

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

Ракова Н. А.

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА**  
**(инновационная педагогика)**

*Учебно-методическое пособие*

*Витебск*  
*УО «ВГУ им. П.М. Машерова»*  
*2011*

**УДК 37.013**  
**ББК 74.00я73+74.202я73**

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет им. П. М. Машерова»

*Автор-составитель:* зав. кафедрой педагогики УО «ВГУ им. П. М. Машерова», кандидат педагогических наук, доцент **Н. А. Ракова**

*Рецензент:* зав. кафедрой социально-педагогической работы УО «ВГУ им. П. М. Машерова», доктор педагогических наук, профессор **А.П. Орлова**

**П 24** Ракова, Н. А. Педагогическая инноватика: Учебно-методическое пособие / Н. А. Ракова. – Витебск: Издательство УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2011. – 72 с.

**ISBN**

Данное пособие предназначено для организации самостоятельной работы магистрантов по дисциплине «Педагогическая инноватика», 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**

**ISBN**

© Ракова Н. А. 2011  
© УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2011

## ПОЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Магистерская подготовка специалистов 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 приобретение глубокого научного знания и предполагает изучение целого ряда специальных дисциплин в соответствии с избранной профессией.

Программа подготовки магистров может быть реализована через преподавание целого ряда дисциплин, одним из которых является «Педагогическая инноватика».

Целью преподавания курса является приобретение определенного объема знаний в данной области как основа научного познания и оптимального преобразования педагогической действительности, формирование высокой инновационной культуры.

Занятие по педагогической инноватике предполагает строгое структурирование содержания учебного материала, концентрацию его вокруг ведущих инновационных идей, концепций, понятий.

Настоящее пособие представлено в единстве теоретической и технологической сторон. Теоретическая часть представлена основными темами курса, где отражены вопросы для изучения, представлен понятийный аппарат, кратко изложено содержание. После каждой темы предлагается блок контрольных вопросов и заданий, позволяющих студенту 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 (Коджаспирова Т.М., Слостенин В.А., Смирнов В.И., Хуторской А.В., Цыркун И.И.), практикумы и методические материалы, подготовленные учеными-педагогами.

Пособие предназначено для организации самостоятельной работы магистрантов и ставит своей целью приобщить их к систематическому самообразованию.

**ТЕМА 1**  
**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА.**  
**ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ**

**§ 1. Сущность педагогической инноватики, ее цель.**

**§ 2. Объект и предмет педагогической инноватики.**

**§ 3. Задачи педагогической инноватики.**

*Основные понятия: педагогическая инноватика, объект, предмет, объект педагогической инноватики, инновации, образование, предмет педагогической инноватики*

**§ 1. Сущность педагогической инноватики, ее цель**

Связь времен, прошлого и будущего, реализуется человеком, его деятельностью, в том числе и образовательной. Эта связь не есть простая передача прошлого опыта будущим поколениям. Образовательный процесс всегда сопровождается внесением нового. Изменениями в образовании и занимается *педагогическая инноватика*, выполняя тем самым функцию педагогической связи времен.

*Педагогическая инноватика отвечает за характер изменения образования во времени.*

*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 образовывающегося человека.*

Одна из причин развития инновационного обучения и становления педагогической инноватики – это кризис образования. При всех различиях форм его проявления в разных странах общими являются следующие рассогласования:

- между потребностями развивающейся общественной практики и уровнем реальной подготовленности выпускников высшей школы;
- новыми постановками целей высших учебных заведений и сложившейся организационной структурой и формами управления;
- интересами и возможностями субъектов образовательного процесса.

Другая причина связана с периодом перестройки. Получив в начале 1990-х годов возможность саморазвития, многие школы пытались осуществить инновационную деятельность, но оказалось, что для

внедрения новшеств недостаточно их знать. Требуется понимание того как же новшества внедрять, осваивать и сопровождать.

Возникла потребность в научной поддержке инновационной деятельности. В результате и стала развиваться *педагогическая инноватика*.

В ходе развития этой науки меняются представления о целях образования, его содержании, образовательном процессе. Педагогика в лице ученых выступает генератором педагогических инноваций. Ученые же, в свою очередь, опираются на заказчиков изменений – учащихся, родителей, общество.

Педагогические инновации могут иметь свои истоки и в практике, как необходимость решения возникших противоречий, удовлетворения личных и общественных потребностей.

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

- изменение целеполагания, приведение его в соответствие гуманистическим ориентирам и требованиям времени, таким, например, как информатизация общества;
- формирование нового содержания образования, такого, которое было бы приближено к стремительно изменяющейся жизни и сохраняло бы фундаментальные основы;
- разработка 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 учеников, связанные с введением единого государственного экзамена, ученического портфолио (портфеля достижений).

Изменения в содержании и организации деятельности образовательных учреждений, их инновационная направленность тесно связаны с изменениями в методологической и технологической подготовке педагогов и руководителей. Этот процесс и сегодня не имеет необходимой научно-организационной базы. Пока еще недостаточно научных исследований и рекомендаций по управлению инновационной деятельностью учителей, администраторов, руководителей регионального и общегосударственного уровней.

Интенсивность происходящих изменений 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. Инновационные процессы позволяют профессионально развиваться и самореализовываться самим педагогам и администраторам, способствуют развитию у учащихся навыков в изменяющемся мире.

## § 2. Объект и предмет педагогической инноватики

**Объект** – это область действительности, которую исследует данная наука. **Предмет** – способ видения объекта с позиции этой науки.

**Объект педагогической инноватики** – процесс возникновения, развития и освоения инноваций в образовании учащихся, ведущих к прогрессивным изменениям качества их образования.

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.

**Образование** рассматривается как социально, культурно и личностно детерминированная образовательная деятельность, в процесс обновления которой включены субъекты этой деятельности.

Образование по своей сути не может не быть инновационным.

В любой педагогической инновации объектом исследования выступают изменения в образовательных процессах конкретных людей – учеников, студентов, специалистов, которые повышают квалификацию и др. Это главное требование педагогической инноватики в ее гуманистическом понимании. Именно этим педагогическая инноватика отличается от иного рода инноватики, не имеющей педагогической природы.

**Предмет педагогической инноватики** – совокупность педагогических условий, средств и закономерностей, связанных с разработкой, введением и освоением педагогических новшеств в образовательной реальности. В предмет педагогической инноватики входит 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, психологи-

ческие факторы сопротивления нововведениям изучает *психология*. Уровень соответствия нововведений ожиданиям социума, определение необходимых регионам специализаций и профилей обучения рассматривают *социологи*. *Экономисты* разрабатывают системы внедрения механизмов финансирования в сферу образования. *Менеджеры* заботит роль вузов и школ в подготовке кадров, владеющих технологией организации деятельности. *Педагогическая инноватика* направлена на решение задачи поиска и осуществления 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.

### **§ 3. Задачи педагогической инноватики**

Задачи педагогической инноватики формируются по отношению к ее предмету и целям. Ученые предлагают три типа задач педагогической инноватики (В.С. Лазарев и др.).

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.

