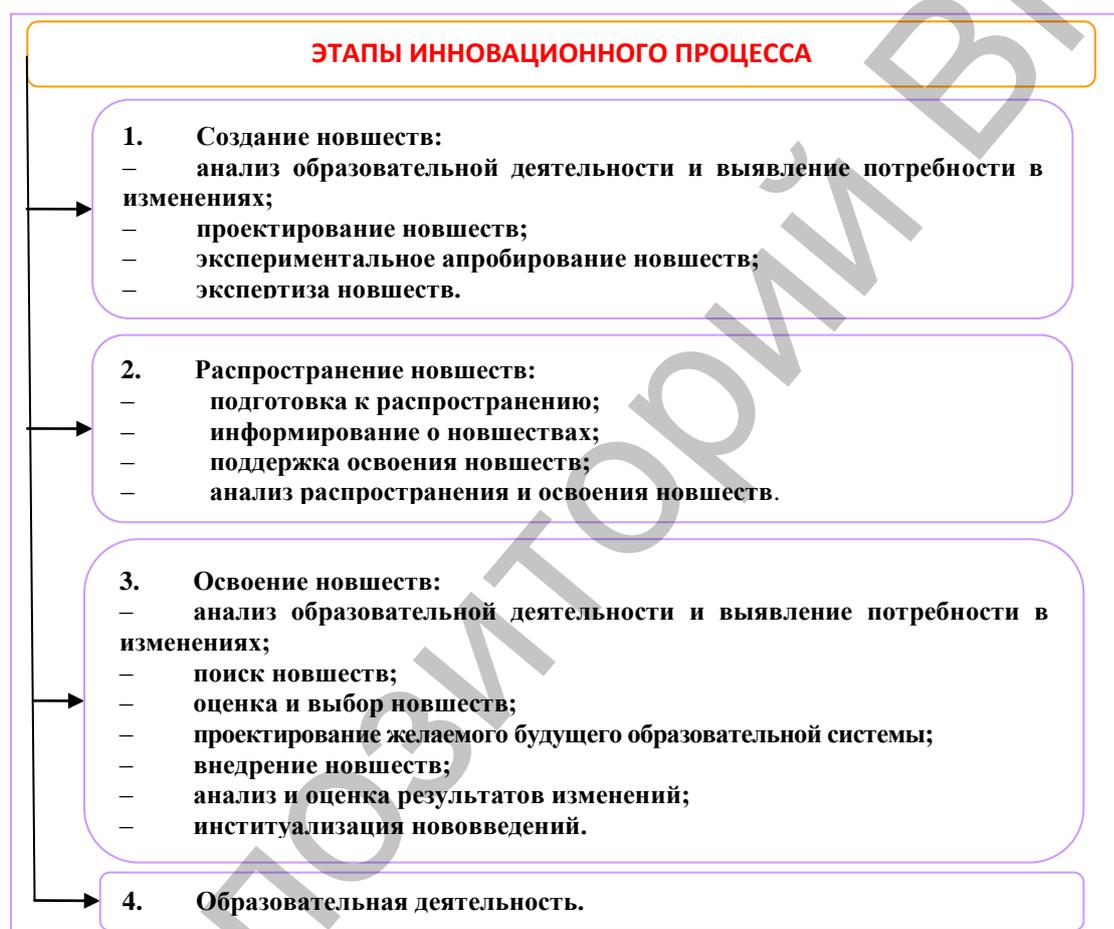
(потребности в нем); научное открытие; создание новшества, включая первое его освоение; распространение новшества в организации; использование новшества;

2. Расширенное воспроизводство новшества, характеризующееся тем, что процесс изготовления новшества распространяется на многие организации; в этом случае между созданием новшества и его распределением между пользователями добавляется стадия распространения методов производства новшества и форм его использования; массовое производство новшества, обеспечивающее насыщение потребности в нем.

Особенностью инновационного процесса выступает его циклический характер, выражающаяся в определенной структуре этапов, которые проходит нововведение.

Структура инновационного процесса с точки зрения В.С. Лазарева может быть представлена этапами, каждый из которых состоит из целого ряда подэтапов.

Схема 1



Данная структура инновационного процесса описывает этапы, связанные с инновационными процессами, в которых участвуют множество научных и управленческих организаций, школ, внедренческих центров и т.д.

В инновационном процессе могут быть вычленены и этапы, различающиеся по видам деятельности, обеспечивающим создание и исполнение новшества.

Инновационный процесс реализуется в процессе *инновационной деятельности*. Под нею понимается комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам этот процесс.

К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, идеи, содержания образования, форм, методов, технологий, средств, системы управления и т.д.

Модель инновационной деятельности включает: инноватора, нормативные предписания, среду нововведения, процессуальный компонент, новшество, произведения.

Внутри инновационного процесса происходит множество других видов деятельности:

Учебная деятельность учащихся. Продуктом этой деятельности являются образовательные результаты – новые по отношению к тем, которые были или могли быть без нововведения.

Педагогическая деятельность учителя-инноватора в отношении учебной деятельности. Продукт его деятельности – образовательный процесс, в который вводится новшество.

Педагогическая деятельность педагога (ученого), изучающего педагогическую и учебную деятельность. Продуктом этой деятельности является педагогическая инновация.

Методологическая деятельность по отношению к педагогической деятельности учителя и педагогической деятельности педагога. Продуктом этой деятельности является методология педагогической инноватики.

Каждая деятельность после учебной является по отношению к предыдущей деятельности более высокого порядка. Учитель-инноватор организует деятельность учеников, используя для этого новшество. Описание педагогической работы учителя-инноватора происходит в рамках педагогической инноватики, этим занимается педагог-ученый. Описание педагогической деятельности педагога есть деятельность еще более высокого порядка - собственно методологическая деятельность.

В инновационно-педагогической деятельности, согласно точки зрения А.В. Хуторского, присутствует несколько функций инноватора, которые могут быть закреплены за одним или несколькими субъектами инновационной деятельности. Это: управленец, педагог-экспериментатор, проблематизатор, исследователь, методолог, проектировщик, конструктор, плановик, оформитель.

Управленец обеспечивает перевод нововведения из проектного состояния в конкретное практическое действие.

Педагог-экспериментатор осуществляет планируемые изменения в образовательном процессе, опираясь на педагогическую структуру и содержания новшества.

Проблематизатор отыскивает, выявляет и фиксирует возникающие противоречия, приводит контраргументы планируемым действиям, осуществляет перевод проблем в плоскость конструктивного представления основания для коррекции нововведения.

Методолог «держит» рамку с обозначенными целями, смыслами и характеристиками новшества в образовании, отслеживает соответствие им происходящих процессов, организует и осуществляет рефлексию на всех этапах нововведения.

Проектировщик проектирует и перепроектирует планируемые процессы, выполняя эту работу совместно с плановиком, который соотносит желаемое с действительным и прописывает хронологию нововведения.

Конструктор в отличие от проектировщика создает, воплощает, конструирует спроектированные процессы и объекты.

Оформитель обозначает и фиксирует ход и результаты нововведения, создает описание педагогического произведения.

3.2 Технология педагогических нововведений

Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве.

Технология педагогических нововведений – способ превращения цели в результат, состоящий в рациональном разделении деятельности на процедуры и операции.

А.М. Саранов выделяет три уровня разработки новаций в области образования: концептуальный, организационно-деятельностный, научно-методический. Задачи каждого из уровней таковы.

1. *Концептуальный:*

- методологическое обоснование приоритетных общенаучных идей, необходимых и достаточных для разработки концепции обновления;
- ориентация на такую педагогическую теорию, которая давала бы представление о целостности учебно-воспитательного процесса;
- отражение в концепции специфики данной школы (лицей, гимназия).

2. *Организационно-деятельностный:*

- подбор и расстановка педагогических кадров внутри школы, поиск и привлечение научных консультантов, специалистов для ведения новых курсов и факультативов;
- создание научно-методического совета для планирования, координации и контроля опытно-экспериментальной работы;
- создание творческих групп учителей-экспериментаторов для разработки и опытной апробации новых курсов;
- обеспечение материально-технических условий для проведения опытно-экспериментальной работы.

3. *Научно-методический:*

- разработка и апробация различных вариантов учебных планов, программ, путей и средств их достижения;
- разработка методов диагностики уровня воспитанности и усвоения знаний;
- определение критериев результативности реализации концепции образования данного учебного заведения;
- определение действенного механизма обобщения и распространения передового и новаторского опыта;
- научное обеспечение эффективных путей подготовки и повышения квалификации учителей.

Для освоения новшеств в рамках образовательного учреждения требуется *управленческая технология нововведений*. С.Д. Поляковым разработана модель нововведенческой работы в образовательном учреждении, включающая в себя четыре фазы.

Схема 2



Фаза первая – *поиск новых идей* – сама, в свою очередь, состоит из нескольких этапов.

1. Создание информационного фонда. Стимуляция участия преподавателей в конференциях, совещаниях, посвященных развитию инновационных процессов в образовании. Анализ полученной информации.

2. Выявление инновационных потребностей образовательного учреждения.

Фаза вторая – *формирование нововведения* – состоит из трех этапов.

1. Анализ и проектирование. Формулирование нововведенческих идей и возможностей учебного заведения, проектирование хода работы.

2. Апробирование инновационных идей с участием «опережающей группы» учителей.

3. Подведение итогов апробирования, принятие решения о масштабном нововведении, выработка программы его реализации.

Фаза третья – *реализация нововведения* – состоит из двух этапов.

1. Управленческие ресурсы. Для реализации масштабного нововведения необходимо выполнение хотя бы одного из условий: увеличение управленческих ресурсов; принятие кем-то из руководителей дополнительной ответственности; принятие новой должности. На данном этапе важным фактором, определяющим его успешность, является привлечение к инновационной работе всех работников учреждения образования, даже не участвующих в эксперименте напрямую.

2. Инновационное обучение. Необходимо освоение инновационных технологий всем коллективом.

Фаза четвертая – *закрепление новшества*. На данной фазе новшество касается уже всех слоев педагогического коллектива, включая и тех, кто настроен по отношению к нему отрицательно. У руководителя возникает двойная задача: решение организационных проблем и создание благоприятного психологического климата. Наступает пик адаптации новшества к системе школы и наоборот – системы к новшеству.

Процесс распространения педагогических идей и нововведений может рассматриваться как три самостоятельных потока: стихийный, целенаправленный государственный и целенаправленный общественный (С.Д. Поляков).

Целенаправленный государственный поток – это продуманные усилия, действие органов образования по внедрению новшеств. *Целенаправленный общественный поток* – результат деятельности различных общественных организаций, разнообразных педагогических обществ, ассоциаций и др.

Стихийный, спонтанный поток, протекающий в русле личного общения и профессионального взаимодействия учителей. Он может быть стимулирован средствами массовой информации: прессой, телевидением, специально созданной средой, неформальными объединениями по интересам, например в сети Интернет.

Конкретные организации, объединения людей, которые проявляют активность в распространении нововведений, называются в инноватике *ядрами*. Ядра обладают следующими характеристиками: активностью, авторитетностью, масштабностью, ориентацией, отношением к участникам нововведения.

Активность определяет степень интенсивности инновационной деятельности.

Авторитетность имеет два показателя: число людей, признающих данный источник нововведения как авторитетный для себя, и степень авторитетности этого ядра для конкретных людей.

Масштабность – число людей, охваченных единичным действием ядра.

Ориентация имеет несколько характеристик: во-первых, аудитория, на которую рассчитано действие ядра (преподаватели, общественность и др.), во-вторых, активность ядра направлена прежде всего на пропаганду идеи (теоретическая ориентация) или на распространение способов деятельности (практическая ориентация).

Поскольку ядро любой педагогической инновации не остается постоянным, с течением времени меняются интенсивность, объем и другие параметры инновации. Радикаль-

ная в определенный период в конкретном месте инновация спустя некоторое время теряет признаки новизны и уходит из поля зрения педагогической общественности как нововведение. Это происходит по причине массового внедрения новшества либо потери его актуальности. Так, к примеру, система обучения Л.В. Занкова в свое время была достаточно инновационна, но сегодня многие ее элементы проникли в массовую практику и тем самым перестали быть инновационными. В подобных случаях нововведение может переходить из радикального состояния в состояние модификации, незначительных усовершенствований. Жизненный цикл нововведений ограничен временными рамками.

