

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Сибирский федеральный университет

Л.С. Гавриленко, В.И. Кутугина, Ю.Л. Лукин

ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Красноярск - Лесосибирск 2019

УДК 372.851

ББК 22.141я73+22.191я73

Г124

Рецензенты:

В.А. Адольф, д-р. пед. наук, профессор (Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева);

В.Б. Чупина, канд. псих. наук, доцент (Красноярский государственный медицинский университет им. проф. В.Ф. Войно-Ясенецкого)

Г124 Гавриленко Л.С. Инновационная педагогика: учеб. пособие / Л.С. Гавриленко, В.И. Кутугина, Ю.Л. Лукин. – Красноярск: Сибирский федеральный университет, 2019. – 137 с.

ISBN 978-5-7638-4266-1

Учебное пособие разработано в рамках дисциплины «Инновационная педагогика» и отвечает требованиям ФГОС ВО для студентов высших учебных заведений. Оно соответствует учебному плану специальности и представляет собой обзор наиболее значимых вопросов из области инновационной педагогики. Пособие включает в себя теоретико-методологический материал по разделам дисциплины, освещающий проблематику темы, вопросы для самоконтроля, список литературы по дисциплине, глоссарий по основным понятиям, используемым в пособии, а также тестовый материал с эталонами ответов и ситуационные задачи по разделам с эталонами ответов.

Предназначено для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлениям 49.03.01 – Физическая культура, 44.03.01 Педагогическое образование 44.03.01.26 Начальное образование

ISBN 978-5-7638-4266-1

© ЛПИ - филиал СФУ, 2019
© Гавриленко Л.С., Кутугина В.И.,
Лукин Ю.Л., 2019

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие..... 3

Тема 1. Сущность и критерии педагогических инноваций

1. Характеристика основных понятий инновационной педагогики
2. Структура педагогических инноваций
3. Необходимость инновационной направленности педагогической деятельности
4. Передовой педагогический опыт, внедрение достижений педагогической науки
5. Вопросы для самоконтроля

Тема 2. Теоретические предпосылки формирования готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности

1. Социально-педагогические основы подготовки студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности
2. Готовность студентов к инновациям в педагогической деятельности как цель и результат подготовки студентов в педагогическом вузе
3. Обоснование дидактических условий формирования готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности
4. Вопросы для самоконтроля

Тема 3. Готовность к инновациям в педагогической деятельности как психолого-педагогическая проблема

1. Социальные и педагогические предпосылки формирования готовности к инновациям в педагогической деятельности
2. Сущность понятия «готовность к инновациям в педагогической деятельности», критерии, уровни готовности
3. Психолого-педагогические барьеры применения инноваций

4. Качественное отличие традиционного обучения от инновационного
5. Вопросы для самоконтроля

Тема 4. Методология педагогической инноватики

1. Методологический аппарат педагогической инноватики: объект, предмет, категориальный аппарат
2. Этапы инновационных процессов
3. Типология педагогических инноваций
4. Вопросы для самоконтроля

Тема 5. Управление инновационной деятельностью педагогов

1. Управление инновационной деятельностью педагогов как системная инновация
2. Проблема стереотипа деятельности педагога, препятствующего осуществлению инновационной педагогической деятельности
3. Стадии развития инноваций, критерии, показатели инновационной педагогической деятельности
4. Содержание, формы и методы деятельности администрации образовательного учреждения по управлению инновационной деятельностью педагогов
5. Вопросы для самоконтроля

Список литературы

Глоссарий

Вопросы к экзамену

ПРЕДИСЛОВИЕ

В Национальной доктрине образования в Российской Федерации, охватывающей период до 2025 г., определены основные цели и задачи модернизации российского образования. Главная цель модернизации состоит в создании механизма устойчивого развития системы образования, обеспечения ее соответствия запросам личности, общества и государства. Изменения касаются не только системы профессионального образования, они проникли в образовательное пространство в целом.

В отечественной педагогике об инновациях заговорили в 1980-х гг., когда на фоне перемен, происходящих в обществе и в стране в целом, появилась возможность и для ученых-педагогов, и для учителей-практиков заявить о себе и реализовать какую-то идею, что в принципе было невозможно или ранее было сопряжено с большими трудностями и потерями либо достаточно сложно, как произошло с коммунарской методикой в период застоя. Деятельность ярчайшей плеяды педагогов-новаторов того времени можно охарактеризовать как сгусток энергии изменений, воплощающейся равно как в теоретическом осмыслении и анализе, так и в практической деятельности.

Формирование творческой активности является одной из важнейших задач подготовки будущего педагога. Способность видеть, ставить и оригинально решать педагогические проблемы, ориентироваться в создавшихся педагогических ситуациях, предвидеть результаты – важные условия формирования творческой активности специалиста. Большой вклад в формирование научных представлений о творческой личности внесли отечественные философы (М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, О.Н. Гумилев и др.).

Активизируя образовательную деятельность студентов в процессе формирования готовности к инновациям в педагогической деятельности с помощью активных форм и методов обучения, нужно руководствоваться тем, что они опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, а прежде всего на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение.

Проблему развития творческой активности личности рассматривали многие ученые (Ф.В. Андреев, Д.Б. Богоявленская, И.И. Ильясов, Ж.А. Зайцева, А.А. Кирсанов, А.А. Малахов, Р.А. Петросова, О.Г. Сущенко, А. Эн-гельбрехт и др.). По мнению ряда исследователей, творческая активность формируется в ходе развития познавательной самостоятельности (Л.Г. Вяткина, Е.И. Еремина, Г.И. Щукина и др.).

Анализ теоретических источников показывает, что в силу значимости проблема подготовки будущих педагогов к инновациям в педагогической деятельности обращает на себя внимание значительного числа исследователей. В работах А.А. Арламова, Ю.К. Бабанского, В.В. Давыдова, В.К. Дьяченко, М.В. Кларина, Л.С. Подымовой, Л.И. Пригожина, В.А. Сластенина, Н.Р. Юсуфбековой и других раскрываются концептуальные подходы к педагогическим инновациям. Большой вклад в разработку теоретических основ творчества в деятельности учителей внесли В.И. Загвязинский, В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров, Я.А. Пономарев и др.

Однако несмотря на достаточную широту исследований необходимо отметить, что современное педагогическое образование нуждается в комплексном совершенствовании процесса подготовки будущих учителей к инновациям в педагогической деятельности, когда рассматривают новые средства и пути подготовки с учетом постоянно обновляющихся требований общества, достижений педагогической и психологической наук.

В условиях интернационализации и глобализации образования от творческого саморазвития будущих педагогов зависит возможность сохранения и приумножения культурного и интеллектуального потенциала страны. Творческое саморазвитие будущих педагогов, способных принимать инновационные решения, преобразовывать педагогическую действительность в реалиях педагогической деятельности, становится доминантой и определяет содержание педагогики высшего профессионального образования на современном этапе развития. Сущностными характеристиками творческого саморазвития будущих

педагогов являются смысложизненные ориентиры и ценности, которые направлены на формирование потребности в профессиональном саморазвитии; специфика учительской профессии творить себя и своих воспитанников; рефлексия опыта жизнетворчества, осознанное развитие личностных качеств и профессиональной компетентности.

Предлагаемое вниманию читателя учебное пособие составлено в соответствии с требованиями ФГОС ВО для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности 490301 – Физическая культура. Содержание учебного пособия соответствует учебному плану специальности и представляет собой обзор наиболее значимых вопросов из области инновационной педагогики. Авторы ориентировались на наиболее объективное и максимально доступное изложение учебных вопросов с общепризнанных позиций. Рассматриваемые в настоящем учебном пособии материалы являются результатом обобщения работ известных отечественных и зарубежных ученых–педагогов и соответствуют требованиям Федерального государственного стандарта подготовки бакалавров. Учебное пособие включает в себя теоретико-методологический материал по разделам дисциплины. Каждый раздел сопровождается вопросами для самоконтроля.

Тема 1. Сущность и критерии педагогических инноваций

Вопросы для обсуждения

1. Характеристика основных понятий инновационной педагогики.
2. Структура педагогических инноваций.
3. Необходимость инновационной направленности педагогической деятельности.
4. Передовой педагогический опыт, внедрение достижений педагогической науки.

1. Характеристика основных понятий инновационной педагогики

В научной литературе различают понятия «новшество» (новое средство) и «инновация» (нововведение), хотя они считаются синонимами. Понятие «инновация» определяется и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику. Новшество – это средство, а инновация – это процесс введения этого средства в практику.

В определении понятия «педагогическая инновация» мы будем исходить из сущности самого образования. Образование будем рассматривать не только как процесс процессов воспитания и обучения (Ю.В. Сенько), а еще и как возможность самообразования (т.е. самого себя образующего индивида), возможность раскрытия его сущностных человеческих сил. Эта возможность реализуется человеком, прежде всего, в поисках смысла.

Справедливо отмечают В.С. Лазарев и Б.П. Мартиросян, что еще сравнительно недавно термины «инновация» и «инновационный процесс» в отечественной педагогической литературе почти не употреблялись. Сегодня ситуация иная. И хотя трактовка содержания этих терминов в разных работах имеет существенные отличия, они уже используются весьма широко. Рассмотрим подходы некоторых ученых, изучающих инновационные процессы в образовании. Они изложены в табл. 1

Таблица 1

Автор	Определение понятия «педагогическая инновация»
Н.Р. Юсуфбекова	<p>Такое содержание возможных изменений педагогической действительности, которое ведет (при освоении новшеств педагогическим сообществом) к ранее неизвестному, ранее не встречавшемуся в данном виде в истории образования состоянию, результату, развивающих теорию и практику обучения и воспитания.</p> <p>Вновь созданная посредством творческой деятельности духовная реальность, основное содержание которой находится в определенном противоречии с существующей традицией</p>
Г.Н. Прокументова	<p>Становление личного, субъектного действия человека в образовании, поэтому инновационным называется такое образование, которое ориентировано на вовлеченность человека в свое образование, на возможность и необходимость участия, влияния человека на свое образование, на создание им новых образовательных форм</p>
А.И. Пригожин	<p>Целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную единицу новые относительно стабильные элементы</p>
В.И. Загвязинский	<p>Не только идеи, подходы и методы, технологии, которые еще не использовались, но это и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно решать задачи образования</p>
В.А. Сластенин	<p>Введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной</p>

Таким образом, в определении понятия «педагогическая инновация» обозначено несколько направлений.

Необходимо отметить, что новизна любого средства относительна как в личностном, так и во временном (историческом) плане. То, что ново для одного учителя, может быть неновым для другого. Рождаясь в конкретное время, прогрессивно решая задачи конкретно-исторического этапа, новшество может стать достоянием многих, нормой, общепринятой массовой практикой или устареть, стать тормозом развития в более позднее время.

Обобщив существующие подходы, сделаем попытку сформулировать определение понятия «педагогическая инновация»: это не только идеи, подходы и методы, технологии, которые ещё не использовались, это тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно решать задачи образования; это способ проявления, существования и становления субъекта образовательной практики.

Следует различать понятия «педагогическая инновация» и «реформа». Реформа – это те нововведения, которые организуются и проводятся государственной властью. Результатом реформы могут быть изменения в общественном положении образования, в структуре системы образования, в содержании образования, во внутренней организации деятельности образовательного учреждения. Другое дело – педагогические инновации, которые разрабатываются и проводятся не органами государственной власти, а работниками и организациями системы образования и науки. Широкое инновационное движение – необходимое явление для реформы. Его наличие выступает основным социальным условием проведения реформы.