Каждая из трех типов задач конкретизируется для трех стадий инновационного процесса: *создания, распространения и освоения новшеств.*

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 блок 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 смысл положения «педагогическая инноватика выполняет функцию педагогической связи времен»?
2. Что изучает педагогическая инноватика?
3. Почему нельзя обойтись традиционными науками - педагогикой, дидактикой, психологией для того, чтобы разрабатывать и внедрять в образование новшества? Для чего необходима отдельная



наука, специально изучающая инновации в образовании – педагогическая инноватика?

4. Сравните: объект педагогики и объект педагогической инноватики; предмет педагогики и предмет педагогической инноватики.
5. В чем различия инновационных феноменов: «инновации в системе образования» и «инновационное обучение»? Каким образом они взаимосвязаны?

## СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 1

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА КАК НАУКА И УЧЕБНЫЙ ПРЕДМЕТ

*Основные понятия:* педагогическая инноватика, объект, предмет, объект педагогической инноватики, инновации, образование, предмет педагогической инноватики.

#### Этапы проведения занятия.

1. Определение задач и содержания занятия.
2. Дискуссионное обсуждение вопросов:
  - дайте определения понятия «педагогическая инноватика». Что является ее главной целью?
  - определите объект и предмет педагогики как науки, предмет дидактики. Определите объект и предмет педагогической инноватики. Проведите сравнительный анализ предложенных понятий.
  - 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.
3. Выполните задания на связь теории с практикой:
  - сформулируйте цели одной и той же инновации с позиций разных субъектов образования, его проектирования и реализации: ученика, педагога, ученого, методиста, директора школы, министра образования, директора издательства. 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.

– какие задачи педагогической инноватики вы можете сформулировать в отношении происходящих в вашем регионе образовательных инноваций?

4. Итог занятия.

5. 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.

### 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. 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» / Министерство образования Республики Беларусь. – Мн.: Национальный институт образования, 2007. – 119 с. – (нормативные правовые документы).
3. 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.
4. Суша, Н.В. Инновации в высшем образовании: избранные статьи / Н.В. Суша. – Мн., 2002. – 85 с.
5. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах: учебное пособие для вузов / Г.М. Коджаспирова. – М.: Айрис-пресс, 2006. – 256 с.
6. 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.

7. 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», 1999; 2003; 2005. – 576 с.

## ПЛАН КСР

### ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ИННОВАТИКА. ЦЕЛЬ И ЗАДАЧИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ

*Основные понятия: педагогическая инноватика, инновации.*

Вопросы:

1. 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, связанные с разработкой 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 и традициями прошлого и будущего в отношении субъектов образования.
2. Сущность каждого типа задач педагогической инноватики. Поясните на примерах.
3. Продумайте, какие задачи педагогической инноватики вы можете сформулировать в отношении происходящих в вашем регионе образовательных инноваций.

### 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.

## Дополнительная литература

1. Джурицкий, А.Н. Развитие образования в современном мире: учеб. пособие для студ. вузов, обуч. по пед. спец. / А.Н. Джурицкий. – М: Гуманит. изд. центр «Владос», 1999. – 200 с.
2. 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» / Министерство образования Республики Беларусь. - Мн.: Национальный институт образования, 2007. – 119 с. – (нормативные правовые документы).
3. 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.

## ТЕМА 2 МЕТОДОЛОГИЯ НОВОВВЕДЕНИЙ

- § 1. **Методологические основания педагогической инноватики.**
- § 2. **Основные понятия педагогической инноватики.**
- § 3. **Типы педагогических нововведений.**

*Основные понятия: методология, методология педагогики, методология педагогической инноватики, закономерность, закон, инновационный процесс, новшество, нововведение, инновация, педагогическая инновация, педагогическая инноватика*

### § 1. Методологические основания педагогической инноватики

С целью определения методологии педагогической инноватики необходимо использовать научный аппарат, относящийся к *методологии педагогики*, предварительно определив понятие «методология».

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.

Ведущие задачи методологии педагогики:

- определение и уточнение предмета педагогики и ее места среди других наук, важнейшей 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.*

Основными тенденциями в сфере образования (А.Р. Юсуфбекова) могут быть определены следующие:

1. Тенденция к непрерывности образования. Она вызывает потребности структурного и содержательного обновления.
2. Усиливающаяся потребность в новом педагогическом знании среди учителей и других практических работников. Идет 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 относятся (И.И. Цыркун):

1. Система развивается неравномерно. В развитии инновационной системы доминируют логика культуры, стохастичность над культивативностью 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 (А.Р. Юсуфбекова):

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.

## § 2. Основные понятия педагогической инноватики

*Инновационный процесс* – одно из основных понятий педагогической инноватики.

*Инновационный процесс* – процесс развития образования за счет создания, распространения и освоения новшеств (В.С. Лазарев).

В структуру инновационного процесса входят четыре компонента: **создание, распространение, освоение новшеств, а также образовательная деятельность, по отношению к которой происходят три предыдущих этапа.**

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

**Нововведение** – это продукт освоения и внедрения новшества.

Основные уровни новшеств в образовании:

*Усовершенствование* – изменение одного или более элементов образовательного процесса; приспособление известной методики к новым условиям учебной деятельности.

*Рационализация* – установление нового правила использования известных педагогических средств для решения традиционных задач.

*Модернизация* – изменение нескольких элементов действующей образовательной системы.

*Эвристическое решение* – отыскание способа решения известных педагогических проблем; создание и использование неизвестных ранее педагогических форм, методов, средств для решения актуальных педагогических задач.

*Педагогическое изобретение* – новое средство, технология или новое сочетание известных педагогических средств для осуществления образования. Педагогическое изобретение может быть комбинацией известных средств либо совершенно новым подходом к обучению.

*Педагогическое открытие* – постановка и решение новой педагогической задачи, приводящей к принципиальному обновлению образовательной системы в целом или существенному улучшению ее составляющего элемента.

Понятие «нововведение» синоним понятия «инновация».

*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.

**Педагогическая инновация** (инновация в образовании) - это изменение, направленное на улучшение развития воспитания и обучения школьников.

**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.

### § 3. 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.

Разными авторами предлагаются различные подходы к данной проблеме. 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 выделяет следующие типы нововведений с точки зрения их отнесенности к той или иной части учебно-воспитательного процесса:

- в содержании образования;
- в методиках, технологиях, методах учебно-воспитательного процесса;
- в организации учебно-воспитательного процесса;
- в управляющей системе школы.

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.);
- системные (охватывающие все образовательные учреждения) нововведения.

В.И. Беляев выделяет два типа инновационных процессов, происходящих в области образования, по характеру их происхождения.

Первый тип – инновации, происходящие в значительной мере стихийно, без точной привязки к самой потребности, их порождающей, либо без полноты осознания всей системы условий, средств и путей осуществления инновационного процесса. Этот тип инноваций может быть назван эмпирическим: педагог идет к инновации от своего нетрадиционного опыта, организуемого зачастую стихийно.