Любая инновация имеет тенденцию превращаться в стереотип мышления и практического действия. Поэтому инновация может стать барьером на пути реализации других инноваций.

Жизненный цикл педагогической инновации заканчивается, когда угасают ее возможности эффективного обеспечения общественных потребностей и решения внутренних и внешних противоречий образования. Поэтому преобразующая стратегия инновационной деятельности имеет временные границы и должна представляться как временная программа.

Основная проблема управления преобразованиями заключается в возникновении феномена *сопротивления* изменениям, носителями которого становится определенная социальная группа.

Одна из составляющих психологического барьера к нововведению определяется как нежелание менять устоявшийся стандарт поведения, боязнь неопределенности, устоявшиеся привычки. Причины неприятия нововведений кроются в сфере сознания индивидов, вовлеченных в процесс изменения.

Анализ невосприимчивости к инновациям в образовательной сфере позволяет, с точки зрения Н.Ю. Посталюк, выделить несколько уровней ее причин:

1. *Стратегический уровень.* На этом уровне причины неинновационности определяются особенностями административно-командного механизма управления образованием (реформирование «сверху», чрезмерная централизация и т.д.), следствием которого выступает полная незаинтересованность в нововведениях «на местах», несформированность базы саморазвития образовательных систем.

2. *Уровень образовательных систем.* Причинами невосприимчивости образования к нововведениям на этом уровне долгие годы были (и в какой-то мере остаются сегодня) ведомственный монополизм управленческих структур в образовании, неразвитость в регионе основных элементов обеспечения инновационного цикла (информационной инфраструктуры, малых инновационных форм); унификации образовательных структур на всех уровнях; «закрытость» систем образования внутри социокультурной сферы; отсутствие «посреднических» организаций между наукой и практикой образования; невосприимчивость к инновациям кадров высшей квалификации, в особенности управленцев в образовании.

3. *Уровень образовательного учреждения.* На этом уровне совокупность причин неинновационности включает в себя прежде всего отсутствие у практических педагогических работников, в том числе руководителей образовательных учреждений, психологической готовности к нововведениям. В современных условиях это одна из главных причин невостребованности многих научных идей в практике образования.

Вопросы и задания

1. Охарактеризуйте основные этапы инновационного процесса.
2. Как связаны между собой понятия «инновационный процесс» и «инновационная деятельность»?
3. Что включает в себя модель инновационной деятельности?

4. Какие основные виды деятельности реализовываются внутри инновационного процесса?
5. В чем суть управленческой технологии нововведений?
6. Охарактеризуйте факторы, препятствующие нововведениям.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 3 ИННОВАЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

Основные понятия: процесс, инновационный процесс, инновационная деятельность, технология, педагогическая технология, технология педагогических нововведений.

Этапы проведения занятия.

1. Определение задач и содержания занятия.
2. Дискуссионное обсуждение вопросов:
 - дайте определения понятия «процесс», «инновационный процесс» и «инновационная деятельность»;
 - представьте и раскройте суть основных этапов инновационного процесса;
 - раскройте сущность (в условиях инновационного процесса) деятельности учащихся, педагогической деятельности, методологической деятельности. Покажите их связь;
 - составьте и обоснуйте схему, в которой будут отражены следующие субъекты инноваций: управленец, педагог-экспериментатор, проблемизатор, методолог, проектировщик, конструктор, оформитель;
 - представьте уровни разработки новаций в области образования;
 - представьте и охарактеризуйте модель нововведенческой работы в образовательном учреждении;
 - охарактеризуйте факторы, препятствующие нововведениям.
3. Рефлексия.
4. Рекомендации по подготовке к следующему занятию.

Основная литература

1. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогической специальности / А.В. Хуторской. – Москва: Академия, 2008. – 256 с.
2. Цыркун, И.И. Инновационная культура учителя-предметника / И.И. Цыркун. – Мн., 1996.
3. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. – Мн., 2002. – 325 с.
4. Пригожин А.И. Нововведения: Стимулы и препятствия: (Социальные проблемы инноватики). – М., 1989. – С. 40.
5. Посталюк Н.Ю. Проектирование инновационных образовательных систем: региональный аспект. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: [tp://psychology.narod.ru.121.html](http://psychology.narod.ru.121.html).
6. Лазарев В.С. и др. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / Лазарев В.С. – Педагогика. – 2004. – № 4.
7. Саранов А.М. Уровни разработки педагогических новаций в области образования // Опыт и перспективы развития учебно-научно-педагогических комплексов. – Волгоград, 1992. – С. 48–49.
8. Поляков С.Д. Воспитательная система школы: проблемы управления // Библиотека журнала «Директор школы». – 1997. – № 6. – С. 87–89.

Дополнительная литература

1. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по пед. спец. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина; Междунар. академия наук пед. образования. – 5-е изд., стер. – М., 2006. – 567 с.
2. Каджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах: учебное пособие для вузов / Г.М. Каджаспирова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 256 с.
3. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии: Учеб. для студ. высш. и сред. учеб. заведений, обуч. по пед. спец. и напр. / И.Б. Котова [и др.]; Ред. Смирнов С.А. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Академия, 1999. – 512 с.

ТЕМА 4 ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА

4.1 Профессионально-педагогическая культура: сущность, структура.

4.2 Инновационная культура педагога.

4.3 Акмеограмма учителя-инноватора.

Основные понятия: культура, профессиональная культура, педагогическая культура, профессионально-педагогическая культура, инновационная культура, акмеология.

4.1 Профессионально-педагогическая культура: сущность, структура

Культура личности и культура социума – объекты, совместно развивающиеся, творящие, обогащающие друг друга. Уровень культуры личности зависит от культуры социума, который, в свою очередь, определяется культурой человеческих индивидов, составляющих его.

Культура представляет собой меру человеческого в человеке, является предпосылкой развертывания его творческой деятельности, превращая в создателя культурного процесса. Усвоение культуры как результата исторического творчества представляет собой процесс личностного открытия, создания особого микромира культуры в себе через сопереживание и сотворчество, в которых каждым новым элементом дополняется и преобразуется предыдущий элемент.

Культура – это совокупность того, что человек создает и как он это создает в своей сознательно направленной, свободно и постоянно совершенствующейся деятельности.

В контексте обыденного сознания культура предстает как нечто нормативное, как некий образец. Это своего рода стандарт поведения, внутренне присущий каждому человеку. Культура отождествляется с образованностью, внутренней сентиментальностью человека. Тактичность, деликатность, уважение к другим людям, умение найти меру своему поступку – это значимые характеристики культуры применительно к человеку. Часто этим обозначают внешнее поведение человека, нормы этикета.

Исследуя понятие «культура» И.И. Цыркун, отмечает, что до 60-х годов общепризнанным был подход, согласно которому культура понималась как совокупность материальных и духовных ценностей, созданных человеком.

А.И. Арнольд, Э.А. Баллер, Н.С. Злобин, М.С. Каган, В.М. Межуев и другие исходили из понимания культуры как процесса творческой деятельности. Они в качестве основы рассмотрения культуры выбрали исторически активную творческую деятельность человека и, следовательно, развитие самого человека в качестве субъекта этой деятельности. Развитие культуры в русле такого подхода совпадает с развитием личности.

О.И. Джиоев, Н.З. Чавчавадзе и другие трактовали культуру как совокупность духовных ценностей. «Под культурой, – писал Н.З. Чавчавадзе, – мы понимаем мир воплощенных ценностей, преобразованную в соответствии им природу человека и его среду – мир орудий его материальной и духовной деятельности, социальных институтов и духовных достижений».

Культура как интегральный способ человеческой деятельности рассматривалась в работах В.Е. Давидовича и Ю.А. Жданова, Э.С. Маркаряна и др.

Исходя из широкой интерпретации культуры, когда предполагается, что любому специфическому проявлению человеческой деятельности соответствует система надбиологических средств ее осуществления, Э.С. Маркарян определил культуру как «специфический способ деятельности», технология.

М.С. Каган исследовал культуру с позиции системного подхода. Он отмечал, что это позволило снять антиномичность постулятивно-спекулятивного и историко-фактографического подхода особым контекстуально-выводным типом теоретической рефлексии. «Культурой мы называем, – пишет автор, – совокупность того, что человек создает и как он это создает в своей сознательно направленной, свободно и постоянно совершенствующейся деятельности».

При рассмотрении профессионально-педагогической культуры как элемента культуры общества возможно изучение педагогических явлений и процессов в контексте педагогических ценностей, технологий, уровней и направлений творческой самореализации личности. Овладевая общей и педагогической культурой как «внебиологическим механизмом» передачи социально-педагогической наследственности, преподаватель становится способным не только к воспроизводству культуры, но и к ее созданию и трансляции.

Культурологический подход позволяет провести анализ профессионально-педагогической культуры в системе общефилософских категорий общего, особенного, отдельного и единичного и построить логически субординированный ряд понятий: *общая культура – профессиональная культура – педагогическая культура – профессионально-педагогическая культура*.

Профессия как сложившееся социально-культурное явление обладает сложной структурой, включающей предмет, средства и результат профессиональной деятельности; цели, ценности, нормы, методы и методики, образцы и идеалы.

Высокий уровень профессиональной культуры характеризуется развитой способностью к решению педагогических задач, т.е. развитым профессиональным мышлением и сознанием. Но развитое профессиональное мышление может превратиться в свою противоположность, когда оно превращается в догму, поглощая другие проявления личности, нарушая ее целостность и всесторонность. Отражая противоречивый, диалектический характер человеческой деятельности, **профессиональная культура** рассматривается как *определенная степень овладения (профессиональной группой) приемами, способами решения специальных профессиональных задач*.

Частью педагогической культуры как общественного явления является *профессионально-педагогическая культура преподавателя*.

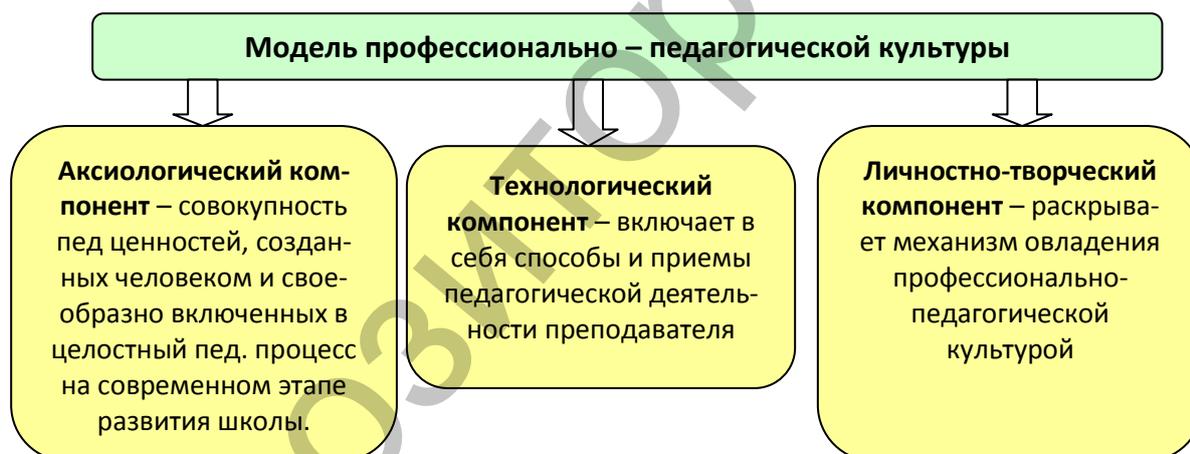
Профессионально-педагогическая культура – это *обобщающая характеристика разнообразных видов педагогической деятельности и педагогического общения, отражающая закономерности развития потребностей, интересов, ценностных ориентации, способностей человека, избравшего профессию педагога, преподавателя. Это мера и способ творческой самореализации личности преподавателя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленной на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий*.