Процесс перехода новшества в нововведения мы понимаем как процесс внедрения, как **инновационный процесс**, но не весь, а только его часть.

Одним из ключевых в образовательной инноватике считают понятие «инновационный процесс».

Инновационный процесс – это совокупность процедур и средств, с помощью которых педагогическое открытие или идея превращается в социальное, в том числе образовательное, нововведение.

Инновационные процессы следует отличать от локального эксперимента или внедрения отдельных новшеств. Например, введение дополнительного элективного курса в школу не делает ее инновационной. Инновационный процесс характеризуется системностью, интегральностью, целостностью.

Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом. От этих аспектов зависит общий климат и условия, в которых инновационные процессы происходят. Имеющиеся условия могут способствовать либо препятствовать инновационному процессу. Инновационный процесс может иметь характер как стихийный, так и сознательно управляемый.

К настоящему времени в научной литературе сложилась следующая схема членения инновационного процесса на этапы:

1. Этап рождения новой идеи или возникновения концепции новшества, условно его называют этапом открытия, который является результатом, как правило, фундаментальных и прикладных научных исследований.

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. После этого начинается самостоятельное существование новшества, процесс нововведения входит в следующую

стадию, которая наступит лишь при условии восприимчивости к новшеству. В фазе использования новшества выделяются дальнейшие этапы.

4. Этап распространения новшества, заключающийся в его широком внедрении, диффузии (распространении) новшества в новые сферы.

5. Этап господства новшества 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.

Приведенная линейная структура последовательно сменяющих друг друга временных этапов инновационного процесса представляет собой упрощенную схему реального его развертывания. Конкретный инновационный процесс не обязательно должен включать все рассмотренные этапы в их строгой последовательности и неразрывности. Указанные этапы могут иметь различную продолжительность.

Следующее системное понятие «**инновационная деятельность**» – это комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.п.

Таким образом, **инновационную деятельность** можно определить как целенаправленное преобразование практики субъектом образовательной деятельности за счет создания, распространения и освоения новых образовательных систем или каких-то ее компонентов.

Наметился ряд конкретных проблем, связанных с освоением, распространением и внедрением инновационных процессов. Среди них: слабое владение научно-теоретическими знаниями, отсутствие психологической готовности к эксперименту, вызванному инновациями;

проблема выбора объекта инноваций, отсутствие четких критериев, позволяющих судить об эффективности того или иного нововведения; проблема измерения качества результата инновационного процесса; отсутствие в учебном заведении инновационной среды – определенной морально-психологической обстановки.

Таким образом, деятельность, которая обеспечивает превращение идей в нововведение, а также формирует систему управления этим процессом, и есть инновационная деятельность.

Как ориентировать учителя на инновационную деятельность и у каждого ли учителя есть инновационный потенциал? **Инновационный потенциал** – совокупность социокультурных и творческих характеристик личности педагога, которые выражаются в готовности совершенствовать педагогическую деятельность. Наличие инновационного потенциала связано со способностью совершенствовать новые идеи, а главное моделировать их в практической деятельности.

В основе мотивов, то есть побуждений личности к нововведениям, лежат самые разные потребности:

- желание сделать процесс обучения более интересным, действенным, привлекательным и тем самым активизировать обучение;
- повышение статуса в коллективе, достижение большего признания, большая конкурентоспособность специалиста;
- расширение возможности трудоустройства, профессиональное самоутверждение и самореализация, повышение разряда и т.д.

В целом деятельность человека всегда полимотивирована, то есть он руководствуется не каким-то одним, а несколькими мотивами. Лучшей мотивацией служит показ успешной деятельности коллег, работающих в инновационном режиме.

Возникает вопрос о соотношении понятий **«творчество»** и **«инновация»**.

В творческой и инновационной деятельности есть много схожего, но в то же самое время есть существенные отличия (табл. 2).

Таблица 2

Творчество	Инновация
1. Конструктивная деятельность по созданию нового: <u>открытия</u> – установление ранее неизвестного; <u>изобретения</u> – связано с применением, усовершенствованием этих открытий.	1. Актуально-значимые практико – ориентированные новообразования, получившие воплощение в виде нового или усовершенствованного продукта. Инновационная деятельность рождается в процессе творческой деятельности.
2. Творческая деятельность чаще индивидуальная, авторская, персонифицированная.	2. Инновационная деятельность всегда коллективная деятельность.
3. Применяется: одним педагогом.	3. Массовое применение.
4. Может быть основана на эмпирическом опыте педагога	4. Всегда научно обоснована

2. Структура педагогических инноваций

Инновации классифицируются следующим образом:

1. По видам деятельности – педагогические, управленческие.
2. По характеру вносимых изменений – радикальные (основанные на принципиально новых идеях и подходах), комбинаторные (новое сочетание известных элементов) и модифицирующие (совершенствующие и дополняющие существующие образцы и формы).

3. По масштабу вносимых изменений – локальные (независимые друг от друга изменения отдельных участков или компонентов), модульные (взаимосвязанные группы нескольких локальных педагогических инноваций), системные (полная реконструкция системы как целого).

4. По масштабу использования – единичные и диффузные.

5. По источнику возникновения – внешние (за пределами образовательной системы), внутренние (разрабатываются внутри образовательной системы).

Педагогические инновации подразделяются на следующие типы и подтипы:

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

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

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

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

5. По функциональным возможностям: нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т.п.), нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т.п.), 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, в группе школ, в регионе, на федеральном уровне, на международном уровне и т.п.

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

9. По объёму 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 своё место в различных блоках. Например, такая инновация, как образовательная рефлексия учащихся, может выступать нововведением по отношению к системе диагностики обучения, развитию способов деятельности учащихся, в учебном процессе, в коллективном обучении, нововведением-условием, периодическим, в старшей профильной школе, локальным, радикальным нововведением.

Критерии педагогических инноваций (по В.А. Сластенину)

1. Новизна, которая имеет несколько уровней:

- уровень конкретизации. Инновация на этом уровне конкретизирует отдельные теоретические и практические положения. Этот уровень в педагогической науке называют модифицированным типом новизны (М.М. Поташник). Содержанием его являются усовершенствование, рационализация, видоизменение, модернизация того, что имеет аналог (программ, методики, структуры и т.д.);

- уровень дополнения, новшество не меняет картину, а дополняет ее;
- уровень преобразования характеризуется принципиально новыми идеями, подходами, которых ранее не было в теории.

2. Оптимальность, свидетельством которой выступает достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах.

3. Результативность означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности учителя.

4. Возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

3. Необходимость инновационной направленности педагогической деятельности

Необходимость в инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Инновационная направленность деятельности учителей и воспитателей, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания в учительской среде.

В-третьих, происходит изменение отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой

регламентации содержания учебно-воспитательного процесса учитель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности. Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает все более избирательный исследовательский характер. Именно поэтому важным направлением в работе руководителей школ, органов управления образованием становится анализ и оценка вводимых учителями педагогических инноваций, создание условий для их успешной разработки и применения.

В-четвертых, вхождение общеобразовательных учебных заведений в рыночные отношения, создание новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных, создают реальную ситуацию их развития и совершенствования в целях достижения конкурентоспособности.

4. Передовой педагогический опыт, внедрение достижений педагогической науки

Педагогический опыт может быть массовым и передовым. Передовой педагогический опыт исторически ограничен, так как на каждом новом этапе с расширением материальных, методических, кадровых и других возможностей школ возникают новые требования к педагогической деятельности. Вместе с тем, как справедливо отмечал Ю.К. Бабанский, "передовой опыт несет и некоторые непреходящие элементы, которые пополняют сокровищницу педагогической науки и практики".

В создании и передаче передового опыта большую роль играет позиция учителя, поэтому при анализе и распространении ведущих положений конкретного опыта важно учитывать влияние субъективного фактора, прогнозировать варианты его оценки и трансляции в педагогические коллективы.

В ходе передачи и освоения опыта, как нигде более, переплетаются

проявления объективно ценного и индивидуального, но не все глубоко индивидуальное в педагогической деятельности может стать достоянием массовой практики. Остается то, что составляет область уникального и неповторимого в личности, создающей новый опыт. Передовой педагогический опыт, формируясь на основе массового, представляет собой уровень овладения объективными педагогическими закономерностями (Ю.К. Бабанский).

Разновидностями передового педагогического опыта являются *новаторский* и *исследовательский* педагогические опыты как своеобразные ступени восхождения от эмпирического к теоретическому анализу и обобщению.

Инновационная направленность деятельности учителей включает и такую составляющую, как внедрение в практическую педагогическую деятельность результатов психолого-педагогических исследований.

Результаты научных исследований по педагогике и психологии для школьных работников часто остаются неизвестными из-за отсутствия современной информации. В специальных работах показано, что внедрение результатов педагогических исследований предполагает специальное ознакомление практических работников с полученными данными, обоснование целесообразности их внедрения, развитие на этой основе потребности в применении научных результатов в своей практике. Это возможно при условии специально организованного обучения способам и приемам реализации научных рекомендаций при оперативной методической, консультативной помощи со стороны специалистов.

В этой связи возникает вопрос о том, кто может и должен быть распространителем и пропагандистом новых педагогических идей и технологий. Изучать и распространять опыт отдельного педагога или опыт школы, результаты научных исследований должны группы подготовленных учителей под руководством заместителя директора по научной работе или завуча школы. Необходимость создания таких групп объясняется рядом

обстоятельств.

Во-первых, автор педагогического новшества или какой-либо конструктивной педагогической идеи или технологии не всегда отдает отчет в его ценности и перспективности.

Во-вторых, он не всегда считает нужным заниматься внедрением своих идей, так как это требует дополнительного времени, усилий и др.

В-третьих, новшество в изложении его автора не всегда получает обоснованную научную и методическую инструментовку.

В-четвертых, при изложении автором своих инноваций и путей их внедрения со стороны учителей-коллег может проявиться реакция «отторжения» в силу личностных особенностей как автора, так и его коллег.

В-пятых, указанная группа способна взять на себя функции не только внедрения, но и последующего анализа и коррекции в отношении как отдельного учителя, так и педагогического коллектива.

В-шестых, такая группа осуществляет педагогический мониторинг, систематический отбор, отсеивание новых идей, технологий, концепций по материалам отечественной и зарубежной печати и опыта работы вузов.

Управление внедренческой деятельностью не исключает участия в такой работе самого автора, наоборот, это создает условия для максимального использования и стимулирования его индивидуально-творческих возможностей. Таким образом, в условиях школы объединяются усилия создателей и распространителей педагогических инноваций.

5. Вопросы для самоконтроля

1. Подготовьте доклад о необходимости инновационной направленности педагогической деятельности в современных условиях.

2. Законспектируйте мнения разных авторов о соотношении понятий «творчество» и «инновация» и ответьте на вопрос, можно ли научить творчеству. Аргументируйте свой ответ.

3. Изучите опыт отдельного педагога или опыт школы и опишите его.

Тема 2. Теоретические предпосылки формирования готовности студентов педагогического вуза к инновациям

Вопросы для обсуждения

1. Социально-педагогические основы подготовки студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности
2. Обоснование дидактических условий формирования готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности
3. Готовность студентов к инновациям в педагогической деятельности как цель и результат подготовки студентов в педагогическом вузе

1. Социально-педагогические основы подготовки студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности

В рамках проблемы – модернизации образования А.Г. Асмолов отмечает, что «<...> даже встречающийся набор наименований постиндустриального общества недвусмысленно свидетельствует о потенциальной позиции образования в структуре этого общества: "информационное общество", "инновационное общество", "коммуникационное общество", "общество риска", "общество, основанное на знаниях"» [7, с. 77].