Второй тип инноваций – это те, которые являются результатом осознанной и целенаправленной деятельности, построенной на альтернативных идеях и принципах. Результатом такой деятельности и становится инновационная педагогика. Этот тип инноваций может быть назван научно организованным. Он является высшим по отношению к первому типу по уровню абстракции и теоретического осмысления, значимости и масштабности результатов.

Основанием для группировки нововведений по типам может быть их инновационный потенциал. Новшество обладает потенциалом – совокупностью изменений, которые оно способно осуществить в окружающей среде в течение своего полного жизненного цикла. Потенциал новшества делится по степени новизны его предметного содержания на два типа:

- радикальные нововведения, которые открывают принципиально новые средства удовлетворения новых или уже известных потребно-



стей, вносят качественные изменения в способы человеческой деятельности;

– модифицирующие нововведения, обеспечивающие совершенствование существующих практических средств для быстрого удовлетворения текущих изменений общественных потребностей.

А. И. Пригожий делит нововведения по инновационному потенциалу на три типа:

– радикальные, или базовые (принципиально новые технологии, методы управления);

– комбинаторные (использование различных сочетаний конструктивного соединения элементов);

– модифицирующие (улучшение, дополнение исходных конструкций, принципов, форм).

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 учебного портфолио – портфеля достижений.

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

Инновации нулевого порядка – это практически регенерирование первоначальных свойств системы (воспроизводство традиционной образовательной системы или ее элемента).

Инновации первого порядка характеризуются количественными изменениями в системе при неизменном ее качестве.

Инновации второго порядка представляют собой перегруппировку элементов системы и организационные изменения (например, новая комбинация известных педагогических средств, изменение последовательности, правил их использования и др.).

Инновации третьего порядка – адаптационные изменения образовательной системы в новых условиях без выхода за пределы старой модели образования.

Инновации четвертого порядка содержат новый вариант решения (это чаще всего простейшие качественные изменения в отдельных компонентах образовательной системы, обеспечивающие некоторое расширение ее функциональных возможностей).

Инновации пятого порядка инициируют создание образовательных систем «нового поколения» (изменение всех или большинства первоначальных свойств системы).

В результате реализации инноваций шестого порядка создаются образовательные системы «нового вида» с качественным изменением функциональных свойств системы при сохранении системообразующего функционального принципа.

Инновации седьмого порядка представляют высшее, коренное изменение образовательных систем, в ходе которого меняется основной функциональный принцип системы, появляется «новый род» образовательных систем.

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

- передовой педагогический опыт – источник новых методик, технологий и техник, преобразовывающих педагогическую практику;
- фундаментальные и прикладные исследования в области педагогических дисциплин, таких, как педагогика, сравнительная педагогика, история педагогики, дидактика, частные методики обучения;
- достижения смежных с педагогикой дисциплин – философии, культурологии, психологии, медицины, социологии, синергетики и др.;
- административные решения – законы, постановления, проекты, программы, которые инициируются чиновниками, политиками, администраторами;
- глобальные образовательные и иные процессы в стране, мире, во Вселенной.

По глубине производимых изменений выделяют следующие типы инноваций.

Модифицирующие инновации ведут к незначительным улучшениям конечного продукта, процессов, процедур, жизненного цикла. Позволяют немного быстрее и дешевле добиться незначительно лучших результатов. Например, введение электронных классных журналов оптимизирует учет и контроль учебного процесса.

Улучшающие инновации обеспечивают значительные преимущества и улучшения, но не базируются на принципиально новых технологиях и подходах.

Прорывные инновации базируются на фундаментально новых технологиях и подходах. Они позволяют выполнять ранее недоступные или известные функции, но новым способом, который превосходит старый. Таковым новшеством является, например, распределенное интернет-образование.

Интегрирующие инновации используют комбинацию первых трех классов инноваций. Интегрирующие инновации обеспечивают

реализацию заключительного этапа инновационного процесса: реализацию пользующихся спросом на рынке наукоемких сложных товаров и услугуобразующих систем за счет оптимальной интеграции уже проверенных практикой научных достижений (знаний, технологий, оборудования и др.). Таковой инновацией можно считать технологии личностно ориентированного дистанционного обучения.

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. Представьте тезаурус педагогической инноватики.
5. Раскройте суть основных типов педагогических нововведений.

## **СЕМИНАРСКОЕ ЗАНЯТИЕ № 2**

### **МЕТОДОЛОГИЯ НОВОВВЕДЕНИЙ**

***Основные понятия:** методология, методология педагогики, методология педагогической инноватики, закономерность, закон, инновационный процесс, новшество, нововведение, инновация, педагогическая инновация, педагогическая инноватика.*

#### **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 А.Р. Юсуфбековой по определению основных тенденции развития инновационных процессов в области образования;
  - охарактеризуйте закономерности развития инновационных педагогических систем и процессов (И.И. Цыркун);
  - сформулируйте основные законы педагогической инноватики (А.Р. Юсуфбекова);
  - постройте целостную понятийную систему описывающую педагогическую инноватику;

- сформулируйте основные законы педагогической инноватики (А.Р. Юсуфбекова);
- представьте типологию нововведений.
- 3. Выполните задания на связь теории с практикой:
  - приведите примеры новшеств в образовании;
  - предложите типологию педагогических нововведений, наиболее удобную: а) для учителя; б) для директора школы; в) министра образования.
- 4. Итог 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: 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. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по пед. спец. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина; Междунар. академия наук пед. образования. - 5-е изд., стер. – Москва: Академия, 2006. – 567 с.
4. 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. 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. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах: учебное пособие для вузов / Г.М. Коджаспирова. – Москва: Айрис-пресс, 2006. – 256 с.
3. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студентов высш. учебных заведений, обуч. по спец. 031000 - Педагогика и психология (ДПП.Ф.01 - Общие ос-

новы педагогики) / под ред. В.А. Сластенина, Г.И. Чижаква. – М.: Академия, 2003. – 192 с.

4. Смирнов, В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях: учебное пособие для студентов учеб. заведений, обуч. по пед. спец. / В.И. Смирнов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 416 с.

## ПЛАН КСР

### МЕТОДОЛОГИЯ НОВОВВЕДЕНИЙ

**Основные понятия:** методология, методология педагогики, методология педагогической инноватики, закономерность, закон, инновационный процесс, новшество, нововведение, инновация, педагогическая инновация, педагогическая инноватика.

Вопросы:

1. Обоснуйте необходимость разработки типологии педагогических нововведений.
2. В чем заключается причина отсутствия общепринятой типологии нововведений в образовании?
3. Проведите сравнительный анализ классификаций различных ученых (М.В. Кларин, О.Г. Хомерики, В.И. Беляев и др.).
4. Охарактеризуйте основные классы педагогических нововведений согласно обобщенной типологии.

### 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.

### 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. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах: учебное пособие для вузов / Г.М. Коджаспирова. – Москва: Айрис-пресс, 2006. – 256 с.

3. Сластенин, В.А. Введение в педагогическую аксиологию: учебное пособие для студентов высш. учебных заведений / под ред. В.А. Сластенина, Г.И. Чижакова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
4. Смирнов, В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях: учебное пособие для студентов учеб. заведений, обуч. по пед. спец. / В.И. Смирнов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. – 416 с.