Носителями профессионально-педагогической культуры являются люди, призванные осуществлять на профессиональном уровне труд, составными частями которого являются педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность как субъект названных деятельности и общения.

Особенности профессионально-педагогической культуры:

- профессионально-педагогическая культура – это универсальная характеристика педагогической реальности, проявляющаяся в разных формах существования;
- профессионально-педагогическая культура представляет собой интериоризированную общую культуру и выполняет функцию специфического проектирования общей культуры в сферу педагогической деятельности;
- профессионально-педагогическая культура – это системное образование, включающее в себя ряд структурно-функциональных компонентов, имеющее собственную организацию, избирательно взаимодействующее с окружающей средой и обладающее интегративным свойством целого, не сводимого к свойствам отдельных частей;
- единицей анализа профессионально-педагогической культуры выступает творческая по своей природе педагогическая деятельность;
- особенности реализации и формирования профессионально-педагогической культуры учителя обуславливаются индивидуально-творческими, психофизиологическими и возрастными характеристиками, сложившимся социально-педагогическим опытом личности.

Модель профессионально-педагогической культуры может быть представлена на схеме:



Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры – это совокупность педагогических ценностей, созданных человечеством и своеобразно включенных в целостный педагогический процесс на современном этапе развития школы. В этом процессе преподаватели овладевают определенными идеями и концепциями, приобретают знания и умения, составляющие гуманистическую технологию педагогической деятельности, и в зависимости от степени их приложения в реальной жизни, оценивают их как более или менее значимые. Знания, идеи, концепции, имеющие в настоящий момент большую значимость для общества и отдельной педагогической системы, выступают в качестве педагогических ценностей.

Технологический компонент профессионально-педагогической культуры включает в себя способы и приемы педагогической деятельности преподавателя. Ценности и достижения педагогической культуры осваиваются и создаются личностью в процессе деятельности, и это подтверждается фактом неразрывной связи данной культуры и данной деятельности.

Личностно-творческий компонент раскрывает механизм овладения профессионально-педагогической культурой. Процесс присвоения преподавателем ценностей педагогической культуры происходит на личностном уровне. Творчески интерпретируя ту или иную теорию, концепцию, педагог реализует свои интеллектуальные возможности и становится как бы сотворцом определенных ценностей.

4.2 Инновационная культура педагога

Если исходить из того, что культура, взятая в целом, есть совокупный способ и продукт человеческой деятельности, то **инновационная культура есть совокупный способ и продукт инновационно-педагогической деятельности инноватора, т.е. совокупность того, что инноватор создает и как он это создает и реализует в своей сознательно направленной, свободно и постоянно совершенствующейся инновационно-педагогической деятельности.**

Такое понимание инновационной культуры позволило И.И. Цыркуну сформулировать ряд ее специфических функций.

Рационально-праксиологическая функция инновационной культуры заключается в том, что ее содержание наполнено целесообразно организованными, эффективными средствами обучения, которые прошли комплексную экспертизу практикой, экспертной оценкой, педагогическим экспериментом.

Введение инноватора в выявленные нормативно одобренные, стереотипные процедуры инновационно-методической деятельности осуществляется благодаря *организационно-упорядочивающей* или *дидактической функции*.

Описательно-объяснительная функция инновационной культуры состоит в адекватном выражении с помощью системы понятий сущности инновационной проблемы, а также объяснении осуществляемых преобразований обучения, что позволяет вносить необходимую и своевременную коррекцию в конкретные инновационные процессы.

Прогностическо-управленческая функция инновационной культуры обеспечивает возможность инноватору предсказывать, предиктировать возможные прогрессивные изменения в курсе обучения и управлять ими, создавая надлежащие условия и критерии оценивания.

Наличие в фонде инновационной культуры совокупности образцов и примеров инновационно-методической деятельности позволяет инноватору сосредоточиться не только на актуальных инновационных проблемах, но и рефлексировать и обновлять этот фонд. В этом состоит *эвристико-познавательная* функция инновационной культуры.

Благодаря *коммуникативно-трансляционной* функции инновационной культуры осуществляются кооперирование на ее основе коллективного инновационного разума инноваторов, организация перманентного мониторинга и обменов продуктами и процедурами инновационно-методической деятельности.

Инновационная культура порождается инновационной деятельностью, а инновационная деятельность, соответственно, реализуется только при наличии инновационной культуры педагога.

Инновационная культура учителя-предметника является содержательным обобщением разрозненных знаний в сфере инновационной деятельности. В ней происходят реальные связи различных форм активности инноватора, которые реализуются в основных сферах инновационной деятельности: методическом поиске, создании методического новшества, реализации методического новшества и рефлексии дидактического нововведения.

4.3 Акмеограмма учителя-инноватора

Инновационная компетентность учителя-инноватора является интегративной характеристикой, которая позволяет судить об уровне подготовленности, сформированности инновационной культуры у студентов. Она обеспечивает в конечном итоге желаемые результаты профессионализма в этой области. Для достижения соответствующего желаемого уровня необходимо создать модель инновационной подготовки студентов. Наиболее адекватным при решении этой проблемы является акмеографический подход. Он восходит к акмеологии. Акмеографический подход развивает достижения современной профессиографии, устраняет ее недостатки и дает возможность описать труд инноватора как целостный феномен, включающий совокупность компонентов объективного и субъективного характера.

Акмеология – наука, возникшая на стыке естественных, общественных, технических и гуманитарных дисциплин, изучающая закономерности и механизмы развития человека, общества, человечества на ступени их зрелости, достижение наиболее высокого уровня прогрессивного развития. Акмеология изучает прежде всего те условия и факторы, которые обеспечивают высший уровень достижений человека в какой-либо области профессиональной деятельности как личности и как зрелого субъекта этой деятельности.

Акмеология может стать формой отражения действительности, внося определяющие положения в систему индивидуальных ценностей человека, общества, человечества. Отражаясь в общественном и индивидуальном сознании, предлагая средства достижения вершин развития, акмеология привносит в систему подготовки человека к жизни идеологию прогрессивного развития, целенаправленной, содержательной гармоничной и осмысленной жизни. Акмеологический подход позволяет осуществлять подготовку специалистов, соответствующих требованиям времени, способных решать задачи в условиях перемен.

Акмеологические факторы – это основные причины, имеющие характер движущих сил, обуславливающие достижение вершин развития биосоциальных и духовных систем, вершин профессионализма человека. Вскрытие факторов, способствующих и препятствующих прогрессивному развитию, позволяет учитывать их в организации управления (самоуправления), функционирования и развития.

Различают факторы объективные (проявляющиеся в действительности) и субъективные (связанные с субъективными предпосылками: мотивы, направленность, способности, компетентность, творчество). Анализ этих факторов базируется на методологических принципах: системности, изучения человека в процессе его развития как индивида, личности, субъекта деятельности, индивидуальности и универсума; изучения человека, организаций людей в деятельности; изучения общего в отдельном и через отдельное; развития и детерминизма; активности, инвариантности.

Анализ профессиографического подхода позволил выявить его следующие недостатки: рассмотрение субъекта как средства профессии, обезличенный объект управления; использование контекста абстрактных учебных предметов, игнорирование различий между учебно-познавательной деятельностью; низкий нормативный потенциал квалификационных характеристик.

Профессиография – наука, изучающая особенности взаимодействия специалиста в процессе профессиональной деятельности с предметами, средствами и продуктами труда, с окружающими людьми и другими явлениями, которые сопровождают эту деятельность

Акмеография наряду с этим ориентирует подготовку специалиста на возможное достижение им собственных профессиональных вершин в избранном виде деятельности.

Акмеографический подход наиболее адекватно конкретизирует идеи культурно-практиологической концепции, предполагающей развитие и саморазвитие личности студентов как субъектов инновационной культуры. Реализация акмеографического подхода представлена на схеме 2.

В акмеограмме представлены объективные и субъективные характеристики специализации (И.И. Цыркун).



Акмеограмма учителя инноватора

Объективные характеристики специальной инновационной подготовки

Сфера инновационной деятельности	Типовые профессиональные задачи	Операции решения типовых профессиональных задач	Результат инновационной деятельности
Методический поиск	Поисково-информационная	Смутное ощущение неадекватностей обучения. Поиск противоречий и осознание проблемной ситуации.	Сформулированная инновационная проблема.

Создание методического новшества	Аналитико-критическая	<p>Выявление и первоначальное формулирование инновационной проблемы. Расширение инновационной проблемы до проблематики. Составление информационного конфигуратора. Сбор и обработка фактов о реальном процессе обучения. Составление описания констатирующего характера.</p> <p>Критическая оценка имеющихся знаний и данных об инновационной проблеме. Составление аналитического описания курса обучения. Выявление зависимых переменных. Обозначение темы дидактического нововведения. Операционализация переменных и формирование предварительных критериев.</p>	<p>Описание реального курса обучения.</p> <p>Цель и задачи нововведения. Предварительные критерии оценки нововведения.</p>
	Модельно-проективная	<p>Определение независимых переменных, адекватных зависимым переменным. Генерирование альтернативных инновационных предложений. Создание научного обоснования проекта инновационного целого (НОДП – инновационная среда).</p>	<p>Инновационное предложение. Проект курса обучения.</p>
	Нормативно-конструктивная	<p>Знаковая и/или материальная фиксация методического новшества. Создание (при необходимости) дополнительных средств. Разработка новых дидактических предписаний. Проведение зондирующего эксперимента.</p>	<p>Дидактические предписания. Результаты их апробации.</p>

Объективные характеристики специальной инновационной подготовки

Сфера инновационной деятельности	Типовые профессиональные задачи	Операции решения типовых профессиональных задач	Результат инновационной деятельности
Реализация методического новшества	Программно-сценарная	Создание программы осуществления инновационного проекта. Разработка оптимального сценария реализации инновационного проекта.	Программа и сценарий реализации методического новшества.
	Организационно-управленческая	Апробация, исполнение инновационного сценария. Выявление артефактов и корректировка операций и действий.	Результаты исполнения сценария

Рефлексия дидактического нововведения	Методических произведений, форм пространства дидактического нововведения, методов оценки и интерпретации результатов дидактического нововведения, форм признания результатов дидактического нововведения.	Оценочный: предметная и личностная рефлексивность, обобщение, системная имплицативность
---------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------

<i>Субъектные характеристики</i>			
Сфера инновационной деятельности	Профессиональные позиции	Индивидуальные свойства	Инновационно-акмеологические инварианты
Методический поиск	Проблематизатор	Имеет интеллектуальные интересы, быструю обучаемость, самомотивирован, верит в успех, инициативен	Способен дословно и последовательно собирать информацию
	Исследователь	Стремится быть хорошо информированным, спокойно воспринимает новое, критически настроен, эмоционально зрелый, имеет адекватную самооценку, невозмутим, готов иметь дело с незнакомыми обстоятельствами и людьми, стремится решать сложные проблемы, избегает скоропелых суждений, доминантен, самоактуализирован.	Способен объективно и беспристрастно принимать решения, сосредоточиваться и ограничивать внешние связи.
Создание методического новшества	Методолог	Социально смел, не доверяет авторитетам, склонен к авантюризму и риску, уверен в себе, следует по выбранному им самим пути, выдает много идей.	Способен фигурально и произвольно работать с информацией.
	Проектировщик	Имеет развитое воображение, предпочитает собственные решения, внимателен к людям, терпим, выдержан, улавливает и перерабатывает новые идеи.	Способен принимать решения с учетом субъективных и межличностных факторов, а также конкретных условий и обстоятельств.
	Конструктор	Практичен, реалистичен, ответственен, подмечает сильные стороны новой идеи.	Способен действовать решительно и методично.
Реализация методического новшества	Программист	Целеустремлен, расчетлив, имеет деловую направленность, хладнокровен, точен.	Способен к взаимодействию с другими людьми.
	Управленец	Энергичен, настойчив в достижении цели, уживчив, имеет развитый самоконтроль, общителен, доводит дело до конца, поддерживает и продвигает идею.	
Рефлексия дидактического нововведения	Экспериментатор	На веру ничего не принимает, равнодушен к внешней оценке его действий, не нуждается в одобрении и поддержке, принципиален, работоспособен, способен учиться на ошибках	Способен быть гибким, спонтанным, адаптироваться к разнообразным ситуациям
	Писатель	Деликатен, независим, свободен от зависти, не признает власть и давление со стороны, жизнерадостен, хорошо выражает мысли (устно и письменно), вдохновенный.	