Выделяя сущностные характеристики современного образования: ресурс повышения конкурентоспособности личности, общества, государства; социальный институт формирования культурной идентичности граждан России; фактор накопления социального доверия и снижения напряженности в многонациональном российском обществе; условие достижения личного и

профессионального успеха в процессе социализации личности; сфера интеллектуального производства и основа национальной инновационной системы России, А.Г. Асмолов подчеркивает, что понимание векторов модернизации, развития информационного общества позволяет с их учетом выстроить опережающую, а не реактивную политику образования.

Для выделения этих векторов и связанных с ними требований к системе образования А.Г. Асмолов воспользовался четырьмя аспектами, которые, так или иначе, задают логику развития образования. Первый аспект касается вопросов целеполагания. Второй аспект затрагивает проблему содержания образования и развития тех способностей личности, которые необходимо транслировать новым поколениям учеников и учителей для их успешной самореализации в условиях информационного общества. Третий аспект развития системы образования связан с решением задачи выбора образовательных технологий. Четвертый аспект определения логики развития образовательной системы касается проблемы ресурсов (финансовых, материальных, правовых, организационных, кадровых) [7, с. 78].

В.А. Сластенин и Г.И. Чижакова в рамках этой же проблемы – модернизации образования – отмечают, что цель модернизации заключается в следующем: создание механизма устойчивого развития системы образования, обеспечения её соответствия социальным требованиям, результативности и эффективности, повышения конкурентоспособности выпускников учреждений профессионального образования на внутреннем и внешнем рынках труда.

Вслед за установлением целей модернизации образования В.А. Сластенин и Г.И. Чижакова определяют направления модернизации:

- обеспечение современного качества образования;
- расширение доступности, массовости образования;
- принятие мер по сохранению и укреплению здоровья обучающихся;
- повышение общественного и государственного статуса

педагогического работника;

- усиление взаимосвязи образовательных учреждений с общероссийскими и местными рынками труда;

- повышение качества образовательного процесса [66, с. 74-84].

Для реализации названных направлений модернизации образования призваны инновации. Инновации в образовании — естественное и необходимое условие его развития в соответствии с постоянно меняющимися потребностями общества. С одной стороны, они способствуют сохранению непреходящих ценностей, с другой — несут в себе отказ от всего устаревшего и отжившего, сами закладывают основы социальных преобразований.

Прежде чем анализировать состояние проблемы формирования готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности и выявлять направления работы, связанные с ней, мы стоим перед задачей обоснования понятий «инновация в образовании», «инновационная деятельность», которые являются основой для дальнейшего исследования.

Данные понятия встречаются в трудах Ю.В. Громыко, Н.Ф. Ильиной, В.С. Лазарева, Б.П. Мартиросяна, А.И. Пригожина, В.А. Сластенина, Н.Р. Юсуфбековой и др.

Понятие «инновация» было введено в научных исследованиях еще в XIX в. и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую [24, с. 64, 197]. В. Никитин отмечает, что происходит «отказ от самой идеи культуры (т.е. от трансляции устойчивых норм, образцов, эталонов) и переход к идее оформления и распространения мутаций культурных форм» [50, с. 36]. Таким образом, в процессе интеграции элементов двух культур образуется третья, отличная от исходных. В подтверждение этого В.А. Адольф и Н.Ф. Ильина в своей монографии приводят точку зрения американского культурантрополога М. Херсковица: в процессе трансляции культурно задаваемых ценностей, моделей поведения индивид осваивает

присущие культуре миропонимание и поведение, в результате чего формируются его когнитивное, эмоциональное и поведенческое сходства с членами данной культуры и отличия от членов других культур [4, с. 30].

В педагогическую науку инновация как категория вошла относительно недавно. Изначально развиваясь как междисциплинарная сфера исследований, к концу 70-х гг. XX в. инноватика интегрировала с теорией управления, социологией, экономикой, философией, психологией и педагогикой.

Существует достаточно большое количество определений термина «инновация в образовании», однако существующий разрыв между системами научного знания об инновациях и образовательной практикой не позволяет сформулировать общепринятое, устойчивое представление и определение инноваций в образовании.

Анализ работ по педагогической инноватике дает возможность выделить, по меньшей мере, два подхода к рассмотрению сущности понятия «инновации в образовании».

А.О. Зоткин отмечает: « <...> как правило, инновация трактуется как разработка и внедрение новшества, а инновационный процесс – как его массовое распространение. В большей части акцент ставится на новшестве как материализованном (объективированном) средстве, которое внедряется в образовательный процесс (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, Н.Р. Юсуфбекова). Даже тогда, когда речь ведется о педагогической деятельности, они полагаются как отчужденные нормативные действия, как вещь, т.е. в представлении самих действий нет того, что "принадлежит" человеку, к его осознанному действию. Таким образом, понятие инновации в своем сущностном содержании исключает то, что относится к мышлению и сознанию. Такой подход является естественно-научным, классическим. Если в нем и допускается проявление "человеческого" фактора, то это носит периферийный характер, не влияет на представление о самой сущности инноваций и формируется в виде таких клише, как "восприятие нового",

"сопротивление изменениям", "готовность к нововведениям"» [26, с. 69]. Другая часть работ, напротив, вводит понятие «инновации» в плоскость изменения сознания и мышления субъектов, их представлений [26, с. 120, 122].

Так, А.И. Пригожин трактует инновацию как не просто создание и распространение новшеств, но и такие изменения, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе деятельности, стиле мышления. Категория новизны относится не только (и не столько!) ко времени, сколько к качественным чертам изменений [55, с. 56].

Обсуждая проблемы управления инновационными процессами в образовании, Г.Н. Прокументова рассматривает инновации в образовании как способ проявления, существования и становления субъекта образовательной практики [56, с. 60-69]. Позднее автор выстраивает определение понятия «образовательная инновация», выявляя его отличие от понятия «инновации в образовании». Образовательная инновация трактуется как становление субъектного и личностного действия человека в образовании. Поэтому инновационным называется такое образование, которое ориентировано на вовлеченность человека в свое образование, на возможность и необходимость участия, влияния человека на свое образование [69, с. 201].

Таким образом, отмечает А.О. Зоткин, в представленном подходе (А.И. Пригожин, Г.Н. Прокументова и др.) задаются разные контексты вычленения сущности инновационных процессов: изменение целеобразования (Г.Н. Прокументова), инновационное общественное движение как социальный поиск (Э.Д. Днепров), инновационная организация деятельности (П.Г. Щедровицкий), усложнение рефлексивных процессов (И.Д. Проскуровская), инициатива как ответ на рынок образовательных услуг (Б. Сазонов), инновационная школа как школа-лаборатория (Т.М. Ковалева), изменение образовательной среды (А.Н. Тубельский, И.Д. Фрумин) и др. В

целом, подчеркивается необходимость формирования субъекта развития – нового субъекта педагогической деятельности [26, с. 69].

Инновации всегда носят деятельностный характер, поскольку изначально направлены на изменение существующей системы. Любая деятельность, в том числе и инновационная, направлена на создание нового продукта. В определении педагогической инновации, следовательно, должна быть фиксация не только практической направленности, но и материального продукта как конечного результата инновационной деятельности.

Таким образом, в работе инновации в образовании рассматриваем как актуально значимые, практико-ориентированные новообразования, получившие воплощение в виде нового или усовершенствованного продукта и позитивно влияющие на развитие образования и развитие человека (субъекта) в этом образовании. В определении подхода к понятию «инновации в образовании» исходим из сущности самого понятия «образование». Образование будем рассматривать не только как процесс процессов воспитания и обучения (Ю.В. Сенько), а еще и как возможность самообразования (т.е. самого себя образующего индивида), возможность раскрытия его сущностных человеческих сил.

Для нашего исследования особую значимость представляет классификация инноваций в образовании, предложенная Вилфридом Ванхонакером. Она позволяет смоделировать структуру и содержание процесса формирования готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности. По его мнению, понятие «инновации в образовании» имеет смысл классифицировать в трех ключевых измерениях: инновации в содержании, инновации в стратегии и инновации в процессе. При этом инновации в содержании предполагают разработку и внедрение новых предметов, изучение новых тематик. Инновации в стратегии представляют собой создание новых концепций, моделей, структур образовательного процесса. И, наконец, инновации в процессе относятся напрямую к тому, каким образом происходит передача знаний, какие

технологии используются. «При этом стоит различать характер инноваций: эволюционный, то есть постепенный, совершенствующий все то, что есть на сегодняшний день, и революционный, то есть кардинально отличающийся от всего существовавшего ранее», отмечает Вилфрид Ванхонакер [86].

Необходимо отметить тот факт, что новизна любого средства относительна как в личностном, так и во временном (историческом) плане. То, что ново для одного учителя, может быть не новым для другого. Новизна всегда носит конкретно-исторический характер. Рождаясь в конкретное время, прогрессивно решая задачи конкретно-исторического этапа, новшество может быстро стать достоянием многих, нормой, общепринятой массовой практикой или устареть, стать тормозом развития в более позднее время. Новшество находится одновременно на внешней границе многих образовательных систем, оно как бы предлагает им себя. Нововведение существует внутри конкретных образовательных систем, освоивших новшество. Процесс перехода новшества в нововведение мы понимаем как процесс внедрения, как инновационный процесс, но не весь, а только его часть. Всякое новшество кем-то и когда-то производится. В общем контексте инновационный процесс следует понимать как процесс развития образования за счет создания, распространения и освоения новшеств. Инновационный процесс протекает только благодаря тому, что люди совершают определенную инновационную деятельность.

В.С. Лазарев [38] под инновационной деятельностью понимают «<...> целенаправленное введение инноваций в педагогическую систему с целью повышения качества образования». В качестве субъекта инновационной деятельности ученые рассматривают педагогический коллектив или группу педагогов школы, занимающихся внедрением новшества. Назначением инновационной деятельности, по их мнению, «<...> становится выявление необходимости изменений педагогической системы школы, поиск и эффективное использование существующих возможностей для реализации

этих изменений». Содержание инновационной деятельности заключается в преобразовании педагогической системы школы посредством внедрения новшеств [38, с. 15].

На основе вышерассмотренных подходов к определению понятия «инновационная деятельность» вслед за В.А. Адольфом, Н.Ф. Ильиной делаем вывод о том, что «<...> инновационная педагогическая деятельность характеризуется как минимум восприятием, разработкой, внедрением и адаптацией принципиально новых образцов содержания и технологий обучения, наличием субъекта (чаще всего коллективного), который данную деятельность осуществляет» [4, с. 32]. И отмечаем, что формирование готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности должно осуществляться главным образом через формирование готовности к восприятию, разработке, внедрению и адаптации инновации в процессе (следуя классификации Вилфрида Ванхонакера), которые относятся напрямую к тому, каким образом происходит передача знаний, какие технологии при этом используются.

Н.Ф. Ильина пишет, что инновационная деятельность предполагает целенаправленное введение новшеств (нововведений) в образовательных системах разных уровней (школьного, муниципального, регионального) с целью повышения качества образования [4, с. 32].

Исходя из представленных подходов к рассмотрению понятия «инновационная деятельность», делаем вывод о том, что создание новшеств неразрывно связано с интеллектуальным совершенствованием личности учителя, его способностей осуществлять поиск необходимой информации, ее креативную переработку, на этой основе структурировать новые знания и реализовывать их в своей педагогической практике. Инновационная деятельность становится фактором развития информационной культуры учителя, позволяющей добывать, приобретать и создавать новые знания, что дает возможность продолжать собственное саморазвитие в условиях «информационного взрыва», ускоряющего инновационные процессы.