### ТЕМА 3

## ИННОВАЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

**§ 1. Сущность и структура инновационного процесса.**

**§ 2. Инновационная образовательная деятельность.**

**§ 3. Технология педагогических нововведений.**

**§ 4. Факторы, препятствующие нововведениям.**

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

### § 1. Сущность и структура инновационного процесса

*Процесс - движение вперед, изменения.*

*Инновационный процесс – процесс развития образования за счет создания, распространения 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. Инновационные процессы могут быть как стихийными, так и сознательно управляемыми.

По отношению к причинам возникновения инноваций выделяют два типа инновационных процессов.

*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 масштабы 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, выражающийся в определенной структуре этапов, которые проходит нововведение.

Структура инновационного процесса может быть представлена четырьмя этапами, каждый из которых состоит из подэтапов (В.С.Лазарев и др.).

1. Создание новшеств:
  - анализ образовательной деятельности и выявление потребности в изменениях;
  - проектирование новшеств;
  - экспериментальное апробирование новшеств;
  - экспертиза новшеств.
2. Распространение новшеств:
  - подготовка к распространению;
  - информирование о новшествах;
  - поддержка освоения новшеств;
  - анализ распространения и освоения новшеств.
3. Освоение новшеств:
  - анализ образовательной деятельности и выявление потребности в изменениях;



- поиск новшеств;
  - оценка и выбор новшеств;
  - проектирование желаемого будущего образовательной системы;
  - внедрение новшеств;
  - анализ и оценка результатов изменений;
  - институализация нововведений.
4. Образовательная деятельность.

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. В настоящее время сложилась следующая последовательность этапов инновационного процесса (В.А. Слостенин, Л.С. Подымова).

1. Этап рождения новой идеи и возникновения концепции новшества.
2. Этап изобретения, т.е. создания новшества, воплощенного в какой-либо объект, материальный или духовный продукт – образец.
3. Этап нововведения, на котором находит практическое применение полученное новшество, его доработка; завершается этот этап получением устойчивого эффекта от новшества.
4. Этап распространения новшества, заключающийся в его широком внедрении, распространения новшества в новые сферы.
5. Этап господства новшеств в конкретной области, когда собственно новшество перестает быть таковым, теряя свою новизну. Завершается этот этап появлением эффективной альтернативы или замены данного новшества более эффективным.
6. Этап сокращения масштабов применения новшества, связанный с заменой его новым продуктом.

## **§ 2. Инновационная образовательная деятельность**

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.

В состав инновационной деятельности входят:

- научный поиск;

- создание новшеств;
- реализация новшества;
- рефлексия нововведения.

Основным результатом *поискового этапа* является сформулированная инновационная проблема, цели и задачи нововведения. Далее следует инновационный проект намеченных преобразований. Знаковая или материальная фиксация новшества в форме новых предписаний выступает основным результатом *этапа создания новшества*. На *этапе реализации* инновационная деятельность включает в себя следующие действия: программно-сценарное, организационно-управленческое, экспериментально-оценочное и оформительно-трансляционное. В процессе *рефлексии* происходит соотнесение полученных результатов с поставленными целями, полученный продукт сопоставляется с его изначальным образом, например с альтернативной моделью школы.

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 их 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 деятельность и учебную деятельность. Продуктом этой деятельности является педагогическая инноватика.

*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 деятельностью 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 этого педагога есть деятельность еще более высокого порядка, это и есть собственно методологическая деятельность.

В инновационно-педагогической деятельности присутствует несколько функций инноватора, которые могут быть закреплены за од-

ним 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. Технология педагогических нововведений

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

*Технология* – это искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния (В.М. Шепель).

*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:

– поиск новых идей;

– формирование нововведения;

– реализация нововведения;

– закрепление новшества.

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 так называемой «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. Радикальная 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. 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.

#### **§ 4. Факторы, препятствующие нововведениям**

Основная проблема управления преобразованиями заключается в возникновении *феномена сопротивления* изменениям, носители 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 выделить несколько уровней ее причин.

*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.

*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.

*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.

Основные препятствия педагогическим новациям чинят люди, от которых зависит продвижение инноваций.

По результатам исследований, составлены словесные портреты разных типов отношения к нововведениям (О.С. Советовой).

*«Консерватор».* Он согласен с тем, что стабильность, устойчивость в жизни всегда лучше нестабильности, неустойчивости. Симпатизирует тому, кто сомневается в полезности (целесообразности) смелых начинаний и нововведений, проявляет разумную осмотрительность. Совершенно не согласен с тем, что надо действовать решительно и смело. Не считает, что успешность нового начинания, как правило, больше зависит от собственных усилий инициаторов этих начинаний, чем от внешних условий.

*«Радикальный инноватор».* Совершенно не согласен с тем, кто сомневается в полезности (целесообразности) смелых начинаний и нововведений, проявляет разумную осмотрительность. Не считает, что стабильность, устойчивость в жизни всегда лучше нестабильности и неустойчивости, полагает, что надо действовать решительно и смело – убрать камни с пути разом. Совершенно не согласен с тем, что нововведения разумно осуществлять, лишь если полезный результат ожидается в ближайшем будущем, а не в отдаленной перспективе.

*«Умеренный»*. Согласен с утверждением, что тот, кто сомневается в полезности (целесообразности) смелых начинаний и нововведений, проявляет разумную осмотрительность. Согласен с тем, что нововведения разумно осуществлять лишь в том случае, если полезный результат ожидается в ближайшем будущем, а не в отдаленной перспективе. Согласен с тем, что нужно решительно вводить новое. Совершенно не согласен с тем, что успешность нового начинания, как правило, больше зависит от собственных усилий инициаторов этих начинаний, чем от внешних условий. Затрудняется сказать, симпатизирует ли тому, кто проявляет разумную осторожность и осмотрительность в делах.

*«Инноватор»*. Не согласен с тем, что тот, кто сомневается в полезности (целесообразности) смелых начинаний и нововведений, проявляет разумную осмотрительность, как и с тем, что стабильность, устойчивость в жизни всегда лучше нестабильности и неустойчивости. Не согласен с тем, что надо действовать решительно и смело. Не согласен с тем, что нововведения разумно осуществлять, лишь если полезный результат ожидается в ближайшем будущем, а не в отдаленной перспективе. Согласен с тем, что успешность нового начинания, как правило, больше зависит от собственных усилий инициаторов этих начинаний, чем от внешних условий. Не симпатизирует тому, кто проявляет разумную осторожность и осмотрительность в делах.

### **Вопросы и задания**

1. Чем инновационный процесс отличается от инновационной деятельности?
2. В чем суть положения «инновационные процессы могут быть как стихийными так и сознательно управляемыми»?
3. Постройте «модель» инновационной деятельности.
4. Какие этапы проектирования и реализации педагогических инноваций являются ключевыми в обеспечении успеха?