Вопросы и задания

1. Представьте тезаурус понятия «инновационная культура».
2. Раскройте особенности профессионально-педагогической культуры.
3. Дайте характеристику компонентам, составляющим модель профессионально-педагогической культуры.
4. Перечислите основные рефлексивные процессы.
5. В чем заключается суть основных функций инновационной культуры преподавателя?
6. Каким образом связаны понятия «профессиография» и «акмеография»?

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 4 ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА

Основные понятия: культура, профессиональная культура, педагогическая культура, профессионально-педагогическая культура, инновационная культура, акмеология.

Этапы проведения занятия.

1. Определение задач и содержание занятия.
2. Дискуссионное обсуждение вопросов:
 - раскройте сущность основных понятий темы;
 - охарактеризуйте особенности профессионально-педагогической культуры;
 - представьте модель профессионально-педагогической культуры, охарактеризуйте ее компонента.
 - назовите и охарактеризуйте специфические функции инновационной культуры педагога (И.И. Цыркун);
 - раскройте, в чем заключается подготовка студентов;
 - проанализируйте акнеограмму учителя-инноватора, выделив объективные и субъективные характеристики.
3. Рефлексия. Подведение итогов.
4. Рекомендации по подготовке к следующему занятию.

Основная литература

1. Слостенин, В.А. Педагогика / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина; Междунар. академия наук пед. образования. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 567 с.
2. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогической специальности / А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 256 с.
3. Цыркун, И.И. Инновационная культура учителя-предметника / И.И. Цыркун. – Мн., 1996.
4. Цыркун, И.И. Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И.И. Цыркун. – Мн., 2000. – 325 с.

Дополнительная литература

1. Зубра, А.С. Педагогическая культура преподавателя высшей школы: пособие / А.С. Зубра; Академия управления при Президенте РБ. – Минск: Академия управления при Президенте РБ, 2005. – 397 с.
2. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – М.: Академия, 2002. – 208 с.
3. Рогов, Е.И. Личность учителя: теория и практика: Учебное пособие для вузов / Е.И. Рогов. – Ростов-на/Д: Феникс, 1996. – 512 с.

ТЕМА 5

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС

5.1 Сущность и этапы педагогического исследования.

5.2 Гипотеза эксперимента, программа исследования.

Основные понятия: педагогический эксперимент, педагогическое исследование, объект исследования, предмет исследования, гипотеза.

5.1 Сущность и этапы педагогического исследования

Инновационная деятельность педагога тесно связана с экспериментальной.

***Педагогический эксперимент**, согласно точке зрения В.А. Сластенина, – исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предполагает опытное моделирование педагогического явления в условиях его протекания; активное воздействие исследователя на педагогическое явление; измерение результатов педагогического воздействия и взаимодействия.*

Можно дать и другое определение данного понятия с точки зрения инновационной педагогики, предложенное А.В. Хуторским.

***Педагогический эксперимент** – исследовательская деятельность с целью поиска оптимальных путей и решений модернизации отечественного школьного образования в приближении его к индивидуальным запросам современной личности и тенденциям развития мирового сообщества.*

С помощью педагогического эксперимента или посредством его осуществляется педагогическое исследование.

Под ***педагогическим исследованием*** понимается процесс и результат научной деятельности, направленной на получение новых знаний о закономерностях образования, его структуре и механизмах, содержании, принципах и технологиях.

Педагогические исследования по их направленности можно разделить на фундаментальные, прикладные и разработки. *Фундаментальные исследования* своим результатом имеют обобщающие концепции, которые подводят итоги теоретических и практических достижений педагогики или предлагают модели развития педагогических систем на прогностической основе. *Прикладные исследования* – это работы, направленные на углубленное изучение отдельных сторон педагогического процесса, вскрытие закономерностей многосторонней педагогической практики. *Разработки* направлены на обоснование конкретных научно-практических рекомендаций, учитывающих уже известные теоретические положения.

Любое педагогическое исследование предполагает определение общепринятых методологических параметров. К ним относятся *проблема, тема, цель, задачи, объект и предмет исследования, гипотеза и защищаемые положения*. Основными критериями качества педагогического исследования являются критерии актуальности, новизны, теоретической и практической значимости.

Выделяют два этапа научного исследования: *эмпирический и теоретический*.

Эмпирический этап связан с получением и первичной обработкой исходного фактического материала. Разделяют факты действительности и научные факты.

Факты действительности – это события, явления, процессы, которые происходили или происходят на самом деле, это различные стороны, свойства, отношения, связи, взаимосвязи изучаемых объектов.



Научные факты – это факты действительности, которые обязательно проверенные, осмысленные и зафиксированные в науке в виде эмпирических суждений, мнений, взглядов, позиций.

Эмпирический этап исследования состоит из 2-х ступеней (стадий) работы:

первая стадия – это процесс добывания, получения фактов;

вторая стадия эмпирического исследования включает в себя первичную обработку и оценку фактов в их взаимосвязи.

В ходе этого этапа исследователь осуществляет: критическую оценку и проверку каждого факта; описание каждого факта; отбор из всех фактов типичных, наиболее повторяющихся и выражающих основные тенденции развития; классификацию фактов по их существенным признакам, приводит их в систему; вскрывает наиболее существенные связи, закономерности, которые характеризуют изучаемые явления или процессы.

Теоретический этап исследования.

Связан с глубоким анализом факторов с проникновением в сущность исследуемых явлений, с познанием и формулировкой в качественной и количественной форме законов, т.е. с объяснением явлений.

Далее на этом этапе осуществляется прогнозирование возможных событий или изменений в изучаемых явлениях или процессах, вырабатываются принципы, рекомендации о практическом воздействии на эти явления.

Связующим звеном между эмпирическим и теоретическим этапом является *постановка проблемы*.

Это значит:

- определить известное и неизвестное; факты, объясненные и требующие объяснения; факты, соответствующие теории и противоречащие ей;
- сформулировать вопрос, выражающий основной смысл проблемы, обосновать его правильность и важность для науки;
- наметить конкретные задачи, последовательность их решения и применяемые при этом методы.

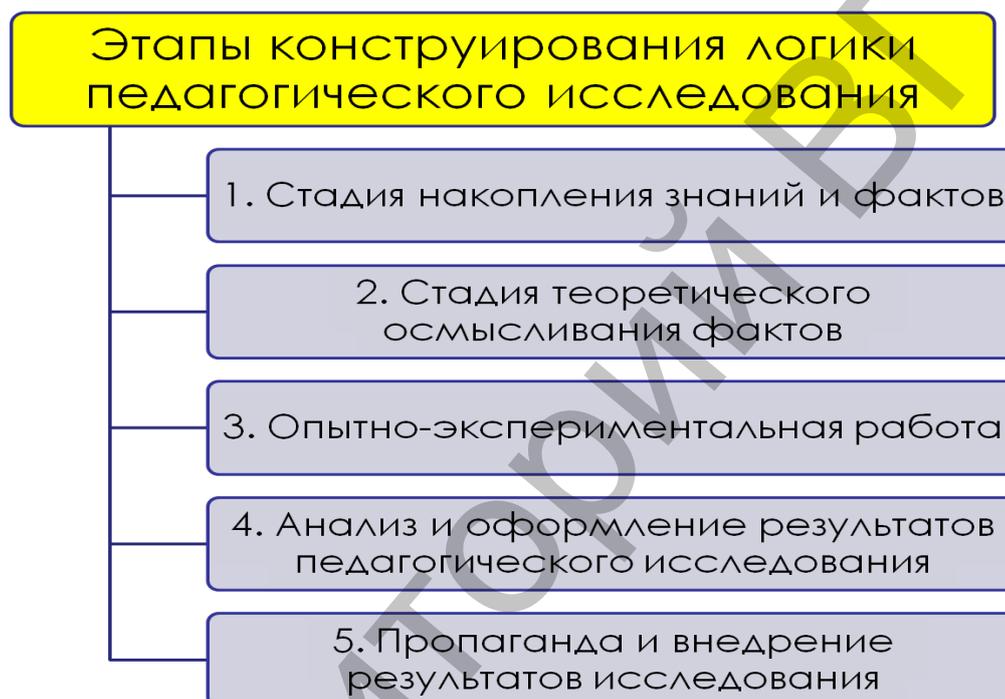
Выделяют пять этапов конструирования логики педагогического исследования (схема 3).

Первый этап – стадия накопления знаний и фактов:

- выбор проблемы и темы исследования, обоснование ее актуальности, уровня разработанности;

- ознакомление с теорией и историей вопроса и изучение научных достижений в данной и смежных областях;
 - изучение практического опыта учебных заведений и лучших педагогов;
- Определение объекта, предмета, цели и задач исследования.
- Второй этап* – стадия теоретического осмысливания фактов:
- выбор методологии – исходной концепции, опорных теоретических идей, положений;
 - построение гипотезы исследования;
 - выбор методов исследования и разработка методики исследования.

Схема 3



Третий этап – опытнo-экспериментальная работа:

- построение гипотезы исследования – теоретической конструкции, истинность которой предстоит доказать;
- организация и проведение констатирующего эксперимента;
- организация и проведение уточняющего эксперимента;
- проверка гипотезы исследования;
- организация и проведение преобразующего эксперимента;
- окончательная проверка гипотезы исследования;
- формулировка выводов исследования.

Четвертый этап – анализ и оформление результатов педагогического исследования:

- обоснование заключительных выводов и практических рекомендаций;
- научный доклад, статьи, учебно-методические пособия, монографии, книги;
- плакаты, диафильмы, кинофильмы по теме исследования.

Пятый этап – пропаганда и внедрение результатов исследования:

- выступления на кафедрах, советах, семинарах, научно-практических конференциях, симпозиумах и т.д.;
- публикации в средствах массовой педагогической информации.

Исследовательская работа начинается с выбора области исследования. Такой областью может быть либо сфера практической деятельности (внеклассная работа или обучение определенному предмету в старших, средних или младших классах школы),

либо ее отражение в научной проблематике (теория личностно-ориентированного обучения, дидактические системы и модели обучения).

Выбор области исследования определяется как объективными факторами (актуальность, новизна, перспективность), так и субъективными (образование, жизненный опыт, склад ума исследователя, характер профессиональной деятельности).

Выявив нерешенные вопросы, исследователь формулирует тему и научную проблему своего исследования.

Проблема (от греч. *problema* – задача, задание) – теоретический или практический вопрос, требующий разрешения исследования.

Тема (от греч. *thema* – предмет изложения, исследования, обсуждения) – лаконичная формулировка проблемы.

Цель – то, к чему стремятся, что надо осуществить (С.И. Ожегов Словарь русского языка. – М., 1960. – С. 859).

Цель – замысел исследования, научный результат, который должен быть получен в итоге исследования.

Цель исследования формируется кратко и предельно точно, выражая то основное, что намеревается сделать исследователь.

Цель – переформулированная проблема.

Ставя перед собой цель, ученый определяет, какой результат он намерен получить в ходе исследования, а задачи дают представление о том, что нужно сделать, чтобы цель была достигнута.

Формулируя задачи, ученый тем самым обозначает логику своего исследования, ставит как бы ряд промежуточных целей, выполнение которых необходимо для реализации общей цели.

Цель – это одна из характеристик любой реально протекающей деятельности, взятой в ее динамике, первая часть триады: цель, средство, результат. Проблема – лишь обозначение пробела в научном знании, который нужно заполнить.