Историко-педагогический анализ инновационной деятельности в образовании позволяет утверждать, что данная деятельность существовала в различные исторические периоды и имела циклический характер (периоды подъема сменялись периодами спада).

Проводимые исследования В.А. Адольфа и Н.Ф. Ильиной [4] в этом аспекте показывают, что «наиболее широкого масштаба инновационные процессы в образовании достигли в конце XIX – начале XX века в России, Германии, Франции, США. Они отличались ярко выраженной творческой направленностью и нестандартностью подходов к обучению детей. Предпосылками этого является разработка педагогических концепций Д. Дьюи, Л.Н. Толстого, С. Френе, С.Т. Шацкого, М. Монтессори, А.Г. Ривина, А.С. Макаренко. Часть из этих концепций была реализована в виде авторских школ, массового применения в учебном процессе методов активного обучения. Этот период характеризуется массовой теоретической подготовкой учителей, широким применением исследовательского подхода к подготовке учителя. Спад инновационной деятельности этого периода приходится на первую половину 30-х годов, что совпадает по времени, и многие исследователи педагогики это связывают с изданием Постановлений ЦК ВКП (б) 1931-1932 гг., практически запрещающих использование бригадно-лабораторного и проектного методов в обучении, определивших жесткое нормирование педагогической деятельности» [4, с. 35].

В конце 50-х – начале 60-х гг. XX столетия были разработаны концепции гуманистического воспитания (В.А. Сухомлинский и др.), активизация познавательной деятельности учащихся (М.А. Данилов, М.Н. Скаткин, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, Г.И. Щукина и др.), теория оптимизации (Ю.К. Бабанский), теория поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина). Н.Ф. Ильина отмечает, что «создание данных концепции определило свободу творчества педагогов в этот период времени и спровоцировало активизацию

инновационных процессов в практике обучения, начало реформы, главной задачей которой было усиление практической направленности обучения. Это время создания новой дидактики В.К. Дьяченко, теории развивающего обучения Л.В. Занковым, Д.Б. Элькониним, В.В.Давыдовым и апробации данных технологий в практике школьного обучения. Параллельно велась работа с педагогами, осуществляющими инновационную деятельность, диагностика результатов обученности учащихся и доработка теоретических оснований новых технологий. Работа в инновационном режиме все больше требует от учителя подготовленности в области самостоятельного принятия решений в условиях неопределенности, т.к. в инновационной деятельности нет заранее известных решений, алгоритмов действий в каждой конкретной ситуации. Многие педагоги (по данным эмпирических исследований до 70 %) не смогли в одиночку преодолеть возникшие при организации занятий инновационного типа проблемы и трудности и через некоторое время отказались от них. С конца 70-х годов XX столетия и до периода перестройки педагогическая инноватика в школах России идет на спад» [4, с. 37].

В связи с социально-экономическими и политическими процессами, происходящими в нашей стране в середине 80-х гг. XX столетия, широкое распространение получает авторская педагогика: Ш.А. Амонашвили, Н.П. Гузик, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов, М.П. Щетинин и др. Авторские школы данного периода характеризуются в значительной мере стихийностью, отсутствием научной обоснованности. Необходимо отметить тот факт, что в этот период педагогическое сообщество буквально захлестывает волна творчества. Но на практике оказалось, опыт педагогов-новаторов практически неповторим, никому из других педагогов, пытавшихся повторить его на практике, не удалось достичь высоких результатов в педагогической деятельности [4, с. 38].

Широкомасштабные изменения коснулись и начальной школы. В начале 90-х гг. начался интенсивный процесс обновления начального образования.

На первый план выдвигались не знания как самоцель, а личность учащегося. Такая цель в большей степени обеспечивает становление личности младшего школьника и раскрытие его индивидуальных способностей. Реализации таких целей были призваны развивающие системы Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина - В.В. Давыдова, с 1991-1992 учебного года началась массовая апробация в школах России. С 1995-1996 гг. обе системы были введены в практику работы общеобразовательных учреждений как вариативные наряду с традиционной. Как отмечалось в нормативных документах того времени, «<...> с этого времени вариативное образование в начальной школе России можно рассматривать на двух уровнях. Первый – вариативность целостных систем начального образования традиционная (1-3 кл. и 1-4 кл.), система Л.В. Занкова и система Д.Б. Эльконина-В.В.Давыдова. Второй – вариативность предметных курсов внутри образовательных областей вышеназванных образовательных систем. Как показала практика, вариативность в реальности является важнейшим средством, обеспечивающим постепенность перехода на новое содержание, сохранение предметно-навыковой среды и достраивание ее необходимой развивающей средой» (О проблемах и перспективах развития начального образования в Российской Федерации. Решение коллегии от 11.12.96г. № 3/2) [86].

Смена образовательной парадигмы с закрытого образовательного пространства на открытое вызвала необходимость изменений существующей дидактической системы. Образовательный процесс в современной начальной школе стал ориентированным на развитие творческих возможностей ребенка, развитие его природных способностей, формирование готовности учащихся к самообразовательной деятельности. Учителя начальных классов понимают важность самостоятельной работы учащихся как метода обучения для их подготовки к самообразованию, формированию умений планирования, самоконтроля, умения анализировать, делать обобщения. Изменение целей образования в начальной школе повлекло за собой изменение и всех

компонентов технологического процесса. Так, широкое распространение в начальной школе получают методы обучения, включающие элементы исследовательской деятельности, проблемного обучения, методы драматизации, дидактические и ролевые игры [86].

Специальное изучение инноваций в школах Красноярского края показывает, что инновационные процессы в школах носят массовый характер. Большинство (более 50 %) школ находятся в поиске, развитии, эксперименте [4]. На основании анализа образовательной практики г. Лесосибирска и районов, прилежащих к городу, нами выявлено, что наибольшее распространение в начальной школе получили системы развивающего обучения Л.В. Занкова и Д.Б. Эльконина-В.В. Давыдова.

Достаточно долгое время (до 1996 г.) сама система развивающего обучения считалась по отношению к традиционной инновационной практикой. Так, О.В. Канарская отмечает: «В русле развивающегося обучения, формирующего, как известно, учебную деятельность, обеспечивая полноценное усвоение знаний, и тем самым непосредственно влияющего на умственное развитие, появилось новое направление, названное инновационным обучением, способствующим переводу учебно-познавательной деятельности обучающихся на уровень продуктивного творчества» [86].

Одним из направлений инноваций в начальной школе в начале 90-х гг. являлось изменение направленности в обучении, построение субъект-субъектных отношений в классе, включение ребенка в «проблемную учебно-познавательную деятельность», безотметочное обучение, коллективные способы организации обучения, индивидуализация обучения и т.д. Создавшаяся ситуация потребовала от педагогов, специалистов развивающего обучения обновления всего учебно-воспитательного процесса, его стиля, изменения работы учителя и ученика, мыслимого не объектом обучения в традиционной школе, а субъектом деятельности. И это естественный процесс. Развивающее обучение – это развивающаяся система.

И определяют пути обновления начальной школы в рамках заданной системы, прежде всего, два достаточно важных обстоятельства. Во-первых, переход начальной школы на четырехлетний режим обучения и, во-вторых, начавшаяся экспериментальная работа через сеть экспериментальных площадок МАРО в подростковой школе. Именно эти два события заставляют изнутри начальной школы вносить определенные коррективы, в первую очередь, в организацию учебной деятельности учащихся. Что касается самого содержания, то это более долгий путь обновления. Скорее всего, до тех пор, пока не будет построена, хотя бы в принципиальных моментах, основная школа, вряд ли можно ожидать каких-либо серьезных коррекций в области предметного содержания начального образования [86].

Десятилетний опыт вхождения данной образовательной системы в массовую практику подтвердил основные положения теории развивающего обучения. В ходе десятилетнего периода активного внедрения развивающего обучения в практику авторы отдельных учебных дисциплин постоянно вносили определенные коррективы и дорабатывали свои программы и учебники с учетом массовой практики.

Однако происходящие изменения – выход системы за пределы начальной школы, снижение возраста учащихся при увеличении продолжительности начального обучения – требуют от специалистов развивающего обучения, учителей-практиков внесения ряда изменений, определенных корректив, поправок, встраивание новых отдельных звеньев в систему работы всей школы.

Именно такие изменения, прежде всего в организации, в способах работы школы, построении учебного процесса, будем называть инновациями в системе развивающего обучения при сохранении решений основных задач, которые решаются за счет особого предметного содержания в данной образовательной системе. Таким образом, подчеркнем, что в условиях реализации развивающего обучения речь идет не о развивающем обучении

как инновационной системе, а об инновациях внутри развивающего обучения [86].

В общих чертах обозначим те основные направления, по которым выстраивается инновационная работа в классах развивающего обучения при сохранении «культуры системы»:

1. Работа по формированию индивидуального учебного действия младшего школьника. Эта проблема встает достаточно остро в связи с тем, что к концу младшего школьного возраста формируется «коллективный субъект учебной деятельности», а для организации работы в подростковой школе необходимо иметь «инструмент» для организации самостоятельной учебной деятельности школьника.

2. Развитие различных форм учебного сотрудничества в рамках учебной деятельности младшего школьника.

3. Подходы к содержанию и организации контрольно-оценочных действий в рамках учебной деятельности школьников.

4. Организация экспертизы учебно-воспитательного процесса, под которой понимается оценка качества учебного процесса авторитетными специалистами по выработанным в профессиональном сообществе процедуре и критериям (О проблемах и перспективах развития начального образования в Российской Федерации) [83].

Таким образом, внедрение в массовую школьную практику технологий и методик развивающего обучения, инновационных программ, создание различных типов инновационных образовательных учреждений, характеризующихся внедрением инновационных программ и технологий, общественно-исторической соорганизованностью педагогов обусловило повышенное внимание к профессиональной подготовке учителей начальных классов.

В данной ситуации возрастают требования к качеству профессиональной подготовки учителей начальных классов. Между тем, в системе подготовки педагогических кадров еще недостаточно учитываются объективные

тенденции, свойственные развитию образования в целом: возрастание диагностичности в постановке целей и оценке результатов обучения; повышение интенсивности обучения на основе использования современных педагогических технологий; разработка и внедрение образовательных стандартов и обеспечивающих их достижение учебно-методических модулей; интеграция и дифференциация учебных курсов, видов, ступеней и учреждений образования; усиление индивидуально-творческого начала образования. Как отмечает В.Н.Сурков: «<...> все более острыми становятся противоречия между:

- новым типом профессиональной деятельности учителя начальных классов и сложившейся моделью высшего педагогического образования, ориентированной преимущественно на «знаниевую» парадигму, отличающуюся ограниченностью возможностей выбора содержания, образовательных траекторий, форм повышения образовательного уровня и сложившейся в реальной педагогической практике развивающего образования младших школьников;

- индивидуальными стратегиями личностно-профессионального развития учителей начальных классов и отсутствием в системе высшего педагогического образования адекватных моделей и технологий обучения;

- односторонней ориентацией высшего педагогического образования на повышение «научности», обогащение его новыми дисциплинами и все более очевидным пониманием того, что подготовку учителя начальных классов как субъекта профессиональной деятельности в условиях вариативности содержания начального образования нельзя обеспечить путем простого информационного насыщения;

- объективными все возрастающими требованиями практики к личности учителя начальных классов и отсутствием целостной теории, раскрывающей сущностные признаки феномена его личностно-профессионального развития» [87].