## **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»;
  - поясните, каким образом связана инновационная деятельность с инновационным процессом;
  - представьте и обоснуйте модель инновационной деятельности;
  - раскройте сущность (в условиях инновационного процесса) деятельности учащихся, педагогической деятельности, методологической деятельности. Покажите их связь.
  - раскройте функции субъектов инновации.
3. Выполните задания на связь теории с практикой:
  - составьте и обоснуйте схему, отражающую взаимодействие учебной, педагогической и методологической деятельности;
  - составьте и обоснуйте схему, в которой будут отражены следующие субъекты инноваций: управленец, педагог-экспериментатор, проблемизатор, методолог, проектировщик, конструктор, оформитель.
4. Итог занятия.
5. 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.

### **Дополнительная литература**

1. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по пед. спец. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина; Междунар. академия наук пед. образования. – 5-е изд., стер. – Москва: Академия, 2006. – 567 с.
2. Суша, Н.В. Инновации в высшем образовании: избранные статьи / Н.В. Суша. – Мн., 2002. – 85 с.
3. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах: учебное пособие для вузов / Г.М. Коджаспирова. – 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.

## ПЛАН КСР

### ИННОВАЦИОННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ПРОЦЕСС

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

Вопросы:

1. Тезаурус понятия «технология педагогических нововведений».
2. Уровни разработки новаций в области образования.
3. Управленческая технология нововведений. Модель нововведческой работы в образовательном учреждении.
4. Жизненный цикл педагогических инноваций.
5. Понятие «ядро» в инноватике. Основные характеристики «ядра».
6. Факторы, препятствующие нововведениям.

### 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.

### Дополнительная 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. – Москва: Академия, 2006. – 567 с.
2. Суша, Н.В. Инновации в высшем образовании: избранные статьи / Н.В. Суша. – Мн., 2002. – 85 с.

3. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах: учебное пособие для вузов / Г.М. Коджаспирова. – 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.

#### ТЕМА 4

### ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА

**§ 1. Сущность и структура инновационной культуры педагога.**

**§ 2. Инновационная культура педагога как система рефлексивных способностей.**

**§ 3. Акмеограмма учителя-инноватора.**

*Основные понятия: культура, профессиональная культура, педагогическая культура, профессионально-педагогическая культура, инновационная культура, рефлексия, рефлексивное мышление, акмеология.*

#### **§ 1. Сущность и структура инновационной культуры педагога**

Результатом и средством инновационной деятельности является *инновационная культура педагога*.

Прежде чем определить сущность инновационной культуры педагога, необходимо актуализировать такие понятия как «культура», «профессиональная культура», «педагогическая культура», «профессионально-педагогическая культура».

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

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.

*Профессиональная культура есть определенная степень овладения членами профессиональной группы приемами и способами решения специальных профессиональных задач.*

*Педагогическая культура рассматривается как важная часть общей культуры личности, проявляющейся в системе профессиональных качеств и специфике педагогической деятельности.*

*Профессионально-педагогическая культура учителя выступает частью педагогической культуры как общественного явления.*

Носителями *педагогической культуры* являются люди, занимающиеся педагогической практикой как на профессиональном, так и непрофессиональном уровнях. Носителями же *профессионально-педагогической культуры* являются люди, призванные осуществлять педагогический труд, составляющими которого являются педагогическая деятельность, педагогическое общение и личность как субъект деятельности и общения на профессиональном уровне.

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.

Компоненты профессионально-педагогической культуры: *аксиологический, технологический и личностно-творческий*.

*Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры* образован совокупностью педагогических ценностей, созданных человечеством и своеобразно включенных в целостный педагогический процесс на современном этапе развития образования. В процессе педагогической деятельности учителя овладевают 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 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 учителя. Ценности и достижения педагогической культуры

осваиваются и создаются личностью в процессе деятельности, что подтверждает факт неразрывной связи культуры и деятельности.

*Личностно-творческий компонент профессионально-педагогической культуры* раскрывает механизм овладения ею и ее воплощения как творческого акта. Процесс присвоения учителем выработанных педагогических ценностей происходит на личностно-творческом уровне. Осваивая ценности педагогической культуры, педагог способен преобразовывать, интерпретировать их. Это определяется как его личностными особенностями, так и характером его педагогической деятельности.

С понятием профессионально-педагогическая культура (личностно-творческий компонент) тесно связано понятие *инновационная культура педагога*.

**Инновационная культура** – совокупный способ и продукт инновационно-педагогической деятельности инноватора, т.е. совокупность того, что инноватор создает как он то создает и реализует в своей сознательно направленной и постоянно совершенствующейся инновационно-педагогической деятельности. В состав инновационной культуры входят:

- инноватор как создатель инновационной культуры и создаваемый ее;
- основной продукт инновационно-методической деятельности – методическое произведение;
- система средств, благодаря которой осуществляется инновационно-методическая деятельность инноватора.

## **§ 2. Инновационная культура педагога как система рефлексивных способностей**

С точки зрения инновационной педагогики, **рефлексия** – познание и анализ педагогом и другими участниками инноваций явлений собственного сознания и деятельности, т.е. взгляд на собственную мысль и действия как бы со стороны.

**Рефлексия** (от лат. *reflexio* – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Понятие «рефлексия» возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Рефлексия с точки зрения психологии – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают «рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и связанные с познанием представления. Когда содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии – предметно-рефлексивные отношения.

В научной литературе неоднократно указывалось, что рефлексия – необходимый и определяющий компонент творческого мышления педагога. Выделялись различные аспекты рефлексии, влияющие на характер профессиональной деятельности учителя. Отмечалась значительная роль рефлексии при решении творческих задач. Ряд ученых определяют рефлексия как важную предпосылку практических действий: обоснование решения с учетом предвидения себя в педагогической ситуации, предваряющий этап выполнения последовательности дидактических операций. Существует понимание рефлексии в качестве условия, способствующего развитию педагогического мастерства. Рефлексия активизирует мышление, помогает формировать то или иное качество личности. Типы рефлексии: коммуникативная – как самопознание; личностная – как переосмысление и перестройка субъектом содержания своего сознания, своей деятельности, общения.

Рефлексия проявляется в следующих процессах: *самопознание и понимание другого, самооценка и оценка другого, самоинтерпретация и интерпретация другого.*

Дж. Дьюи была выдвинута идея *рефлексивного мышления*. Рефлексия признается в качестве отдельной стадии профессионального развития учителя. Рефлексивное мышление, по сравнению с другими включает в себя:

- состояние сомнения, колебания, затруднений в умозаключении, в котором зарождается мыслительный процесс;
- состояние поиска, выявления, расследования, обнаружения материала, которое разрешит сомнение, ликвидирует затруднение.

Ученые выделяют три элемента рефлексивного мышления учителя (Г.М. Спарк-Ланжер и А.Б. Колтон):

*Познавательный элемент*, описывающий процесс сбора учителем информации и принятие решений.

*Критический элемент*, фокусирующийся на субстанциях, направляющих мышление, – опыт, цель, ценность, социальный подтекст.

*Повествование учителя* – собственная интерпретация учителем событий, произошедших в их личном контексте (опыте).

Познавательный элемент рефлексии раскрывает способы использования учителем знаний в планировании и принятии решений. Учитываются шесть категорий знаний: содержательно-предметная область знания; педагогические методы и теория; учебные программы; характеристики учащихся; контексты преподавания; педагогические цели.