Успех эксперимента определяется в первую очередь принципами формирования его целей. основополагающими источниками формирования целей эксперимента являются:

- отечественные традиции образования, задающие направления и характер предстоящих эволюционных изменений;
- тенденции развития теории и практики обучения;
- исходное состояние школьного образования, определяемое на основе соответствующих методик;
- методологические основы обновления школы, учитывающие достижения педагогической науки в области диагностики, прогностики и проектирования образовательных систем;
- научные основы планирования и проведения педагогического эксперимента;
- опыт имеющихся широкомасштабных образовательных реформ и экспериментов на территории Республики Беларусь;
- политические, государственные и общественно-педагогические решения последних лет;
- ведущие положения концепций, программ и материалов, относящихся к различным аспектам модернизации отечественного образования.

Особенностью формирования целей эксперимента является опора на весь комплекс перечисленных факторов, всесторонне обосновывающих характер необходимых поисков и изменений в сфере отечественного школьного образования.

Эксперимент должен предусматривать и регламентировать различные уровни постановки целей: общемировой, государственной, региональной, школьной и персональной.

Каждый уровень целей предполагает участие в их постановке и достижении соответствующих субъектов: человечества, государства и общества, региона, школы, уче-

ника. Эксперимент предполагает разработку условий организации и оценки результатов многоуровневых экспериментальных процессов.

Цели на различных уровнях эксперимента отличаются областью применимости проверяемых параметров.

На общемировом уровне – реализация в отечественном образовании тенденции общемирового масштаба (открытость образования, информатизация, изучение иностранных языков, осуществление ключевых компетенций).

На государственном уровне – переход к личностно ориентированному подходу в обучении; опора на национальные традиции и тенденции развития образования; варианты базисных учебных планов, усиление деятельностного компонента содержания образования; профильное обучение; новые учебники и др.

На региональном уровне – эксперимент по изменению образовательного целеполагания в связи с проверкой эффективности различных соотношений государственного и регионального, регионального и школьного компонентов образования.

На школьном уровне – выращивание новых моделей и технологий обучения, ориентированных на решение задач конкретных школ различных типов.

На персональном уровне – осуществление эксперимента по инициативе отдельных ученых, учителей, родителей, обучаемых в рамках общих целей и задач.

Планирование, осуществление, проверка и анализ результатов эксперимента происходят на каждом уровне автономно.

Формулировка целей влечет за собой выбор *объекта исследования*. **Объект** – это то, на что направлен процесс познания.

Предмет исследования – часть, сторона объекта. Это те наиболее значимые с практической или теоретической точки зрения свойства, стороны, особенности объекта, которые подлежат непосредственному изучению.

Определяя объект исследования, отмечает В.В. Краевский, следует дать ответ на вопрос: что рассматривается? Предмет обозначает аспект рассмотрения, дает представление о том, как рассматривается объект именно в данном исследовании, этим ученым. Точное определение предмета избавляет исследователя от заведомо безнадежных попыток «объять необъятное», сказать все, притом новое, об эмпирическом объекте, имеющем неограниченное число элементов, свойств, и отношений.

Соотношение объекта и предмета по мнению Загвязинского В.И. можно кратко охарактеризовать так: *объект* (и это вполне естественно) объективен, а предмет субъективен.

5.2 Гипотеза эксперимента. Программа исследования

В соответствии с целью, объектом и предметом исследования, формулируются различные *гипотезы*.

Гипотеза как предположение о закономерном порядке явлений и других существенных связях и отношениях имеет в виду предположения об отдельных явлениях, отдельных свойствах и отдельных связях. Во всех случаях гипотеза представляет собой знание не достоверное, а вероятное. Это такое *высказывание, истинность или ложность которого не установлена*. Процесс установления истинности или ложности гипотезы и есть процесс познания. Одно и то же по содержанию предложение, относящееся к одной и той же предметной области, выступает либо как гипотеза, либо как элемент теории, в зависимости от степени его подтверждения.

В процессе разработки гипотеза разворачивается в систему, или иерархию определенных высказываний, в которых каждый последующий элемент вытекает из предыдущего. Чтобы выдвинуть гипотезу, нужно многое знать об изучаемом объекте, основательно его изучить. Только тогда можно разработать по-настоящему научное, развернутое предположение, теоретическое представление, которое нуждается в солидных доказательствах.

На стадии формулирования гипотезы, до ее проверки, необходимо соблюдать целый ряд требований к ней.

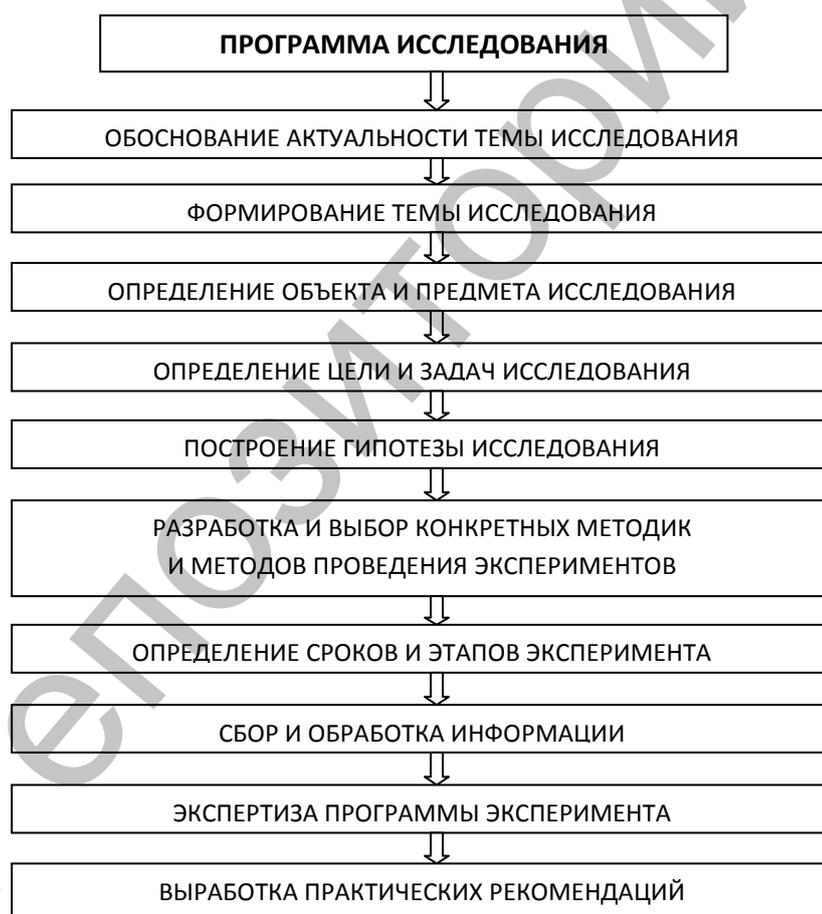
1. Гипотеза должна быть *принципиально* проверяемой. Наука в данный момент может еще не располагать реальными в техническом отношении средствами эмпирической проверки гипотезы. Однако это не значит, что ученый не имеет права вообще ее выдвигать. Такими нередко бывают гипотезы, выдвигаемые астрономами или археологами. Педагог не имеет права проводить эксперимент, который заведомо приведет к снижению уровня обученности или воспитанности школьников. Но он может выдвинуть гипотезу, предполагающую осуществление мысленного эксперимента. Например, можно гипотетически представить, что произойдет, если из учебного плана полностью исключить обучение математике и детально проследить воображаемые последствия такого шага: как это отразится на умственном развитии учащихся, на качестве преподавания других учебных предметов и т.п.

2. В гипотезе должны отражаться *устойчивые и необходимые связи*, присущие изучаемым явлениям, которые могут приобретать характер закона или закономерности.

3. Научная гипотеза *нестандартна, неочевидна*.

Таким образом, программа исследования может быть представлена следующим образом:

Схема 4



Вопросы и задания

1. Поясните, почему инновационная деятельность педагога связана с экспериментальностью.
2. Сравните понятия «педагогический эксперимент» и «педагогическое исследование».
3. Охарактеризуйте виды педагогических исследований по их направленности.

4. Определите и охарактеризуйте уровни поставленных целей.
5. Охарактеризуйте разделы программы исследования.
6. Соотнесите понятия «объект исследования» и «предмет исследования».
7. Раскройте суть основных этапов педагогического исследования.
8. Выполните тест.

ТЕСТ

1. К какому методу педагогического исследования относится педагогический эксперимент?
 - a) организации исследования;
 - b) обработки данных;
 - c) сбора данных;
 - d) оценки данных.
2. Исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в исследуемых педагогических процессах, называется:
 - a) педагогическим экспериментом;
 - b) беседой;
 - c) педагогическим исследованием;
 - d) анкетированием.
3. Расположите в порядке проведения следующие этапы педагогического эксперимента:
 - a) аналитический, методический, собственно эксперимент, теоретический;
 - b) методический, аналитический, теоретический, собственно эксперимент;
 - c) теоретический, методический, собственно эксперимент, аналитический;
 - d) собственно эксперимент, аналитический, методический, теоретический.
4. В условиях обычного образовательного процесса проводят:
 - a) естественный эксперимент;
 - b) спонтанный эксперимент;
 - c) лабораторный эксперимент;
 - d) инновационный эксперимент.
5. В искусственных условиях для проверки определенного метода обучения используют:
 - a) естественный эксперимент;
 - b) спонтанный эксперимент;
 - c) лабораторный эксперимент;
 - d) инновационный эксперимент.
6. Эксперимент, устанавливающий только реальное состояние дел в процессе называется:
 - a) естественным;
 - b) преобразующим;
 - c) лабораторным;
 - d) констатирующим.
7. К какому уровню исследовательских методов в педагогике относят педагогический эксперимент?
 - a) эмпирическому;
 - b) математическому;
 - c) теоретическому;
 - d) статистическому.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 5 ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС

Основные понятия: педагогический эксперимент, педагогическое исследование, объект исследования, предмет исследования, гипотеза.

Этапы проведения занятия.

1. Определение задач и содержания занятия.
2. Дискуссионное обсуждение вопросов:
 - дайте определение понятия «педагогический эксперимент». Поясните, почему педагогический эксперимент можно рассматривать как инновационный процесс;
 - раскройте суть основные виды педагогических исследований по их направленности;
 - представьте основные разделы программы исследования;
 - охарактеризуйте основополагающие источники формирования целей эксперимента;
 - раскройте требования, предъявляемые к гипотезе;
 - охарактеризуйте основные этапы педагогического исследования.
3. Выполните задания:
 - обоснуйте актуальность проводимого вами педагогического исследования;
 - представьте цель, объект, предмет, гипотезу вашего исследования;
 - в соответствии с поставленной целью обоснуйте задачи проводимого вами педагогического исследования.
4. Рефлексия. Подведение итогов занятия.
5. Рекомендации по подготовке к следующему занятию.

Основная литература

1. Жук, А.И Основы педагогики. / А.И. Жук, И.И. Казимирская. – Мн., 2003.
2. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап. / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 394 с.
3. Загвязинский В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / В.И. Загвязинский, Р. Атаханов. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 208 с.
4. Слостенин, В.А. Педагогика: учеб. Пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по пед. спец. / В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Слостенина; Междунар. Академия наук пед. образования. – 5-е изд., стер. – М.: Академия, 2006. – 567 с.
5. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогической специальности / А.В. Хуторской. – М.: Академия, 2008. – 256 с.

Дополнительная литература

1. Звоник, А.С. Основные направления развития высшего образования в России и Белоруссии (XVII – начало XX в.): Учеб.-метод, пособие для студентов, изучающий курс «Педагогика» / И.Я. Звоник; БГУ. Кафедра педагогики и проблем развития образования. – Мн.: БГУ, 2003. – 29 с.
2. Каджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах: учебное пособие для вузов / Г.М. Каджаспирова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 256 с.
3. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студентов высш. Учебных заведений, обуч. По спец. 031000 – Педагогика и психология (ДПП.Ф.01 – Общие основы педагогики) / под ред. В.А. Слостенина, Г.И. Чижаква. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

ТЕМА 6 УРОВНИ НОВОВВЕДЕНИЙ И ИХ ВИДЫ

6.1 Нововведения на уровне педагогических, дидактических систем.

6.2 Нововведения на уровне содержания образования.

6.3 Нововведения на уровне процесса обучения.

Основные понятия: система, педагогическая система, содержание образования, процесс обучения, технология, педагогическая технология.