Подготовку учителя к инновационной деятельности наиболее активно в педагогической литературе начали обсуждать в конце 80-х годов XX столетия.

К методологическим работам по подготовке к инновационной деятельности относится исследование В.А. Слостёнина и Л.С. Подымовой. Суть их концепции состоит в том, что готовность может быть сформирована в контексте целостности структурных компонентов инновационной деятельности: мотивационного, креативного, технологического, рефлексивного [65; с. 158].

Огромный вклад в развитие проблемы подготовки педагога к инновациям в педагогической деятельности принадлежит М.В. Кларину. Он считает, что основное внимание при подготовке педагогов к инновациям в педагогической деятельности должно быть сосредоточено на совершенствовании рефлексивно-исследовательского аспекта подготовки. М.В. Кларин раскрывает особенности творческого мышления и связывает его с рефлексией, которая позволяет осмыслить и обобщить свой опыт [31; с. 14].

Ряд ученых – В.В. Краевский [35], М.Н. Скаткин [61], Б.С. Гершунский [20], В.И. Журавлев [21] считают, что учителю для профессионального становления в инновационной деятельности прежде всего необходима научно-педагогическая подготовка, так как нет готового «сценария», каждая ситуация неповторима, и учитель должен действовать самостоятельно. Учитель, по мнению авторов, должен быть подготовлен к реализации исследовательской деятельности.

Анализ сложившейся образовательной практики в начальной школе и опыта отечественных и зарубежных подходов к профессиональной подготовке студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности позволяет сделать следующие выводы:

- наблюдается изменение требований к учителю: от профессионала, выполняющего комплекс рабочих функций, от учителя-предметника – к учителю-исследователю;

- значимыми характеристиками явились конкретные, частные знания учителя в области преподаваемого предмета, в области педагогики и психологии, профессиональные умения и навыки репродуктивного характера сегодня наиболее актуальны – системное мировоззрение, инновационное мышление, профессиональное творчество и т.п.;

- для подготовки будущих учителей к инновациям в педагогической деятельности необходимо создавать условия для формирования положительной мотивации на педагогическую профессию и изменения в ней, формирования ценностей педагогической деятельности и инноваций в педагогической деятельности, формирования исследовательских и рефлексивных умений, знаний из области педагогической инноватики, современного состояния образования, формирования умений оперировать ими;

- в связи с этим необходима перестройка стратегии подготовки будущих учителей, ориентированная на инновации в педагогической деятельности, обусловленная сложившейся социальной ситуацией, практикой современного школьного образования, изменением ценностных оснований в обществе.

Из вышесказанного можно сделать вывод о том, что основным фактором, влияющим на процесс подготовки студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности, является специально организованное образование. Целью и результатом подготовки будущих учителей к инновациям в образовании выступает готовность. Один из принципов формирования готовности будущего учителя к инновациям в педагогической деятельности заключается в том, что субъект должен соответствовать по масштабу тем преобразованиям, которые он должен будет реализовывать.

2. Готовность студентов к инновациям в педагогической деятельности как цель и результат подготовки студентов в педагогическом вузе

Функции педагогической деятельности учителя начальных классов отражают как общее назначение учителя, так и тот особый социальный заказ,

который обусловлен спецификой начальной школы и современными требованиями к ней.

Как отмечают исследователи, «<...> современный учитель начальной школы является одновременно преподавателем, воспитателем, организатором деятельности детей, активным участником общения с учениками, их родителями и коллегами, исследователем педагогического процесса, консультантом, просветителем и общественником. Он постоянно повышает уровень своего профессионализма и педагогического мастерства, ведет творческий поиск нового. Функции профессиональной деятельности учителя младших школьников также шире, чем у учителя-предметника, так как он всегда работает классным руководителем и преподает большее число разнопрофильных учебных дисциплин» [87].

Перечисленные функции реализуются в структуре педагогической деятельности – в обучении, воспитании, общении, в самораскрытии личности учителя, его профессиональном росте.

Проведенный анализ состояния современного образования, приоритетов начального образования, сложившихся теоретических подходов к определению сущности инновации в педагогической деятельности и инновационной педагогической деятельности позволил сформулировать задачи шести основных типов, которые могут решаться учителем начальных классов как субъектом инновационной деятельности:

- восприятие, освоение научных разработок;
- перенос инновационного опыта других учителей, адаптация его к новым условиям;
- собственные разработки новшеств (инноваций процесса: методов, форм, технологий);
- передача собственного инновационного опыта;
- организация и проведение экспериментов;
- поддержание благоприятного климата в инновационном педагогическом сообществе [87].

На основе данных задач в общем виде выстраивается деятельность по организации процесса формирования готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности. Кроме того, названные задачи послужили основанием для определения критериев, уровней, требований к личности и профессиональной деятельности, предъявляемых к студенту педагогического вуза, готовому к инновациям в педагогической деятельности, которые будут выражены в виде личностно-деятельностной модели выпускника.

«В педагогике моделирование при изучении проблемы подготовки специалистов требует системного рассмотрения, с одной стороны, профессиональной деятельности, к которой готовят студентов (модель деятельности и личности специалиста), с другой – содержания и технологии образования и обучения (модель подготовки). Вследствие значительной объемности и многогранности того и другого объекта приходится представлять их в виде моделей, которые в свернутом виде отражают наиболее существенные черты деятельности и подготовки. Практически в качестве таких моделей выступают, с одной стороны, квалификационные характеристики (требования к умениям, знаниям и личностным качествам специалистов), с другой – содержание учебной информации и комплекс учебных задач, обеспечивающих формирование системы знаний и умений, способствующих выработке профессионально значимых личностных качеств» [57, с. 55-60].

Мы создаем адекватную личностно-деятельностную модель выпускника, готового к инновациям в педагогической деятельности, и строим наиболее соответствующую требованиям профессиональной деятельности модель процесса формирования готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности. То есть определяем желаемый результат работы, выраженный в виде личностно-деятельностной модели выпускника, готового к инновациям в педагогической деятельности, и это позволит в дальнейшем определить

стратегии формирования готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности.

Разработка модели выпускника, готового к инновациям в педагогической деятельности, предполагает определение сущности и структуры понятия готовности студента педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности.

Качество и эффективность педагогической деятельности зависит от многих факторов, одним из которых является профессиональная готовность педагога, которая рассматривается как первичное, обязательное условие и предпосылка успешного выполнения любого вида деятельности.

Понятие готовности рассматривается с разных точек зрения. Под готовностью понимается определенный уровень развития личности, временное ситуативное состояние, отношение, механизм регуляции деятельности, особое длительное или кратковременное состояние, концентрация сил личности, направленных на осуществление определенных действий. Готовность может быть интерпретирована на уровне ценностных ориентаций, это и качество, и состояние, и динамический процесс [47, с 31-32].

Выделяют два подхода в рассмотрении проблемы готовности. Первый базируется на утверждении, что основу профессиональной готовности составляет психологическая готовность как особое психическое состояние, которое постепенно переходит в свойства и качества личности. Согласно второму готовности определяется как устойчивая характеристика личности, синтез её свойств и психическое состояние, превращающееся в устойчивое качество личности в процессе деятельности. Как процесс готовности имеет свои закономерности, особенности, структурные элементы, критерии и уровни сформированности.

Основными компонентами готовности к педагогической деятельности выступают теоретические и методические знания, профессиональные прикладные умения, положительное отношение к данному виду

деятельности, которое, опираясь на принцип о ведущей роли мотивов в активизации деятельности личности, выделяется в качестве основного.

Помимо перечисленных выше компонентов В.А. Сластенин выделяет: психофизиологическую готовность, показывающую наличие соответствующих предпосылок для овладения педагогической деятельностью и сформированность значимых для профессиональной деятельности качеств, а также физическую готовность, выраженную в состоянии здоровья и физического развития в соответствии с требованиями профессии [63, с. 98].

Профессиональная готовность как особое психическое состояние личности может проявляться как на функциональном уровне, выражающем состояние готовности, так и на личностном выраженном в виде установки на деятельность, представляющую собой неосознанное внутреннее состояние, которое предшествует деятельности и определяет её осуществление. Установка на готовность формируется под влиянием внешних и внутренних условий, осознанного и неосознанного восприятия информации.

Готовность, помимо установки, определяется внутренним настроением на какое-то поведение в процессе профессиональной деятельности, поэтому различают такие компоненты психического состояния готовности, как:

- познавательный, благодаря которому происходит понимание педагогических задач, оценка их значимости, прогнозирование результатов;
- эмоциональный, выраженный в чувстве ответственности, эмпатии педагога;
- мотивационный как потребность показать себя с лучшей стороны, стремление добиться успеха в деятельности;
- волевой как мобилизация сил и преодоление неуверенности.

Сложность проблемы готовности состоит в том, что успех в новой деятельности не гарантируется переносом выработанных ранее качеств и характеристик в новую ситуацию. Поэтому в работе особо отметим нацеленность подготовки студентов на приобретение профессиональной

самостоятельности во время обучения в вузе. Самостоятельность характеризуется следующим набором личностных требований к выпускнику: гибко адаптироваться в существующих условиях, уметь самостоятельно определять потребности в знаниях, приобретать их и использовать на практике; обладать критическим мышлением, т.е. уметь самостоятельно определять потребности в знаниях, приобретать их и использовать на практике; обладать критическим мышлением, т.е. уметь видеть проблемы, искать пути их рационального решения, быть способным самостоятельно выдвигать новые идеи, мыслить творчески; работать с информацией (собирать, анализировать, обобщать, сопоставлять, делать выводы, выделять закономерности и т.д.) с целью выявления и решения проблем.

Проведенный теоретический анализ по проблеме инноваций в педагогической деятельности, особенностей, структуры инновационной деятельности, готовности к профессиональной деятельности позволил определить готовность студентов к инновациям в педагогической деятельности как интегративное образование личности, имеющее следующую структуру:

- мотивационно-ценностная составляющая готовности;
- содержательно-операциональная составляющая готовности;
- рефлексивно-исследовательская составляющая готовности.

Динамическую структуру состояния психологической готовности к инновациям в педагогической деятельности составляют следующие взаимосвязанные и взаимозависимые элементы:

- осознание целей, решение которых приводит к выполнению поставленной задачи;
- оценка реальных условий, в которых будут осуществляться планируемые действия, актуализация опыта, связанного в прошлом с решением схожих по смыслу задач;

- определение оптимальных способов решения задач на основе имеющегося опыта и точной оценки предстоящих условий деятельности;
- мобилизация своих интеллектуальных и эмоциональных ресурсов, самовнушение в достижении цели [47, с.32].

Анализ научной литературы позволяет рассматривать готовность к инновациям в педагогической деятельности как исходное условие эффективности инновационной деятельности, интегрирующее в себе личностные и профессиональные аспекты жизнедеятельности учителя. В соответствии с выделенными выше структурными компонентами готовности к инновациям в педагогической деятельности определяем требования, уровни, критерии готовности к инновациям в педагогической деятельности.

Рассмотрим личностные качества, которые должны быть присущи педагогу вообще и педагогу, готовому к инновациям в педагогической деятельности, в частности. Личностный уровень готовности выражает разные характеристики временной устойчивости и представляется как сложное психическое состояние. Это состояние, длительное или кратковременное, проявляется у человека непосредственно перед деятельностью и зависит от её характера, а также от личностных свойств педагога, его убеждений, взглядов, черт характера. Личностные качества педагога одновременно должны отвечать двум уровням требований, предъявляемых к данной профессии. Требования первого уровня безотносительны к социальным условиям, общественным формациям, учебному заведению, учебному предмету. Исследователи отмечают обязательность таких качеств, как адекватность самооценки и уровня притязаний, определенный оптимум тревожности, обеспечивающий интеллектуальную активность педагога, целеустремленность, настойчивость, наблюдательность, трудолюбие, контактность, потребность в социальном взаимодействии, творчество в работе.