Критический элемент рефлексии определяет субстанции, направляющие мышление, – опыт, убеждения, социологические ценности и цели учителя. У данного типа рефлексии пять компонентов: признание педагогической дилеммы; реагирование на дилемму путем при-

знания адекватности ситуаций, а также специфик отдельных ситуаций; определение и перераспределение границ дилемм; экспериментирование с данными дилеммы с целью испытания валидности различных вариантов решений; исследование значимых и незначимых выводов и результатов примененного решения и оценивание данного решения по полученным результатам.

В повествование учителя (третий элемент рефлексии) включаются вопросы учителя по своей практике, пути использования им литературы и целенаправленных бесед, интерпретация учителем тех или иных событий в практике преподавания, контекста преподавания, в процессе которого принимаются решения.

Проникновение учителем в суть своей деятельности оказывается результатом рефлексивного самоанализа с условием адекватного сопровождения процесса нововведений.

Ценность рефлексии в инновационной деятельности учителя заключается в том, что она провоцирует действие. Рефлексия ориентирована на действие, она социальна и лично направлена. Ее продуктом является практика, наиболее выразительная и социально значимая в форме человеческой деятельности.

В инновационном обучении рефлексия вовлекает участников (и учителей, и учеников, а также организаторов нововведений) в следующие процессы:

- целеполагание, планирование деятельности на базе результатов проведенной рефлексии;
- использование этих планов в своей дальнейшей практике;
- диагностику, обзор или мониторинг процессов, условий и последствий этой деятельности;
- оценку деятельности в свете тех качеств и параметров, которые рефлексивно собраны об этой деятельности;
- перепланирование и дальнейшие действия на базе выполненной оценки.

В инновационном обучении имеет место спираль саморефлексии, состоящая из циклов планирования, деятельности, диагностики, рефлексии, перепланирования, дальнейшего действия, дальнейшей диагностики, дальнейшей рефлексии и т.д.

Инновационная деятельность начинается с поиска смысла. Иногда конструирование учителем целей начинается при явно недостаточной информации о способе построения модели концепции, об условиях деятельности.

Рефлексия на целеполагание в инновационной деятельности учителя имеет следующие характеристики:

- прямой анализ – целеполагание от актуального состояния педагогической системы к конечной планируемой цели;

- обратный анализ – целеполагание от конечного состояния к актуальному;
- целеполагание от промежуточных целей с помощью как прямого, так и обратного анализа.

Возможность учителя осуществлять целеполагание зависит от того, насколько он может осознавать и управлять процессами целеполагания, разлагать их на составляющие, отслеживать эти процессы. Успех в целеполагании определяется способностью распознавать значимость инноваций для детей и для себя, владением алгоритмами выбора инновационной цели, умением видеть себя на пути построения педагогической концепции, яснее представлять особенности своих действий, умением самостоятельно строить деятельностные алгоритмы для достижения целей, адекватно действовать при анализе, оценке результатов и последствий достижения цели.

Активизация рефлексивной позиции в инновационной деятельности учителя связана с личностью педагога, его ориентацией на саморазвитие. Источником этого процесса выступает система осознаваемых учителем противоречий в педагогической деятельности, именно поэтому необходимо в учебно-профессиональной деятельности создавать такие ситуации, которые актуализировали бы рефлексивную позицию, формировали позитивное самовосприятие, стимулировали процессы самоутверждения.

Рефлексивное сознание контролирует процесс построения и проверки тех или иных инноваций в школе, критически осмысливает все этапы деятельности.

На следующем этапе рефлексивной деятельности учитель анализирует себя как преодолевающего, корректирующего свою деятельность субъекта. Он способен актуализировать, формировать сложные, адекватные решаемой проблеме, шкалы оценивания, воспринимать себя как человека, верно или ошибочно решающего педагогические задачи, конструктивно относиться к границам своей деятельности. В результате рефлексии на успешное выполнение деятельности учитель с развитой «Я-концепцией» испытывает удовлетворение, уверенность, чувство свободы и счастья. Такой педагог самоутверждается как личность, так как знает, что на пути достижения цели по введению новшеств в школу он способен преодолеть (и действительно преодолевает) препятствия личностного и духовного роста. Он интегрируется в педагогическом обществе, передает другим свои «находки», несет ответственность за свою инновационную деятельность перед детьми, руководителями, самим собой.

Рефлексивная деятельность – необходимый атрибут деятельности не только учителя-новатора, но и *ученика*. Цели образовательной рефлексии: вспомнить, выявить и осознать основные компоненты дея-



тельности – ее смысл, типы, способы, проблемы, пути их решения, полученные результаты и т.д. Без понимания способов своего учения, механизмов познания и мыследеятельности учащиеся не смогут усвоить те знания, которые они добыли. Рефлексия помогает ученикам сформулировать получаемые результаты, переопределить цели дальнейшей работы, скорректировать свой образовательный путь. Если физические органы чувств для человека есть источник его внешнего опыта, то рефлексия – источник внутреннего опыта, способ самопознания и необходимый инструмент мышления.

Модель рефлексивной самоорганизации ученика включает три основных рефлексивных процесса: *самоопределение, самопознание, самоактуализацию.*

Рефлексия субъектов инновационного образовательного процесса не только выполняет локальные задачи внедрения новшеств, но и несет общеобразовательную роль, развивая ключевую компетенцию педагога и учеников – рефлексивную.

### § 3. Акмеограмма учителя-инноватора

Интегративной характеристикой личности учителя-инноватора является инновационная компетентность.

Она обеспечивает необходимые результаты профессионализма в педагогической деятельности. Для достижения желаемого уровня необходимо создать модель инновационной подготовки педагогов. Наиболее адекватным при решении этой проблемы является *акмеографический подход*. Он 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, изучает 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 (Б.Г. Ананьев, А.А. Бодалев, А.А. Деркач, И.А. Рыбников и др.).

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 и гармоничной, 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.

*Профессиография* выявляет 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 ставит в центр своего внимания субъекта и предполагает всестороннее содействие в нахождении и достижении субъектом более оптимального способа организации целенаправленного функционирования как субъекта труда, выполняемого в рамках жизненной стратегии.

Акмеографический подход наиболее адекватно конкретизирует идеи культурно-праксиологической концепции, предполагающей развитие и саморазвитие личности студентов как субъектов инновационной культуры.

#### **Вопросы и задания:**

1. Представьте тезаурус понятия «инновационная культура».
2. Раскройте особенности профессионально-педагогической культуры, ее компонентов.
3. В чем заключается сущность понятий «рефлексия», «рефлексивное мышление»?
4. Перечислите основные рефлексивные процессы.