6.1 Нововведения на уровне педагогических, дидактических систем

Система – целое, составленное из частей.

Педагогическая система – выделенное на основе определенных признаков упорядоченное множество взаимосвязанных элементов, объединенных общей целью функционирования и единства управления и выступающих во взаимодействии со средой как целостное явление.

Изменения педагогической системы, ее перестройка и адаптация находятся в зависимости от того, на какой или на какие элементы в данный момент направлено воздействие общества: на укрепление материальной базы, совершенствование содержания образования, заботу о материальном положении учителя и т.п.

Общество, формируя социальный заказ, строит и соответствующую ему систему образования как наиболее общую педагогическую систему. Она, в свою очередь, своими подсистемами имеет все социальные институты, выполняющие образовательно-воспитательные функции и объединяющиеся в систему образования. Ведущей подсистемой (системообразующей) в системе образования является общеобразовательная школа. Для эффективного функционирования педагогических систем, имеющих целью воспитание порастающего поколения, общество создает систему подготовки воспитателей, средние специальные и высшие педагогические учебные заведения как педагогические системы. Проявляя заботу об уровне профессиональной квалификации, общество создает разного уровня педагогические системы профессиональной подготовки и повышения квалификации.

Любое образовательное учреждение, в основе деятельности которого лежат нетрадиционные подходы, идеи, можно отнести к авторским педагогическим системам, назвать авторской школой.

Деятельность инновационных авторских школ различается целевой направленности применяемых ими *систем обучения*. В соответствии с доминирующей ориентацией А.В. Хуторской предложил разделить дидактические системы на следующие группы:

Личностно ориентированные системы обучения. Внимание учителя к личности ученика помогает ребенку лучше выразить себя по отношению к изучаемому предмету. При этом область самовыражения и технологические средства предоставляются ученику учителем. Благодаря уважительному и гуманному отношению дети раскрывают свои творческие возможности. Что и как при этом они изучают, для педагога вторично, поскольку основой метода выступает движение не «с предметом к детям», а «с детьми к предмету». Образование общечеловеческих качеств доминирует над узкими целями учебных курсов, которые выступают средством развития личности.

Личностно ориентированные системы обучения лежат в основе «Школы жизни» Ш.А. Амонашвили, человекообразующей методики обучения литературе Е.Н. Ильина, системы поэтапного обучения физике на гуманистической основе Н.Н. Палтышева и др.

Природосообразные системы обучения. Психолого-педагогическая основа природосообразных систем обучения близка к личностно ориентированным. Принцип природосообразности в той или иной степени проявляется во многих дидактических системах и противоположен принципам культуросообразности и «обществосообразности».

Природосообразные системы обучения опираются на педагогические идеи Я.А. Коменского, Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстого, С. Френе, М. Монтессори о первичной роли внутренней сущности ребенка в обучении. В современном отечественном образовании данные подходы реализованы в технологии природосообразного воспитания грамотности А.М. Кушнира; в классах, ориентированных на педагогику Л.Н. Толстого; в Школе свободного развития А.В. Хуторского.

Культуросообразные системы обучения. Для педагогов данного направления обучение трактуется в широком смысле – как образование Человека Культуры. Цель учебного предмета, который они ведут, – обеспечить возможность выполнения предназначения их ученика по отношению к той или иной культуре (Русская школа И.Ф.Гончарова) либо к их взаимодействию (И.Е. Берлянд, С.Ю. Курганов).

Творчество детей имеет ярко выраженную внутреннюю мировоззренческую направленность, т.е. любые продукты обучения рассматриваются и оцениваются с позиции личностного культурного самосозидания ученика. К такому роду систем принадлежат устремленная к славянской и восточной космической философии система обучения М.П. Щетинина, система концентрированного обучения А.А. Остапенко.

Креативные системы обучения. К данной категории систем обучения относятся сторонники проблемного обучения (М.И. Махмутов и др.), ставившие задачей отыскание и решение научных проблем изучаемого предмета. Творческая ориентация обучения состоит в углубленном изучении материала: от учеников требуется находить решения сложных проблем. Это обучение развивает интеллектуальные и творческие способности детей, готовит их к предметным олимпиадам, научным конференциям.

Целостная система креативного образования и самообразования возникает на основе принципов эвристического обучения. Творческая деятельность ученика расширяется с предметной области изучаемых курсов на весь общеобразовательный процесс, включая и его организацию: постановку целей, конструирование содержания образования, выбор траектории обучения. В группу креативных систем обучения входят методики и технологии развития у детей изобретательской культуры (Г.С. Альтшуллер, А.А. Гин). Одной из наиболее целостных и общеизвестных систем обучения является теория решения изобретательских задач (ТРИЗ).

Оргдеятельностные системы обучения. К данному типу относятся методологически ориентированные системы обучения.

Учитель в данной системе обучения опирается на разработки системно-мыследеятельностной методологии (Г.П. Щедровицкий), его задачей является формирование у детей навыков мысленной коммуникации, мыследействия и рефлексии в ходе развертывания образовательной практики по своему предмету. Этот подход меняет плоскость традиционных учебных предметов на учебную деятельность метапредметного плана. Ученики в коллективных коммуникациях исследуют культурно-исторические образцы, нормы и средства осуществления деятельности в структуре изучаемых областей.

К данному типу дидактических систем относятся различные варианты развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др.), имеющие длительный период экспериментальной практики и массового внедрения.

К оргдеятельностным системам обучения относятся также коммунарские и подобные им методики, которые многие учителя переносят в учебный процесс. Коллективные, групповые, парные формы обучения высвобождают скрытые у учеников потребности активного общения. Через внешнюю мотивированную деятельность детей обеспечивается высо-

кий уровень коммуникативной творческой самореализации. Представители данного подхода – И.П. Иванов, В.К. Дьяченко, И.М. Чередов, М. Балабан и др.

Интенсивные системы обучения. Суть данного подхода выражает эффективное решение педагогом социальной задачи на интенсификацию, ускорение и опережение образовательных процессов. Ученики усваивают в единицу времени больше информации, быстрее или раньше других научаются определенным действиям (например, чтению), опережают государственные образовательные стандарты и типовые программы.

Представители данного подхода – В.Ф. Шаталов, С.Н. Лысенкова, Н.А. Зайцев. С.Н. Лысенкова вводит трудные вопросы программы с опережением. Н.А. Зайцев, разработавший технологию обучения чтению с помощью специальных кубиков и таблиц, ориентируется на то, чтобы «за полгода занятий в первом классе обойти программу начальной школы и даже выйти за ее пределы». В.Ф. Шаталов организует строго поэтапное управление познавательной деятельностью школьников с опорой на ассоциации. Цель подобных методик – дать как можно больше знаний за меньшее количество времени. Применяются специальные приемы, формирующие потребность учащихся подчиняться воле, авторитету и знаниям педагога. Учащиеся вовлечены во внешний образовательный процесс, не имея возможности влиять на него.

Ремесленные системы обучения. Этот подход характеризуется опорой деятельности учащихся на знания и опыт учителя. Например, И.П. Волков считает: «Знания – фундамент творчества. Творческая деятельность ученика не может выйти за пределы имеющихся у него знаний. К творчеству ребенка надо подводить постепенно, основываясь на информации, которую учитель уже сообщил ему и которую надо закрепить на практике». Творческая продукция школьников является в основном модификацией учительских образцов и их различных сочетаний.

Ремесленный подход свойствен «традиционным новаторам» – учителям различных предметов, достигающим традиционных учебных целей благодаря высокому профессиональному уровню владения предметом и его трансляции ученикам.

К ремесленным системам обучения относятся и методики учителей-репетиторов. Склонные к интеллектуальной деятельности учащиеся с помощью репетиторов, тьюторов, занятий в спецшколах интенсивно продвигаются в глубь изучаемого предмета. Развиваемые способности и продукты труда этих учащихся находятся обычно в достаточно узкой образовательной области.

6.2 Нововведения на уровне содержания образования

Содержание образования выступает одним из основных средств и факторов развития личности. Содержание образования имеет исторический характер, поскольку определяется целями и задачами образования на том или ином этапе развития общества.

В традиционной педагогике, ориентированной на реализацию преимущественно образовательных функций школы, *содержание образования* определяется как *совокупность систематизированных знаний, умений и навыков, взглядов и убеждений, а также определенный уровень развития познавательных сил и практической подготовки, достигнутый в результате учебно-воспитательной работы* (Педагогический словарь, 1960).

При таком подходе (*знаниевоориентированный*) к определению сущности содержания образования в центре внимания находятся знания, они выступают абсолютной ценностью.

Реализация в последние годы *лично ориентированного* подхода к определению сущности содержания образования позволила выдвинуть в качестве абсолютной ценности не отчужденные от личности знания, а самого человека. Этот подход нашел

отражение в работах И. Я. Лернера, М.Н. Скаткина, В.С. Леднева, Б.М. Бим-Бада, А.В. Петровского.

Так, И.Я. Лернер и М.Н. Скаткин *под содержанием образования* понимают педагогически адаптированную систему знаний, навыков и умений, опыта творческой деятельности и опыта эмоционально-волевого отношения, усвоение которых призвано обеспечить формирование всесторонне развитой личности, подготовленной к воспроизведению и развитию материальной и духовной культуры общества.

Согласно точке зрения С.А. Смирнова содержание образования может быть представлено следующими компонентами:

- когнитивный опыт личности;
- опыт практической деятельности;
- опыт творческой деятельности;
- опыт отношений.

Когнитивный опыт личности включает систему знаний о природе, обществе, мышлении, технике, способах деятельности, усвоение которых обеспечивает формирование в сознании учащихся научной картины мира.

Знания как основной элемент содержания образования – это результат познания действительности, законов развития природы, общества и мышления.

Опыт практической деятельности составляет система общих интеллектуальных и практических умений и навыков, являющихся основой конкретных видов деятельности.

Опыт творческой деятельности призван обеспечить готовность учащихся к поиску решений новых проблем, к творческому преобразованию действительности.

Опыт отношений личности представляет собой систему мотивационно-ценностных и эмоционально-волевых отношений. Его специфичность состоит в оценочном отношении к миру, к деятельности, к людям.

С точки зрения В.В. Краевского и Е.В. Бережной, содержание образования рассматривается как педагогически адаптированный социальный опыт человечества, соответствующий человеческой культуре во всей ее структурной полноте.

Содержание образования – педагогическая модель социального опыта.

Этапы построения такой модели, каждый из которых соответствует определенному уровню формирования содержания образования, определены В.В. Краевским, Е.В. Бережной.

Сначала дидактика должна построить теоретическое представление о таком содержании образования, в котором не было бы упущено что-либо существенное в педагогических целях. Это *уровень общего теоретического представления*.

Ученые устанавливают в общем виде, чему нужно и возможно научить школьников, выделяя каждый крупный элемент содержания, воплощающий определенную цель. Содержание, соответствующее по структуре социальному опыту, состоит из четырех основных элементов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме ее результатов – знаний; опыта осуществления известных способов деятельности – в форме умений действовать по образцу; опыта творческой деятельности – в форме умений принимать нестандартные решения в проблемных ситуациях; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений – в форме личностных ориентации.

Эти элементы образуют структуру содержания. Они связаны между собой таким образом, что каждый предшествующий элемент служит предпосылкой для перехода к следующему. Например, умения формируются на основе знаний, а творческая деятельность предполагает овладение некоторой суммой знаний и простых (репродуктивных) умений в данной области творчества. На *уровне учебного предмета* представление о том, чему нужно учить, приобретает более конкретный вид. Обозначаются те участки социального опыта, которыми должен овладеть школьник. При конструировании учеб-

ного предмета решающее значение имеет его функция в общем образовании. Выясняются два важных обстоятельства.

Во-первых, не все учебные предметы представляют основы наук (нет науки, которая называлась бы «иностранный язык» или «литература»). Во-вторых, и такие предметы, как физика или история не представляют собой просто сокращенные копии соответствующих наук. При формировании учебного предмета необходимо учитывать не только логику науки, но и условия протекания и закономерности процесса обучения, в котором учебный предмет реализуется, доводится до каждого школьника.