Требования второго уровня предъявляются к учителю, готовому к инновациям в педагогической деятельности, который предполагает его

личностную готовность к инновационной педагогической деятельности – к восприятию, освоению, творческому воспроизведению инноваций в образовании, следовательно, объясняет широкую профессиональную системную компетентность, стойкую убежденность человека, социально значимую направленность личности, потребности общения, передачи опыта. Устойчивое побуждение к деятельности по избранной профессии, стремление реализовать себя в ней, применять свои знания, мотивы и ценности творческой профессиональной деятельности и самосовершенствования.

Носителем любой деятельности является субъект. Её содержание и структура принадлежит субъекту. Отделение деятельности от субъекта возможно лишь в чистой абстракции. Но субъект обладает некоторыми только ему присущими качествами. Так, полноценная деятельность выполняется субъектом, обладающим такими качествами, как сознательность, самостоятельность, ответственность, инициативность. Деятельность также имеет эти черты, но в концентрированном и синтезированном виде они представлены именно в качествах субъекта. Формирование субъекта деятельности происходит в её становлении. Становление деятельности является основой развития субъекта. Для подлинного субъекта деятельности характерно самостоятельное её осуществление [39, с. 47].

В качестве субъекта человек анализирует ситуацию, оценивает её, ставит цели, планирует их достижение, принимает решения, контролирует практические действия, т.е. он строит свою деятельность, реализуя функции анализа, оценки, целеполагания, планирования, принятия решений. Развиваясь как субъект деятельности, человек становится все более универсальным, а значит, все более свободным в выборе целей и способов их достижения. Наивысших ступеней свободы он достигает, когда главной ценностью для него становится саморазвитие и развитие мира. Он оказывается способным рефлексивно относиться к своей деятельности и

выходить за её границы. Но тогда весь процесс психического развития должен быть представлен как формирование универсального субъекта свободной творческой деятельности, а каждый этап этого процесса – как становление качественно нового субъекта, у которого снимаются какие-то существующие ранее ограничения.

Соединение знаний с опытом относится к важнейшим условиям формирования человека как субъекта деятельности, постоянного совершенствования его мастерства в определенной сфере деятельности [39, с. 49].

А.И. Пригожин вводит понятие субъекта инноваций, определяя его через требования. Главная характеристика субъекта инноваций – это его деятельное самосознание, т.е. понимание своей личной инициативы как субъективно возможной и общественно принимаемой основы собственного существования. Автор представляет субъектность как единство целеполагания и целеосуществления в одном лице. Субъект есть деятель, способный к выбору типа деятельности, конкретной роли для себя среди других субъектов, к выработке собственных целей и средств для их достижения. Его отличает уверенность, т.е. возможность и желание самому определять свою судьбу, образ жизни, стремление раздвигать рамки реальной независимости и компетентности. Одновременно субъект есть носитель и автор вклада в какую-либо совместную деятельность, партнер в межсубъектных отношениях [55, с. 45].

В.А. Сластенин и Л.С. Подымова раскрывают понятие субъекта инновационной деятельности. Учитель как субъект инновационной деятельности и её организатор вступает с другими членами педагогического сообщества в процесс создания, использования и распространения новшества, он обсуждает содержание нововведения и те изменения, которые могут произойти в предметах, сознании, обычаях, традициях [65, с. 35].

Таким образом, личности как субъекту инновационной педагогической деятельности свойственны и такие особые индивидуальные

способности, как способность к организации времени, способность программировать свою будущую деятельность, предвидеть её события, устанавливать для себя оптимальные режимы активности и пассивности, определять режимы деятельности.

Кроме того, педагоги должны иметь следующие характеристики: выраженную гражданскую позицию; ценностное самоопределение; демократический стиль педагогической работы, включающий умение слышать других; высокую коммуникативную культуру, предполагающую включение учеников в планирование и регулирование учебного процесса.

Инновационная педагогическая деятельность может быть успешно осуществлена лишь в том случае, если человек по своим индивидуальным особенностям соответствует требованиям, предъявляемым к нему видом деятельности (в нашем случае инновационной).

Учитывая особенности инновационного процесса и обращая внимание на то, что в инновационной системе не существует законченной технологии организации педагогической деятельности учителя, мы выявляем характеристики профессиональной готовности студентов-будущих учителей к инновациям в педагогической деятельности:

- содержание потребностей и мотивации на инновации в педагогической деятельности;
- степень сознания ответственности за результаты освоения, восприятия, осуществления инноваций в педагогической деятельности;
- уровень мобилизации и активизации знаний, умений и навыков, профессионально значимых свойств личности, осуществляющих инновации в педагогической деятельности;
- навык исследовательской деятельности, когда личность действует не по алгоритму или образцу, а каждый раз открывает для себя нечто новое;
- качество социальных установок на инновации в образовании и в связи с этим на педагогическую деятельность, уровень стабильности профессиональных интересов.

Иногда понятие профессиональной готовности отождествляется с понятием профессиональной подготовки, которая в самом общем плане представляет собой формирование готовности к деятельности, устойчивую ориентацию на выполнение трудовых заданий.

Но существует и другая точка зрения. Так, А.О. Зоткин считает, что «<...> нельзя субъекта деятельности сформировать "заранее", сформировать готовность субъекта к нововведениям. Только в самой деятельности (профессиональной), попадая в ситуацию разрыва старых норм, смыслов и ценностей с новыми, становящимися, человек выходит в ситуацию формирования и развития своей субъектности. И в этом смысле, переплетаются два процесса в единый: человек развивается, развивая деятельность...» [26, с. 70.].

Мы согласны с мнением Э. Гусинского и Ю. Турчаниновой о том, что в полной мере профессиональная готовность к инновациям в педагогической деятельности может проявиться лишь у работающего учителя в процессе самостоятельной практической деятельности, хотя её предпосылки и отдельные стороны формируются уже в период подготовки студентов в педагогическом вузе. Поэтому подготовка студентов в вузе, главным образом, должна быть направлена на формирование самостоятельности будущего учителя.

Анализируя структуру профессиональной готовности, предложенную учеными (А.К. Марковой, А.И. Пригожиным и др.), мы выделяем показатели профессиональной готовности к инновациям в педагогической деятельности:

- знания в области педагогической инноватики;
- педагогические умения, необходимые для осуществления инноваций в образовании (планировать, ставить в единстве обучающие, воспитательные и развивающие задачи; работать с содержанием учебного материала, видеть «веер» педагогических решений, проводить самоанализ своей педагогической инновационной деятельности, осуществлять общение);

- виды профессиональных позиций учителя (управленец учебного процесса, предметник, диагност, методист, гуманист, организатор общения, психолог, организатор, творец);

- психологические качества, обеспечивающие «выполнение инновационной деятельности учителем» (педагогическое целеполагание, педагогическое мышление, педагогическая эрудиция, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическое творчество, педагогический такт и т.д.);

- навыки исследовательской деятельности, когда учитель не действует по образцу или алгоритму, а каждый раз открывает для себя нечто новое в ходе занятий с учащимися [55].

Таким образом, названные характеристики личностной и профессиональной готовности учителя к инновациям в педагогической деятельности позволят выделить критерии готовности выпускников педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности. Под критериями мы будем понимать признаки, на основании которых производится оценивание изучаемого явления.

Изучению критериев профессиональной готовности педагога работы таких учёных как, Г.М. Андреева, Г.М. Коджаспирава, Н.Н. Никитина, Н.В. Кислинская, В.А. Сластенин, Н.И. Шевандрин и др. Так, Г.М. Андреева [6] и Н.И. Шевандрин [76] считают, что ключевым в профессиональной готовности является взаимодействие с другими людьми, т.е. становление субъекта социального мира. А критериями, по которым отслеживается эффективность профессионального становления, выступают развитие коммуникативных умений и характер взаимодействия субъектов образовательного процесса.

Л.В. Яблокова выявляет критерии профессиональной готовности педагога в зависимости от уровня овладения им теоретико-методологическими и прикладными компонентами психологии, педагогики и

специальных наук. В соответствии с этим Л.В. Яблокова определяет критерии:

- специальные знания и современные образовательные технологии;
- личностное и профессиональное саморазвитие;
- особенности современной общеобразовательной и многопрофильной школы;
- такт, эмпатия, терпение и толерантность в отношениях с учащимися;
- своеобразие и особенности психологии каждого ребенка;
- взаимодействие с детьми и взрослыми, умение обеспечить внутригрупповое и межгрупповое общение [82: с. 122].

Н.Н. Никитина и Н.В. Кислинская выделяют два основных критерия профессиональной готовности педагога разработанные на основе структуры профессиональной педагогической компетентности, предложенной В.А. Сластениным [63]:

- система знаний, определяющих теоретическую готовность учителя к осуществлению педагогической деятельности (владение суммой общекультурных и общенаучных, специальных, психолого-педагогических знаний);
- система умений и навыков, составляющих практическую основу готовности к осуществлению педагогической деятельности (многообразие видов деятельности: прогностической, проектировочной, конструктивной, организаторской, коммуникативной, рефлексивной).

В соответствии с указанными видами деятельности выстраивается система педагогических умений: гностические, прогностические, проектировочные, конструктивные, организаторские, коммуникативные, рефлексивные, аналитические [51, с.55]. Данные умения формируются в процессе соответствующей деятельности, и их можно рассматривать как критерии профессиональной готовности педагога.

Некоторые ученые для изучения сформированности готовности учителя к инновациям в педагогической деятельности предлагают

использовать критерии педагогического творчества. Так, Г.М. Коджаспирова, выделяет следующие критерии педагогического творчества: наличие глубоких и всесторонних знаний, их критическая переработка и осмысление; умение перевести теоретические положения в педагогические действия; способность к самосовершенствованию и самообразованию; разработка новых методик, форм, приемов, средств и их оригинальное сочетание; эффективное применение имеющегося опыта в новых условиях; способность к рефлексивной оценке собственной деятельности и ее результатов; формирование индивидуального стиля профессиональной деятельности на основе сочетания и выработки индивидуальных, неповторимых черт личности педагога; способность к импровизации, основанной на знаниях и интуиции; умение видеть «веер» вариантов действия в той или иной педагогической ситуации [33, с. 235].

Профессионально-педагогическое творчество, безусловно, является значимой частью в структуре готовности студента к инновациям в педагогической деятельности. Но оно не достаточное условие готовности студента педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности, не замещает полностью специфическую сущность инновации как формы проявления творческого потенциала педагога. Поэтому критерии творчества можно использовать для разработки критериев профессиональной готовности педагога, ориентированного на инновации в педагогической деятельности только в совокупности с другими условиями, формами проявления инновационности [7, с. 37].

При разработке критериев готовности к инновациям в педагогической деятельности, учитывая вышеуказанные позиции, выделяя теоретическую и практическую составляющие в профессиональной готовности студентов к инновациям в педагогической деятельности, а также с учётом составляющих компонентов, в частности по владению современными образовательными технологиями, способностью к профессиональному саморазвитию, владение коммуникативной компетентностью, определяем критерии готовности

студентов к инновациям в педагогической деятельности, которые отражены в табл. 3.