5. Назовите и охарактеризуйте основные элементы рефлексивного мышления.
6. В чем заключается суть рефлексивной деятельности учителя, ученика?
7. 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, рефлексия, рефлексивное мышление, акмеология.*

#### **Этапы проведения занятия.**

1. Определение задач и содержания занятия.
2. Дискуссионное обсуждение вопросов:
  - представьте подходы философов, психологов, педагогов к определению понятия «рефлексия»;
  - раскройте суть основных рефлексивных процессов. Сравните точки зрения Краевского В.В. и Хуторского А.В. по данному вопросу;
  - охарактеризуйте основные элементы рефлексивного мышления;
  - проведите сравнительный анализ рефлексивной деятельности учителя и рефлексивной деятельности ученика;
  - постройте модель рефлексивной деятельности учителя и рефлексивной деятельности ученика.
3. Выполните задания на связь теории и с практикой:
  - считаете ли вы необходимым включать в процесс реализации инноваций рефлексивный этап? Обоснуйте свое предложение;
  - на основе самоанализа собственного участия в той или иной инновационной образовательной деятельности опишите: а) свои роли и позиции по отношению к инновациям; б) трудности в осуществляемой деятельности и их возможные причины; в) средства и способы, с помощью которых вы преодолевали инновационные трудности и проблемы;
  - проанализируйте постоянство или непостоянство ваших позиций по отношению к разным инновациям в области образования. Почему одни инновации принимаются, а другие нет?
4. Итог занятия.
5. Рекомендации по подготовке к следующему занятию.

#### **Основная литература**

1. Сластенин, В.А. Педагогика. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина; Междунар. академия наук пед. образования. - 5-е изд., стер. – Москва: Академия, 2006. – 567 с.
2. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогической специальности / А.В. Хуторской. – Москва: 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., 2002. – 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-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

### **ПЛАН КСР**

#### **ИННОВАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА**

***Основные понятия:** культура, профессиональная культура, педагогическая культура, профессионально-педагогическая культура, инновационная культура, рефлексия, рефлексивное мышление, акмеология.*

Вопросы:

1. Тезаурус понятия «инновационная культура».
2. Особенности профессионально-педагогической культуры.
3. Компоненты профессионально-педагогической культуры: аксиологический, технологический и личностно-творческий.
4. Сущность и структура инновационной культуры.
5. Акмеограмма учителя-инноватора.
6. Профессиография и акмеография.
7. Акмеограмма учителя-инноватора.

#### **Основная литература**

1. Сластенин, В.А. Педагогика. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина; Междунар. академия наук пед. образования. - 5-е изд., стер. – Москва: Академия, 2006. – 567 с.
2. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по педагогической специальности / А.В. Хуторской. – Москва: 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., 2002. – 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-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

## ТЕМА 5

### ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС

**§ 1. Актуальность и цель эксперимента.**

**§ 2. Гипотеза эксперимента и задачи.**

**§ 3. Этапы педагогического исследования.**

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

#### **§ 1. Актуальность и цель эксперимента**

*Инновационная деятельность педагога тесно связана с экспериментальной.*

*Педагогический эксперимент, согласно точки зрения В.А. Сластенина, - исследовательская деятельность с целью изучения причинно-следственных связей в педагогических явлениях, которая предпола-*

гает 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.

**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 (А.В. Хуторской).

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. Педагогическое исследование объясняет и предсказывает факты и явления.

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.

Программа исследования, как правило, имеет два раздела: *методологический и процедурный*. Первый включает обоснование актуальности, темы, формулировку проблемы, определение объекта и предмета, целей и задач исследования, формулировку основных понятий (категориального аппарата), предварительный системный анализ объекта исследования и выдвижение рабочей гипотезы. Во втором разделе раскрывается стратегический план исследования, а также план и основные процедуры сбора и анализа первичных данных.

Обоснование *актуальности* включает указание на необходимость и своевременность изучения и решения проблемы для дальнейшего развития теории и практики обучения и воспитания. Проблема находит свое отражение в *теме исследования*.

Наиболее убедительным основанием, определяющим тему исследования, является социальный заказ, отражающий самые острые, общественно значимые проблемы, требующие безотлагательного решения. Социальный заказ требует обоснования конкретной темы. Обычно это анализ степени разработанности вопроса в науке.

Если социальный заказ вытекает из анализа педагогической практики, то сама научная проблема выражает основное противоречие, которое должно быть разрешено средствами науки. Решение проблемы обычно и составляет цель исследования. *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 же – 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, государственный, региональный, школьный и персональный.

Каждый уровень целей предполагает участие в их постановке и достижении соответствующих субъектов: человечества, государства и общества, региона, школы, ученика. 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 ориентированным подходам 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, решающих задачи конкретных школ различных типов.

На персональном уровне – осуществление эксперимента по инициативе отдельных ученых, учителей, родителей, учеников 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? А 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 можно кратко охарактеризовать так: *объект* (и это вполне естественно) объективен, а предмет субъективен.

## § 2. Гипотеза эксперимента и задачи

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 предположение, 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 развертывается 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.

Еще на стадии формулирования гипотезы, до ее проверки, необходимо соблюдать некоторые требования к ней.

Гипотеза должна быть *принципиально* проверяемой. Наука в данный момент может не располагать еще 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 осуществ-

ление 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.

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

Самым существенным признаком научной гипотезы является ее *нестандартность, или неочевидность*.

### § 3. Этапы педагогического исследования

Логика и динамика исследовательского поиска предполагают реализацию ряда этапов: эмпирического, гипотетического, экспериментально-теоретического (или теоретического), прогностического.

На *эмпирическом этапе* получают функциональное представление об объекте исследования, обнаруживают противоречия между реальной образовательной практикой, уровнем научных знаний и потребностью постичь сущность явления, формулируют научную проблему. Основным результатом эмпирического анализа является гипотеза исследования как система ведущих предположений и допущений, правомерность которых нуждается в проверке и подтверждении как предварительной концепции исследования.

*Гипотетический этап* направлен на разрешение противоречия между фактическими представлениями об объекте исследования и необходимостью постичь его сущность. Он создает условия для перехода от эмпирического уровня исследования к теоретическому (или экспериментально-теоретическому).

*Теоретический этап* связан с преодолением противоречия между функциональными и гипотетическими представлениями об объекте исследования и потребностью в системных представлениях о нем.

Создание теории позволяет перейти к *прогностическому этапу*, который требует разрешения противоречия между полученными представлениями об объекте исследования как целостном образовании и необходимостью предсказать, предвидеть его развитие в новых условиях.

### 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.

## **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 видов 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. Итог 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. – Москва: Академия, 2006. – 394 с.
3. Сластенин, В.А. Педагогика: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по пед. спец. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина; Междунар. академия наук пед. образования. - 5-е изд., стер. – Москва: Академия, 2006. – 567 с.
4. 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. 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. Коджаспирова, Г.М. Педагогика в схемах, таблицах и опорных конспектах: учебное пособие для вузов / Г.М. Коджаспирова. – Москва: Айрис-пресс, 2006. – 256 с.
3. Сластенин, 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. Сластенина, Г.И. Чижакова. – М.: Академия, 2003. – 192 с.
4. Смирнов, В.И. Общая педагогика в тезисах, дефинициях, иллюстрациях: учебное пособие для студентов учеб. заведений, обуч. по пед. спец. / В.И. Смирнов. – М.: Педагогическое общество России, 1999. — 416 с.