На уровне учебного материала реально наполняются элементы содержания, обозначенные на первом уровне и представленные на втором. Это конкретные знания, умения, навыки, а также познавательные задачи, упражнения, которые составляют содержание учебников, задачников, пособий и других материалов для учащихся.

Вышеназванные уровни составляют содержание общего среднего образования как педагогическую модель социального опыта, которую предстоит материализовать в процессе обучения, «отложить» в сознании ученика. В этом и состоит суть современного подхода к определению сущности содержания образования.

6.3 Нововведения на уровне процесса обучения

На передачу определенной части содержания образования направлено обучение. Теория обучения (дидактика) различает в нем две стороны. Первая – содержательная, вторая – процессуальная – отражает динамику обучения, процесс.

Обучение – специфический способ образования, направленный на развитие личности посредством организации усвоения обучающимися научных знаний и способов деятельности.

Будучи сложным и многогранным, специально организуемым процессом отражения в сознании ребенка реальной действительности, обучение есть специфический процесс познания, управляемый педагогом.

Обучение – упорядоченное взаимодействие педагога с учащимися, направленное на достижение поставленной цели.

Говоря об инновациях на уровне процесса обучения следует иметь в виду, прежде всего *технология* его реализации.

Технология – это совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве.

Согласно точке зрения В.А. Сластенина, под **педагогической технологией** понимают последовательную взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или на планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.

Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий.

В течение длительного времени наиболее распространена была *технология объяснительно-иллюстративного обучения*, существующая в различных модификациях (традиционное обучение.)

Целью реализации применения технологий объяснительно-иллюстративного обучения является приобретение знаний, их воспроизведение и применение в аналогичных ситуациях. Учащиеся усваивают знания в готовом виде без раскрытия путей доказательства их истинности.

Отличительные признаки традиционной технологии:

– учащиеся приблизительно одного возраста и уровня подготовки составляют класс, который сохраняет в основном постоянный состав на весь период школьного обучения;

- класс работает по единому годовому плану и программе согласно расписанию. Вследствие этого дети должны приходиться в школу в одно и то же время года и в заранее определенные часы дня;
- основной единицей занятий является урок;
- урок, как правило, посвящен одному учебному предмету, теме, в силу чего учащиеся класса работают над одним и тем же материалом;
- работой учащихся на уроке руководит учитель: он оценивает результаты учебы по своему предмету, уровень обученности каждого ученика в отдельности и в конце учебного года принимает решение о переводе учащихся в следующий класс;
- учебные книги (учебники) применяются, в основном для домашней работы.

К инновационным образовательным технологиям относятся технологии: личностно-ориентированного обучения; технологии развивающего обучения; технологии проблемного обучения; технологии схемных и знаковых моделей учебного материала; технологии дифференцированного обучения; технологии программного и компьютерного обучения и др.

Личностно ориентированные технологии представляют собой воплощение гуманистической философии, психологии и педагогики.

В центре внимания личностно ориентированных технологий – уникальная целостная личность, которая стремится к максимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), открыта для восприятия нового опыта, способна на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Именно достижение личностью таких качеств провозглашается главной целью воспитания в отличие от формализованной передачи воспитаннику знаний и социальных норм в традиционной технологии.

Своеобразие парадигмы целей личностно ориентированных технологий заключается в ориентации на свойства личности, ее формирование, ее развитие не по чьему-то заказу, а в соответствии с природными способностями.

Содержание образования представляет собой среду, в которой происходит становление и развитие личности ребенка. Ей свойственны гуманистическая направленность, обращенность к человеку, гуманистические нормы и идеалы.

Технологии личностной ориентации ищут методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого ребенка: берут на вооружение методы психодиагностики, изменяют отношения и организацию деятельности детей, применяют разнообразные и мощные средства обучения (в том числе компьютер), перестраивают содержание образования.

Педагогика сотрудничества является одним из наиболее всеобъемлющих педагогических обобщений 80-х годов XX в., вызвавших к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании. Название этой технологии было дано группой педагогов-новаторов, в обобщенном опыте которых соединились лучшие традиции советской школы (Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, А.С. Макаренко), достижения русской (К.Д. Ушинский, Н.П. Пирогов, Л.Н. Толстой) и зарубежной (Ж.-Ж. Руссо, Я. Корчак, К. Роджерс, Э. Берн) психолого-педагогической науки и практики.

Как система отношений сотрудничество многоаспектно, но важнейшее место в нем занимают отношения «учитель – ученик». Традиционное обучение основано на положении учителя в качестве субъекта, а ученика – объекта педагогического процесса. В концепции сотрудничества это положение заменяется представлением об ученике как о субъекте своей учебной деятельности.

Поэтому два субъекта одного процесса должны действовать вместе, быть сотоварищами, партнерами, составлять союз более старшего и опытного с менее опытным (но обладающим преимуществом молодости). Ни один из них не должен стоять над другим.

Сотрудничество в отношениях «ученик–учитель» реализуется в общей жизнедеятельности школьных коллективов, принимая различные формы (содружества, соучастия, сопереживания, сотворчества, соуправления и др.).

В рамках общешкольного коллектива отношения сотрудничества устанавливаются между учителями, администрацией, ученическими и учительскими организациями; принцип сотрудничества распространяется и на все виды отношений учеников, учителей и руководителей с окружающей средой (родителями, семьей, общественными и трудовыми организациями и т.д.).

Как целостная технология педагогика сотрудничества пока не представлена конкретной моделью, не имеет нормативно-исполнительского инструментария. Она не систематизирована, но ее идеи входят почти во все современные педагогические технологии. Поэтому педагогика сотрудничества рассматривается как особого типа «проникающая» технология, которая является воплощением нового педагогического мышления, источником прогрессивных идей, в той или иной мере входящая во многие современные педагогические технологии.

Разновидностью лично ориентированных технологий является *гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили*.

Основными концептуальными положениями и целевыми ориентирами данной технологии являются: ребенку как общественному существу присущи стремления к познанию, общению, самоутверждению, свободе; ребенок – целостная личность; процесс обучения должен охватывать всю его жизнь, с его стремлениями и потребностями. В связи с этим задачей обучения является содействие становлению и воспитанию в ребенке благородного человека путем раскрытия его личностных качеств, развитие и становление познавательных сил.

Учебно-познавательная деятельность школьника стимулируется не только посредством интересного учебного материала и разнообразных методов его преподнесения, но и характером отношений, которые утверждает педагог в процессе обучения. В атмосфере любви, доброжелательности, доверия, сопереживания, уважения школьник охотно и легко принимает учебно-познавательную задачу.

Одна из задач педагога – управлять обучением и всей школьной жизнью детей с позиции их интересов. Школьник постоянно должен ощущать, что с ним считаются, ценят его мнение, доверяют, советуются. Одновременно содержание обучения должно создавать условия, для того чтобы обеспечить школьнику возможность высказывать свое мнение, давать советы, строить предположения, выбирать.

Педагог должен верить в возможности каждого ребенка. Важно постоянно внушать классу в целом и каждому школьнику в отдельности, что все они способны и могут преодолеть трудности учения. Огромное положительное влияние на школьников оказывает дружеское, оптимистическое отношение педагога к их учебным успехам и неудачам. Позитивное выражение педагогом своих огорчений из-за неудач школьника опять-таки должно основываться на вере в его будущие успехи. Оно должно носить форму обнадеживающего сочувствия, в котором одновременно заложена мысль о том, что педагог переживает его беду как свою и готов прийти ему на помощь.

В обучении недопустимы антипедагогические меры, которые, подчеркивая успехи или неудачи школьника, вычлняют его из детского коллектива и противопоставляют ему.

Секрет приобщения детей к учению заключается в умении педагога сотрудничать с ними. Сотрудничество – это такая форма общения, при которой школьник чувствует себя не объектом педагогических воздействий, а самостоятельно и свободно действующей личностью. Например, советы с учащимися по поводу организации учебного процесса способствуют тому, что школьники добровольно включаются в этот процесс. Разумеется, тут следует заранее обдумать, какой материал можно обсудить со школь-

никами, так как нельзя менять учебный процесс в соответствии с импульсивными желаниями ребенка.

Положительное отношение ребенка к школе, к учению формируется и воспитывается на уроке. Обучаемым и воспитуемым он становится именно на уроках, где непосредственно вовлекается в педагогический процесс.

Расположение ребенка к этому процессу, нахождение в нем смысла жизни будут зависеть от двух основных условий: ребенок каждый день приходит в школу не только со знаниями и умениями, усвоение которых требовалось от него, и не только ради усвоения новых знаний и умений, но и со своим жизненным опытом, со своими стремлениями, увлечениями, впечатлениями; насыщенность урока современной жизнью, обогащенной теми специфическими свойствами, которые будут ей присущи в ближайшем будущем, когда нынешний школьник станет самостоятельным человеком труда.

Организуемая педагогом жизнь учащихся на уроке должна охватывать учебно-познавательную деятельность как основной ее смыслообразующий компонент. Сделавшись соучастником жизни школьника, педагог легко превратит его в соучастника всего педагогического процесса.

Данная технология предполагает формирование умения содержательной оценки у школьников. Педагог стремится формировать у учащихся эталоны, идентичные своим, и тем самым устанавливать взаимопонимание с ними в оценочных суждениях.

Особое место в рассматриваемой технологии отводится использованию резервов семейной педагогики.

В начале 30-х годов XX века Л.С. Выготский выдвинул *идею обучения, идущего впереди развития* и ориентированного на развитие ребенка как на основную цель. Согласно его гипотезе, знания являются не конечной целью обучения, а всего лишь средством развития учащихся.

В результате пересмотра традиционных представлений о развитии и его соотношении с обучением на первый план было выдвинуто становление ребенка как субъекта разнообразных видов и форм человеческой деятельности.

Одна из первых попыток реализовать эти идеи предпринята Л.В. Занковым, который в 50–60-х годах разработал систему интенсивного всестороннего развития для начальной школы (не была внедрена в практику).

Согласно этой системе развитие понимается как проявление новообразований в психике ребенка, не заданных напрямую обучением, а возникающих в результате внутренних, глубинных интеграционных процессов.

Общее развитие есть появление таких новообразований во всех сферах психики – ума, воли, чувств школьника, когда каждое новообразование становится плодом взаимодействия всех этих сфер и подвигает личность в целом.

В процессе обучения возникают не знания, умения и навыки, а их психологический эквивалент – когнитивные (познавательные) структуры. Это схемы, сквозь которые человек смотрит на мир, видит и понимает его.

Для наибольшей эффективности общего развития школьников Л.В. Занков разработал дидактические принципы развивающего обучения, в том числе: ведущая роль теоретических знаний; осознание ребенком процесса учения; включение в процесс обучения не только рациональной, но и эмоциональной сферы (роль наблюдения и практических работ); работа над развитием всех (и сильных и слабых) детей и др.

Несколько иное направление развивающего обучения в 60-х годах было разработано Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым и воплощено в практике работы экспериментальных школ. В их технологии основное внимание обращалось на развитие интеллектуальных способностей ребенка.

Технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова принципиально отличается от других тем, что акцент в ней делается на формирование теоретического мышления школьников. Наряду с этим выдвигаются цели передачи детям не столько знаний, умений, навыков, сколько способов умственных действий, воспроизведение в учебной деятельности логики научного познания.

Развивающий характер обучения в технологии Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова связан прежде всего с тем, что его содержание построено на основе теоретических знаний. В основе эмпирических знаний лежат наблюдение, наглядные представления, внешние свойства предметов; понятийные обобщения получаются путем выделения общих свойств при сравнении предметов. Теоретические знания выходят за пределы чувственных представлений, опираются на мыслительные преобразования абстракций, отражают внутренние отношения и связи.

Основу системы теоретических знаний составляют содержательные обобщения. Это могут быть:

- наиболее общие понятия науки, выражающие глубинные причинно-следственные связи и закономерности, фундаментальные генетически исходные представления, категории (число, слово, энергия, материя и т.д.);
- понятия, в которых выделены не внешние, предметно-конкретные признаки, а внутренние связи (например, исторические, генетические);
- теоретические образы, полученные путем мыслительных операций с абстрактными объектами.