Таблица 3

**Критерии готовности студентов педагогического вуза
к инновациям в педагогической деятельности**

Мотивационно-ценностная составляющая готовности	Содержательно-операциональная составляющая готовности	Рефлексивно-исследовательская составляющая готовности
Мотив преодоления затруднений в инновационной деятельности; восприимчивость к педагогическим инновациям, самореализация, самоактуализация; педагогический гуманизм, эмпатийное отношение ко всем участникам образовательного процесса, диалогизм, установка на сотрудничество	Сформированность умений по реализации инновационных действий, а именно по введению новшества в педагогический процесс и отслеживанию хода его развития, по осуществлению контроля и коррекции введения новшества и всей инновационной деятельности	Альтернативность мышления, готовность к внесению новых приемов и путей решения различных учебных задач

Названные критерии рассматриваются как признаки сформированности готовности к инновациям в педагогической деятельности и служат исходным моментом для выявления уровней сформированности готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности.

Понятие «уровень» выражает диалектический характер процесса развития, позволяющий познать предмет во всем его многообразии свойств, связей, отношений.

Уровни развития определенных свойств и качеств личности освещаются в работах Г.А. Бочкаревой, О.С. Гребенюка, Г.И. Щукиной и др.

Говоря об уровнях готовности к инновациям в педагогической деятельности, В.А. Слостёнин и Л.С. Подымова отмечают, что необходимо иметь в виду следующее:

- готовность формируется в процессе деятельности, аккумулируя все накопленное на предыдущем этапе, т.е. переходит к все более высокому уровню, следуя закону философии отрицания;

- предшествующий уровень служит основой для формирования последующих;

- своевременное определение уровня сформированности готовности у конкретной личности дает возможность определить перспективный план компенсации недостатков;

- готовность к инновациям в педагогической деятельности рассматривается как составная важнейшая часть общей профессиональной готовности [65, с.79]. В обобщенном виде уровни готовности к инновациям в педагогической деятельности представлены в табл. 4.

Таблица 4

**Уровни готовности студентов педагогического вуза к инновациям
в педагогической деятельности**

Уровни готовности	Характеристика уровней готовности студентов к инновациям в педагогической деятельности
Низкий уровень	Неустойчивое отношение к инновациям. Система знаний и готовность педагога к их использованию в необходимых педагогических ситуациях отсутствует. Технологическая готовность связана с использованием своего опыта. Профессионально-педагогическая деятельность учителя в этот период строится по заранее отработанной схеме, алгоритму. У педагога практически не проявляется творческая активность, повышение квалификации осуществляется по необходимости через различные курсы. Новшество осваивается только под давлением социальной среды. На этом уровне зачастую происходит отказ от использования новаций в собственной практике
Средний уровень	Более устойчивое отношение к педагогически новшествам, появляется стремление к установлению контакта с педагогами новаторами, отмечается удовлетворенность педагогической деятельностью. Творческая активность достаточно низкая и проявляется в рамках воспроизводящей деятельности. Однако уже присутствуют элементы поиска новых решений в стандартных условиях. Учителями осознается необходимость самосовершенствования.
Высокий уровень	Целенаправленность, устойчивость, осознанность путей и способов введения новшеств. Происходят заметные изменения в структуре технологического компонента,

	свидетельствующие о становлении личности педагога как субъекта новой концепции, технологии или содержания образования. Имея достаточно надежную технологию, учитель продолжает искать и открывать новые способы педагогических решений. Педагоги этого уровня всегда открыты новому, извлекают новую информацию из общения с другими группами
--	---

Таким образом, формирование готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности должно осуществляться последовательно от низкого уровня к высокому.

Воспользовавшись данными характеристиками уровней готовности к инновациям в педагогической деятельности и включив критерии мотивационно-ценностной, содержательно-операциональной, рефлексивно-исследовательской составляющих готовности, мы обобщили критерии и уровни готовности к инновациям в педагогической деятельности (табл. 5). Это позволит показать, как проявляются критерии готовности на каждом уровне. Критерии соотнесены с уровнями готовности для того, чтобы в дальнейшем в зависимости от степени проявления критерия определить уровень сформированности готовности студентов. Характеристика уровней готовности к инновациям в педагогической деятельности показывает, что наиболее предпочтительным является высокий.

Таблица 5

Целостная структура готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности

Составляющие готовности	Уровни готовности к инновациям в педагогической деятельности		
	высокий	средний	низкий

Составляющие готовности	Уровни готовности к инновациям в педагогической деятельности		
	высокий	средний	низкий
Мотивационно-ценностная составляющая	<ul style="list-style-type: none"> - устойчивая положительная мотивация на совершенствование собственной деятельности; - удовлетворённость от инновационной деятельности, её результатов; - понимание социальной значимости инноваций в образовании; - ориентация на различные способы взаимодействия в условиях профессиональной инновационной деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> - в целом положительная мотивация на инновационную деятельность, которая выражается в стремлении к установлению контактов с педагогами-новаторами; - осознание необходимости самосовершенствования; - заинтересованность в положительных результатах педагогической деятельности; - удовлетворенность педагогической деятельностью 	<ul style="list-style-type: none"> - отсутствие мотивации на привлечение нового в свою профессиональную деятельность; - размытые ценностные ориентации профессиональной деятельности в условиях инноваций; - освоение нового под давлением среды

Содержательная составляющая	<ul style="list-style-type: none"> - осознанное владение понятийным аппаратом и психолого-педагогическими знаниями инновационной педагогики; - наличие осознанных знаний об инновационных методах обучения и лежащих в их основе идеи, концепции; - в основе действий осознанность и профессионализм; - действия выполняются уверенно 	<ul style="list-style-type: none"> - недостаточная система знаний о сущности, специфике инноваций в педагогической деятельности; - в основном осознанная структура действий, которая проявляется в рамках воспроизводящей деятельности 	<ul style="list-style-type: none"> - отсутствие системы знаний и готовности педагога к их использованию в необходимых педагогических ситуациях; - операциональная готовность связана с использованием своего опыта; - действия по заранее отработанной схеме, алгоритму
-----------------------------	---	--	--

<p>Рефлексивно-исследовательская составляющая</p>	<p>- осмысленное обобщение новаторского опыта в виде идеи или концепции; - стремление, умение проводить опытно-экспериментальную работу; - самостоятельная оценка альтернативных подходов в решении проблемы; - поиск и открытие новых педагогических решений</p>	<p>- присутствие в деятельности элементов поиска новых решений в стандартных ситуациях; - осознание необходимости самосовершенствования</p>	<p>- практически не проявляется исследовательская активность; - не осуществляется анализ результатов, продуктов деятельности</p>
---	---	---	--

Итогом анализа структуры (мотивационно-ценностная, содержательно-операциональная, рефлексивно-исследовательская составляющие готовности), критериев, уровней готовности к инновациям в педагогической деятельности стала личностно-деятельностная модель выпускника, готового к инновациям в педагогической деятельности.

Наша модель выпускника, готового к инновациям в педагогической деятельности, – это описательный аналог, включающий в себя ряд взаимосвязанных и взаимообусловленных компонентов.

В основу модели выпускника легло положение В.С. Лазарева о понимании личности с позиции теории деятельности. Понимание личности с позиции теории деятельности диктует необходимость обеспечить формирование у выпускников вуза ценностного отношения и способностей не только к педагогической деятельности, но и к инновациям в педагогической деятельности, и к саморазвитию. Необходимо создать такие условия, чтобы студенты смогли быть эффективными субъектами каждой из этих деятельностей.

Кроме того, необходимо учесть и тот факт, что в разных педагогических системах задачи, решаемые учителем, могут существенно различаться. В педагогической деятельности выделяем пять основных типов задач: построение учебного курса в целом; проведение уроков; построение

внеклассной работы в целом; проведение единичных мероприятий; индивидуальная работа с учащимися.

При конструировании модели студента, готового к инновациям в педагогической деятельности, важно иметь в виду, что в инновационной деятельности могут решаться задачи пяти основных типов:

- освоение научных разработок;
- перенос инновационного опыта других учителей;
- собственные разработки новшеств;
- проведение педагогических экспериментов;
- передача собственного инновационного опыта.

В деятельности коллективного самоуправления мы выделим следующие типы задач, решаемых учителем:

- поддержание благоприятного климата в коллективе;
- обеспечение эффективности работы методических объединений;
- обеспечение работы проблемных (проектных) групп (групп педагогов, перед которыми поставлена задача разработать способ решения каких-либо проблем образовательного учреждения);
- участие в выработке коллективных решений.

В деятельности саморазвития выделим задачи:

- общекультурного саморазвития;
- профессионального саморазвития;
- физического саморазвития [41].

Как субъект деятельности при решении разных её задач учитель может выполнять различные функции. Таким образом, на основе концептуального анализа различных подходов в определении феномена инновационной деятельности, уровней, критериев готовности студентов к инновациям в педагогической деятельности выделим функции субъекта, готового к инновациям в педагогической деятельности. Как субъект, готовый к инновациям в педагогической деятельности, будущий учитель должен:

1. Понимать место и роль инноваций в педагогической деятельности, связь инновационной с учебно-воспитательной деятельностью.

2. Иметь интерес к поиску способов совершенствования своей профессиональной деятельности.

3. Знать инновационные методы обучения и понимать лежащие в их основе идеи.

4. Уметь критически анализировать учебные программы, технологии и дидактические средства обучения.

5. Уметь разрабатывать и обосновывать инновационные предложения по совершенствованию преподавания.

6. Уметь ставить цели экспериментальной работы и планировать её.

7. Уметь анализировать ход и результаты внедрения новшеств в учебно-воспитательный процесс.

Как уже отмечалось, построенная модель выпускника, готового к инновациям в педагогической деятельности, позволит определить стратегии подготовки будущих учителей к инновациям в педагогической деятельности и построить процесс формирования готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности.

В русле исследовательской проблемы есть основания сделать вывод, что основная задача педагогического образования – дать будущим педагогам средства реализации соответствующих функций субъекта инноваций и сформировать умение применять эти средства в практической деятельности. Осуществить названную задачу можно в процессе специально организованной подготовки студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности.

3. Обоснование дидактических условий формирования готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности

Исходя из того, что к моменту окончания вуза у будущего учителя должна быть сформирована полная структура профессиональной

деятельности и необходимые профессиональные качества личности, следует подчеркнуть, что и профессиональное обучение должно строиться на том же принципе. Процесс овладения способами осуществления инновационной педагогической деятельности возможен только в такой ситуации, когда будущий учитель вынужден обращаться к этим способам еще в период профессиональной подготовки в вузе.

Для реализации этой идеи необходимо внести изменения в процесс профессионально-педагогической подготовки студентов в вузе. Эти изменения затрагивают каждый компонент педагогической системы: цель – средство – результат. Средство при этом понимается в широком смысле, т.е. не как собственно средство в отличие от форм, методов и т.д., а как суперкатегория, как интегративное понятие, включающее весь спектр категорий в логике «цель – средство – результат». И в этом случае средство составляют такие базовые понятия, как принципы обучения, организация процесса обучения, содержание обучения, формы и методы организации обучения.

Представители различных взглядов на развитие педагогического образования в основном едины в подходе к определению его целей – становлению личности будущего учителя, т.е. его мотивационно-ценностной, содержательно-операциональной, рефлексивно-исследовательской составляющих. Формирование готовности к профессиональной деятельности в образовательно-воспитательных учреждениях различного типа и развитие готовности к инновациям в педагогической деятельности и потребности в постоянном самообразовании высказаны Е.П. Белозерцевым, Е.В. Бондаревской, А.И. Пискуновым, В.А. Сластёниным, А.П. Тряпициной и другими учеными [9, с. 142, 148]. Усвоение знаний, умений и навыков становится условием и средством развития личности студента в процессе формирования готовности к инновациям в педагогической деятельности.