## **ТЕМА 6 УРОВНИ НОВОВВЕДЕНИЙ И ИХ ВИДЫ**

**§ 1. Нововведения на уровне педагогических, дидактических систем.**

**§ 2. Нововведения на уровне содержания образования.**

**§ 3. Нововведения на уровне процесса обучения.**

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

## § 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. Полтышева.

*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 учителей 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 органи-

зацию: 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 высокий 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 учеников 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 учеников 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 учеников 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 учеников находятся обычно в достаточно узкой образовательной области.

## § 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 (*знаниево-ориентированном*) к определению сущности содержания образования в центре внимания находятся знания, они выступают абсолютной ценностью и заслоняют самого человека.



Реализация в последние годы *личностно-ориентированного* подхода к определению сущности содержания образования позволила абсолютной ценностью выдвинуть 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, 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. Понятно, что как содержание образования в целом, так и каждый из его элементов выполняет определенные функции в воспитании и обучении.

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 учебного 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 школьников и учеников.

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.

### § 3. Нововведения на уровне процесса обучения

На передачу определенной части содержания образования направлено обучение. Педагогическая 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 точки 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 приходить 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; 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 пытаются найти методы и средства обучения и воспитания, соответствующие индивидуальным особенностям каждого ребенка: берут на вооружение методы психодиагностики, изменяют отношения и организацию деятельности де-

тей, 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 практики и науки.

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 воплощена на конкретной модели, не имеет нормативно-исполнительского инструментария. Она вся «рассыпана» по сотням статей и книг. Ее идеи вошли 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 личностно-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 неудачи 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, вычлениают его из детского коллектива и противопоставляют ему.

Секрет приохочивания 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 школьниками, т.к. 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. На уроке школьник должен жить настоящей и отчасти будущей жизнью.

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 годах разработал систему интенсивного всестороннего развития для начальной школы (не была внедрена в практику).

Развитие Л.В. Занков понимает 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 новооб-

разование 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. Элькониным 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 удовлетворения их 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 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 ученик либо самостоя-

тельно 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 решение проблем.

*Технология схемных и знаковых моделей учебного материала.* В.Ф. Шаталов, учитель-новатор, в 70-х годах XX в. 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 гомогенных 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, больничные классы).

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 в этих пособиях строится на основе предъявления учащемуся материала в виде специальных единиц, соответствующих шагу усвоения и предполагающих решение контрольных за-

даний. 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 необходимости 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. Итог занятия.
  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. Чижакова. – 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. Инновационные технологии в учебно-воспитательном процессе УО «ВГУ им. П. М. Машерова»: сборник статей / [редкол.: А.В. Русецкий (гл.ред.), И.Е. Андрушкевич, Т.Г. Алейникова, Н.К. Толочко, С.И. Кулиев, З.К. Левчук, Н.М. Чирвоный, А.И. Матеюн]. – Витебск: Изд-во «ВГУ им. П.М. Машерова», 2006. – 111 с.

3. Капустин, Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: Учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений / Н.П. Капустин. – М., 1999. – 216с.
4. Ксензова, Г.Ю. Инновационные технологии обучения и воспитания школьников: учебное пособие / Г.Ю. Ксензова. – М., 2005. – 127 с.
5. Лобанов, А.П. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. – Мн., 2005. – 107 с.
6. 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. Полат Е.С. – М., 1999; 2000. – 224с.
7. 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.
8. Педагогические технологии: учебное пособие / авт.-сост. Т.П. Сальникова. – М., 2008. – 124 с.
9. Попкова, Е.В. Педагогические технологии в дефинициях, схемах, таблицах: учебно-методическое пособие / Е.В. Попкова. – Витебск : Изд-во УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2005. – 309 с.
10. Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии / Г.К. Селевко, А.Г. Селевко. – М., 2002. – 176 с.
11. Сергеева, В.П. Управление образовательными системами: Программно-метод.пособие / В.П. Сергеева. – М, 2001. – 160 с.
12. Федоров, В.А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования / В.А. Федоров, Е.Д. Колегова. – М., 2008. – 208 с.
13. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н.Е. Щуркова. - 2-е изд., доп. – М., 2005. – 256 с.

## ПЛАН КСР

### УРОВНИ НОВОВВЕДЕНИЙ И ИХ ВИДЫ

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

Вопросы:

1. Тезаурус понятия «дидактические системы».
2. Авторские педагогические системы (классификация, сущность, отличительные особенности):

- лично ориентированные системы обучения;
- природосообразные системы обучения;
- культуросообразные системы обучения;
- креативные системы обучения;
- оргдеятельностные системы обучения;
- интенсивные системы обучения;
- ремесленные системы обучения.

### **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. Чижакова. – М., 2003. – 192 с.
5. 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. Инновационные технологии в учебно-воспитательном процессе УО «ВГУ им. П. М. Машерова»: сборник статей / [редкол.: А.В. Русецкий (гл.ред.), И.Е. Андрушкевич, Т.Г. Алейникова, Н.К. Толочко, С.И. Кулиев, З.К. Левчук, Н.М. Чирвоный, А.И. Матеюн]. – Витебск: Изд-во «ВГУ им. П. М. Машерова», 2006. – 111 с.
3. Капустин, Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Н.П. Капустин. – М., 1999. – 216 с.
4. Ксензова, Г.Ю. Инновационные технологии обучения и воспитания школьников: учебное пособие / Г.Ю. Ксензова. – М., 2005. – 127 с.
5. Лобанов, А.П. Управляемая самостоятельная работа студентов в контексте инновационных технологий / А.П. Лобанов, Н.В. Дроздова. – Мн., 2005. – 107 с.

6. 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. Полат Е.С. – М., 1999; 2000. – 224с.
7. 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.
8. Педагогические технологии: учебное пособие / авт.-сост. Т.П. Сальникова. – М., 2008. – 124 с.
9. Попкова, Е. В. Педагогические технологии в дефинициях, схемах, таблицах: учебно-методическое пособие / Е.В. Попкова. – Витебск : Изд-во УО «ВГУ им. П. М. Машерова», 2005. – 309 с.
10. Селевко, Г.К. Социально-воспитательные технологии / Г.К. Селевко, А.Г. Селевко. – М., 2002. – 176 с.
11. Сергеева, В. П. Управление образовательными системами: Программно-метод. пособие / В.П. Сергеева. – М, 2001. – 160 с.
12. Федоров, В.А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования / В.А. Федоров, Е.Д. Колегова. – М., 2008. – 208 с.
13. Щуркова, Н.Е. Педагогическая технология : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Н. Е. Щуркова. - 2-е изд., доп. – М., 2005. – 256 с.



## СОДЕРЖАНИЕ

Пояснительная записка .....	3
Тема 1. Педагогическая инноватика. Цель и задачи педагогической инноватики .....	4
Тема 2. Методология нововведений .....	12
Тема 3. Инновационный образовательный процесс .....	23
Тема 4. Инновационная культура педагога .....	35
Тема 5. Педагогический эксперимент как инновационный процесс ...	45
Тема 6. Уровни нововведений и их виды .....	52