Принцип активности ребенка в процессе обучения был и остается одним из основных в дидактике. Под этим понятием подразумевают такое качество деятельности, которое характеризуется высоким уровнем мотивации, осознанной потребностью в усвоении знаний и умений, результативностью и соответствием социальным нормам.

Такая активность возникает сама по себе нечасто, она является следствием целенаправленных педагогических воздействий и организации педагогической среды, т.е. применяемой педагогической технологией.

Любая технология обладает средствами, активизирующими и интенсифицирующими деятельность учащегося, в некоторых технологиях эти средства составляют главную идею и основу эффективности результатов.

К таким технологиям можно отнести технологии *проблемного (и задачного) обучения*. Проблемное обучение основано на теоретических положениях американского философа, психолога и педагога Дж. Дьюи (1859–1952), основавшего в 1894 г. в Чикаго опытную школу, в которой учебный план был заменен игровой и трудовой деятельностью. Занятия чтением, счетом, письмом проводились только в связи с потребностями, инстинктами (социальный, конструирования, художественного выражения, исследовательский). Для их удовлетворения ребенку предоставлялись в роли источников познания слово, произведения искусства, технические устройства, игра и труд.

В советской и зарубежной школе данная технология получила распространение в 20-30-х годах XX в. В 1923 г. в СССР в обучении использовались «комплекс-проекты» (знания усваивались в процессе выполнения проектов «борьба за промфинплан», «за коллективизацию»). Классно-урочная система заменялась лабораторно-бригадным методом. В 1932 г. эти методы были отменены.

Под *проблемным обучением* понимается такая организация учебных занятий, которая предполагает создание под руководством учителя проблемных ситуаций и активную самостоятельную деятельность учащихся по их разрешению. В результате происходит творческое овладение знаниями, умениями, навыками и развитие мыслительных способностей.

Психологический механизм происходящих при проблемном обучении процессов следующий: сталкиваясь с противоречивой, новой, непонятной проблемой (проблема – сложный теоретический или практический вопрос, содержащий в себе скрытое противоречие, вызывающий разные, порой противоположные позиции при его решении) человек испытывает недоумение, удивление. Возникает вопрос: в чем суть? Далее мыслительный процесс происходит по схеме: выдвижение гипотез, их обоснование и проверка. И учащийся либо самостоятельно осуществляет мыслительный поиск, открытие неизвестного, либо с помощью учителя.

Технология проблемного обучения направлена на развитие творческого мышления, познавательной активности и интересов, развивает способности к самообразованию, исследовательские навыки человека. Это обучение, в процессе которого учащиеся вовлекаются в разрешение проблем.

Технология схемных и знаковых моделей учебного материала. В 70-х годах XX в. В.Ф. Шаталов, учитель-новатор разработал и воплотил на практике технологию интенсификации обучения, показав огромные еще не раскрытые резервы традиционной классно-урочной системы обучения. Основное в его технологии: организация сложной познавательной деятельности учащихся в условиях группового обучения (класс).

Главной заслугой В.Ф. Шаталова является разработка системы учебной деятельности школьников, обеспечивающей достаточную полную и всеобщую активность на уроке. Это достигается сознанием определенного динамического стереотипа деятельности учащихся.

Основу стереотипа учебной деятельности представляют опорные конспекты (сигналы) – наглядные схемы, в которых закодирован учебный материал.

Опорный сигнал – ассоциативный символ (знак, слово, схема, рисунок и т.п.), заменяющий некое смысловое значение.

Опорный конспект – система опорных сигналов в виде краткого условного конспекта, представляющего собой наглядную конструкцию, замещающую систему фактов, понятий, идей как взаимосвязанных элементов целой части учебного материала.

Работа с опорными сигналами имеет четкие этапы и сопровождается еще целым рядом приемов и принципиальных методических решений.

Технология дифференцированного обучения представляет собой совокупность организационных решений, средств и методов дифференцированного обучения, охватывающих определенную часть учебного процесса.

Ее целевые ориентации: обучение каждого на уровне его возможностей и способностей; приспособление (адаптация) обучения к особенностям различных групп учащихся.

По организационному уровню однородных групп выделяют дифференциацию:

- региональную – по типу школ (спецшколы, гимназии, лицеи, колледжи, частные школы, комплексы);
- внутришкольную (уровни, профили, отделения, углубления, уклоны, потоки);
- в параллели (группы и классы различных уровней: гимназические, классы компенсирующего обучения и т.д.);
- межклассную (факультативные, сводные, разновозрастные группы);
- внутриклассную или внутрипредметную (группы в составе класса).

По характерным индивидуально-психологическим особенностям детей, составляющим основу формирования однородных групп, различают дифференциацию:

- по возрастному составу (школьные классы, возрастные параллели, разновозрастные группы);
- по полу (мужские, женские, смешанные классы, команды, школы);

- по области интересов (гуманитарные, физико-математические, биолого-химические и другие группы, направления, отделения, школы);
- по уровню умственного развития (уровню достижений);
- по личностно-психологическим типам (типу мышления, акцентуации характера, темпераменту и др.);
- по уровню здоровья (физкультурные группы, группы ослабленного зрения, слуха).

В любой системе обучения в той или иной мере присутствует дифференцированный подход и осуществляется более или менее разветвленная дифференциация. Поэтому сама технология дифференцированного обучения, как применение разнообразных методических средств, является включенной, проникающей технологией. Однако в ряде педагогических систем дифференциация учебного процесса является приоритетным качеством, главной отличительной особенностью, и такие системы могут быть названы «технологиями дифференцированного обучения».

Программированное обучение возникло в начале 50-х годов XX в., когда американский психолог Б. Скиннер предложил повысить эффективность управления усвоением материала, построив его как последовательную программу подачи информации и их контроля. Впоследствии Н. Краудер разработал разветвленные программы, которые в зависимости от результатов контроля предлагали ученику различный материал для самостоятельной работы.

Программированное обучение – система методов и средств обучения, основой которого выступает самостоятельное приобретение знаний и навыков учащимися за счет пошагового усвоения материала. Разработаны специальные программированные учебные пособия по различным учебным предметам, которыми учащиеся могут пользоваться самостоятельно в соответствии со своими индивидуальными особенностями, уровнем развития, индивидуальным темпом. Процесс управления обучением строится на основе предъявления учащемуся материала в виде специальных единиц, соответствующих шагу усвоения и предполагающих решение контрольных заданий. При правильном решении учащийся получает подтверждение о правильности решения и указание о переходе к следующему учебному заданию, а при неправильном решении – разъяснение допущенной ошибки и указание на необходимость повторного выполнения того же или сходного учебного задания. Существуют системы линейного и разветвленного программированного обучения. В настоящее время в программированном обучении используются адаптивные системы на базе компьютера.

Компьютерные технологии развивают идеи программированного обучения, открывают совершенно новые, еще не исследованные технологические варианты обучения, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и телекоммуникаций. Компьютерные (новые информационные) технологии обучения – это процессы подготовки и передачи информации обучаемому, средством осуществления которых является компьютер. Снабженный техническими средствами мультимедиа, компьютер позволяет использовать дидактические возможности видео- и аудиоинформации.

Вопросы и задания

1. Раскройте сущность и отличительные особенности инновационных дидактических систем (согласно классификации А.В. Хуторского).
2. Поясните, почему дидактические системы, представленные Вами, можно отнести к инновационными.
3. Представьте основные концепции содержания образования. В чем суть инновационного подхода к построению содержания образования?
4. Охарактеризуйте основные инновационные технологии обучения.

СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 6 УРОВНИ НОВОВВЕДЕНИЙ И ИХ ВИДЫ

Основные понятия: система, педагогическая система, содержание образования, процесс обучения, технология, педагогическая технология.

Этапы проведения занятия.

1. Определение задач и содержания занятия.
2. Дискуссионное обсуждение вопросов:
 - дайте определение понятий «педагогическая система», «дидактическая система»;
 - перечислите и охарактеризуйте основные группы дидактических систем в соответствии с доминирующей ориентацией (А.В. Хуторской);
 - обоснуйте положение о том, что процесс построения содержания образования является инновационным;
 - дайте характеристику основных концепций содержания образования (В.В. Краевский);
 - поясните положение: «Содержание образования – педагогическая модель социального опыта»;
 - представьте уровни содержания образования;
 - раскройте суть основных компонентов содержания образования.
3. Выполните задания на связь теории с практикой:
 - приведите примеры инноваций в содержании образования в современной школы.
4. Рефлексия. Подведение итогов.
5. Рекомендации по подготовке к следующему занятию.

Основная литература

1. Закон Республики Беларусь «Об общем среднем образовании»; Программа развития общего среднего образования в Республике Беларусь на 2007-2016 годы; Образовательный стандарт «Общее среднее образование. Основные нормативы и требования» / М-во образования РБ. – Мн.: Национальный институт образования, 2007. – 119 с. – (нормативные правовые документы).
2. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. спец. / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М., 2006. – 394 с.
3. Слостенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие / В. А. Слостенин, Г.И. Чижикова. – М., 2003. – 192 с.
4. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений, обучающихся по пед. спец. / А.В. Хуторской. – М., 2008. – 256 с.

Дополнительная литература

1. Захарова, И.Г. Информационные технологии в образовании: учеб. пособие / И.Г. Захарова. – 4-е изд., стер. – М., 2008. – 189 с.
2. Спонкова Е.И. Пед. системы и технологии / Издание кафедры педагогики БГПУ. – Могилев, 2010. – 416 с.
3. Пед. системы и технологии: лабораторный практикум : учебно-методическое пособие / И.И. Цыркун [и др.]; под ред. И.И. Цыркун, М.В. Дубовик. – Минск, 2010. – 224 с.
4. Капустин, Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.П. Капустин. – М., 1999. – 216с.
5. Ксензова, Г.Ю. Инновационные технологии обучения и воспитания школьников: учебное пособие / Г.Ю. Ксензова. – М., 2005. – 127 с.

6. Лобанов, А.П. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. – Минск, 2005. – 107 с.
7. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учеб. пособие для студ. пед. вузов и системы повыш. квалиф. пед. кадров / Е.С. Полат [и др.]; ред. Е.С. Полат. – М., 1999; 2000. – 224 с.
8. Педагогические технологии: учеб. пособие для студ. пед. спец. / М.В. Буланова-Топоркова [и др.]; под общ. ред. В. С. Кукушина. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М., 2006. – 336 с.
9. Педагогические технологии: учеб. пособие / авт.-сост. Т.П. Сальникова. – М., 2008. – 124 с.
10. Попкова, Е.В. Педагогические технологии в дефинициях, схемах, таблицах: учеб. метод. пособие / Е.В. Попкова. – Витебск: Изд-во УО «ВГУ им. П.М. Машерова», 2005. – 309 с.
11. Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии / Г.К. Селевко, А.Г. Селевко. – М., 2002. – 176 с.
12. Сергеева, В.П. Управление образовательными системами: программно-метод. пособие / В.П. Сергеева. – М., 2001. – 160 с.
13. Федоров, В.А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования / В.А. Федоров, Е.Д. Колегова. – М., 2008. – 208 с.
14. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Е. Щуркова. – 2-е изд., доп. – М., 2005. – 256 с.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Тема 1. Педагогическая инноватика как наука. Цель и задачи педагогической инноватики.....	4
Тема 2. Методология нововведений	9
Тема 3. Инновационный образовательный процесс	16
Тема 4. Инновационная культура педагога	23
Тема 5. Педагогический эксперимент как инновационный процесс ..	33
Тема 6. Уровни нововведений и их виды	41

Учебное издание

РАКОВА Наталья Андреевна

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА

Методические рекомендации

Технический редактор *Г.В. Разбоева*
Компьютерный дизайн *Л.Р. Жигунова*

Подписано в печать2014. Формат 60x84¹/₁₆. Бумага офсетная.
Усл. печ. л. 3,20. Уч.-изд. л. 3,44. Тираж экз. Заказ

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.