Принцип как руководящее правило, в соответствии с которым выстраивается деятельность, является необходимым звеном любой

концепции и одновременно критерием оценки ее эффективности. В.И. Блинов подчёркивает, что подготовка студента – будущего учителя школы вне зависимости от модели организации опирается на следующие дидактические принципы:

- принцип связи теории и практики;
- принцип последовательного и системного развития профессиональных умений и навыков;
- принцип функциональной связи с будущей профессиональной деятельностью;
- принцип наглядности практического обучения студентов;
- принцип постепенного усиления самостоятельности и ответственности профессиональной деятельности;
- принцип развивающего характера практического обучения студентов [12, с. 41-53].

Процесс подготовки студентов к инновациям в педагогической деятельности осуществляется в процессе общей профессиональной подготовки и имеет общие с ней компоненты. В то же время она имеет свои специфические особенности, обусловленные характером инноваций в педагогической деятельности и требованиями личности, их осуществляющей. Считаем необходимым определить частные дидактические принципы подготовки студентов к инновациям в педагогической деятельности, которые в дальнейшем будут выступать основным правилом построения и реализации процесса формирования готовности студентов к инновациям в педагогической деятельности.

Рассматривая принцип как руководящую идею, основное требование к деятельности, вытекающее из установленных наукой закономерностей [33, с. 97], выделим принципы преподавания и принципы учебной деятельности. Данный подход к определению принципов подготовки студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности вытекает из самого определения инноваций и инновационной деятельности, где

первостепенное значение отводится становлению субъектной позиции студентов при подготовке к инновациям в педагогической деятельности. На наш взгляд, принципы (преподавания и учения) подготовки к инновациям в педагогической деятельности есть определенная система исходных требований, выполнение которых обеспечивает необходимую эффективность в достижении целей, определяет общее направление, содержание, совокупность способов, применяемых в процессе подготовки студентов к инновациям в педагогической деятельности.

Нами выявлены следующие частные дидактические принципы подготовки студентов к инновациям в педагогической деятельности: принципы преподавания (принцип персонификации, принцип педагогического управления, принцип проблематизации); принципы учебной деятельности (принцип активности, принцип самоопределения, принцип рефлексии собственной деятельности).

Определимся в понимании данных принципов.

В контексте принципа персонификации деятельность преподавателя при подготовке студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности должна быть направлена на создание условий саморазвития студента, самообразования всех субъектов образовательного процесса, причем преподаватель выступает в роли фасилитатора: облегчает учение, помогает, стимулирует.

Принцип педагогического управления. Организуя подготовку студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности, сам организатор должен обеспечить управление данным процессом. Объективно организатор процесса должен выполнять различные функции, которые условно могут быть разделены на две группы: общие, присущие управленческой деятельности вообще, и специфические, присущие только деятельности организатора подготовки будущего учителя к инновациям в педагогической деятельности [51].

Принцип проблематизации. Принцип проблематизации характеризуется не передачей преподавателем определенной информации, а актуализацией студента к личностному росту, а также актуализацией исследовательской активности студента педагогического вуза, персонализации и индивидуализации процесса образования, направленного на перестройку ценностно-смысловых характеристик профессиональной картины мира, созданием условия для совершенствования будущего учителя, для самостоятельного обнаружения и постановки познавательных проблем [44].

Определение принципов учебной деятельности в процессе подготовки студента педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности строится на основе подхода, суть которого сводится к следующему. Результатом учебной деятельности в каждый момент является в общем виде новый опыт. Новый опыт может классифицироваться по-разному. Наибольшее распространение в педагогической литературе получила концепция М.Н. Скаткина, И.Я. Лернера и В.В. Краевского, в которой новый опыт обучающегося состоит из четырех основных структурных компонентов: опыта познавательной деятельности, фиксированной в форме её результатов-знаний; опыта репродуктивной деятельности, фиксированной в форме способов её осуществления (умений и навыков); опыта творческой деятельности, фиксированного в форме проблемных ситуаций, познавательных задач и т.п.; опыта осуществления эмоционально-ценностных отношений [62, с. 56].

В определении принципов учебной деятельности в процессе подготовки студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности будем опираться на представленный выше подход, поскольку его структурные компоненты по существу схожи со структурными компонентами процесса подготовки.

Принцип активности. Активность предполагает включение субъекта в специально организуемую деятельность. Это может быть участие в

различного вида играх, моделирующих инновационную деятельность и т.д. Активность возрастает в случае достижения субъектом состояния включенности (В.В. Рогачев). Это личностное состояние характеризуется интериоризацией цели деятельности, непосредственным участием в ней, выполнением определенных действий, приносящих личности удовлетворение собственных интересов и потребностей, а также удовлетворенностью межличностным взаимодействием, возникающим в процессе деятельности. Достижение состояния включенности в деятельность приводит к эффективному влиянию последней на личность.

Принцип самоопределения. Даже в обучении «готовым» знаниям обучающийся должен обладать правом на собственное видение учебного материала, на его интерпретацию в свете личного, авторского прочтения, а также иметь возможности для донесения своей позиции другим людям – преподавателю, товарищам (А.М. Новиков). Обучающийся должен иметь предусмотренные содержанием обучения возможности поделиться своими открытиями, родившимися мыслями, чувствами, вынеся результат своей работы на суд окружающих [51, с. 67].

Принцип рефлексии собственной деятельности. На наш взгляд, рефлексия можно рассматривать как такой поворот сознания, в результате которого появляется возможность увидеть себя, свое сознание, мышление, сознание и мышление других «со стороны». С.Ю. Степанов и другие отмечают, что рефлексия расширяет поле осознаваемых элементов, способствует реализации особенностей мышления и деятельности каждой личности, позволяет осмыслить помехи и затруднения в каждой конкретной ситуации, выступает в качестве одного из основных механизмов развития мышления, сознания и деятельности [67, с. 57-60].

Остановимся на специфике организации инновационного и традиционного обучения в вузе.

Дидактические поиски в сфере построения обучения в современной педагогике отражают и одновременно служат пространством развертывания

двух типов научно-педагогического сознания. Первый, знаниево-ориентированный (закрытое образовательное пространство), рассматривает обучение как тотально конструируемый процесс с жестко планируемыми, фиксированными результатами, ориентирует учащихся на следование предъявленным эталонам, усвоение заданных образцов. Второй, личностно-ориентированный (открытое образовательное пространство), реализует в сфере дидактики идеалы развития творческого потенциала человека в ходе обучения, ориентирует учащихся на самостоятельное освоение нового опыта с неочевидными результатами, развитие своих познавательных и личностных возможностей.

Ведущими категориями знаниево-ориентированного научно-педагогического сознания являются: эффективность обучения, конкретизация учебных целей, критерии усвоения (эталонные результаты), корректирующая обратная связь, формирующая и суммирующая оценка, обучающие процедуры, предъявление информации и эталонов усвоения, тестирование, критериальный контроль, полное усвоение знаний и умений и т.д.

Определяющими для личностно-ориентированного научно-педагогического сознания являются такие психолого-дидактические категории, как: процессуальная ориентация, решение проблем, учебное исследование, выдвижение и проверка гипотез, сбор данных, эксперимент, перенос знаний, рефлексивное, критическое, творческое мышление, аргументация, принятие решений, моделирование, соотнесение модели и реальности, развитие восприимчивости, ролевое разыгрывание, релевантность, поиск личностных смыслов [31, с. 34].

Как отмечает М.В. Кларин, «<...> инновационность в обучении имеет и социально-философский аспект, который в последние годы привлек к себе специальное внимание социологов и социальных философов. В конце 70-х гг. авторы получившего широкую мировую известность доклада Римскому клубу "Нет пределов обучению" сформулировали представление об

основных типах обучения, понимая обучение в широком смысле слова — как процесс приращения опыта, как индивидуального, так и социокультурного. К этим типам обучения относятся: "поддерживающее обучение" и "инновационное обучение". "Поддерживающее обучение" (maintenance learning) — процесс и результат такой учебной (а в результате и образовательной) деятельности, которая направлена на поддержание, воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы. Такой тип обучения (и образования) обеспечивает преемственность социокультурного опыта, и именно он традиционно присущ как школьному, так и вузовскому обучению» [31, с. 37].

«Инновационное обучение» (innovative learning) — процесс и результат такой учебной и образовательной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду [31, с. 197]. Такой тип обучения (и образования) помимо поддержания существующих традиций стимулирует активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации. Обращение к такому пониманию расширяет взгляд на значение дидактических поисков. Планируемый учебный процесс, т.е. то, чем занимается дидактика, охватывает первые два из названных в докладе типов обучения. Важно отметить, что первый из них связан с ретрансляцией, воспроизводством социального опыта, второй — с творческим поиском на основе имеющегося опыта и тем самым с его обогащением.

Инновационные подходы к обучению делятся на два основных типа, которые соответствуют репродуктивной и проблемной ориентации образовательного процесса.

1. Инновации-модернизации, модернизирующие учебный процесс, направленные на достижение гарантированных результатов в рамках его традиционной репродуктивной ориентации. Лежащий в их основе технологический подход к обучению направлен, прежде всего, на сообщение учащимся знаний и формирование способов действий по образцу,

ориентирован на высокоэффективное репродуктивное обучение.

2. Инновации-трансформации, преобразующие традиционный учебный процесс, направленные на обеспечение его исследовательского характера, организацию поисковой учебно-познавательной деятельности. Соответствующий поисковый подход к обучению направлен, прежде всего, на формирование у учащихся опыта самостоятельного поиска новых знаний, их применения в новых условиях, формирование опыта творческой деятельности в сочетании с выработкой ценностных ориентаций.

Разработка и реализация процесса формирования готовности студентов к инновациям в педагогической деятельности основывается на втором типе обучения. Реализация данного типа вузовского обучения возможна, если привлечь активные методы обучения в процесс подготовки студентов к инновациям.

М.В. Кларин пишет «<...> репродуктивная и проблемная ориентации образовательного процесса воплощаются в двух основных инновационных подходах к преобразованию обучения в современной педагогике, технологическом и поисковом. Технологический подход модернизирует традиционное обучение на основе преобладающей репродуктивной деятельности учащихся, определяет разработку моделей обучения как организации достижения учащимися четко фиксированных эталонов усвоения. В рамках этого подхода учебный процесс ориентирован на традиционные дидактические задачи репродуктивного обучения, строится как «технологический», конвейерный процесс с четко фиксированными, детально описанными ожидаемыми результатами. Поисковый подход преобразует традиционное обучение на основе продуктивной деятельности учащихся, определяет разработку моделей обучения как иницируемого учащимися освоения нового опыта. В рамках этого подхода к обучению целью является развитие у учащихся возможностей самостоятельно осваивать новый опыт; ориентиром деятельности педагога и учащихся является порождение новых знаний, способов действий, личностных

смыслов» [31, с. 2].

Для технологического подхода характерно то, что гарантировано достижение учебных результатов. Это в свою очередь ведет к сужению педагогических возможностей обучения, так как при таком подходе обучение рассчитано на учащегося со средним познавательным уровнем, для педагога и учащихся характерна в большей степени репродуктивная деятельность, педагог выступает в роли транслятора знаний [31, с. 34].

Поисковый подход к обучению, напротив, развивается на основе рефлексивной деятельности учащихся, что позволяет усваивать содержание образования осмысленно. При таком подходе педагог и учащийся сотрудничают в учебном исследовании, самостоятельная поисковая деятельность учащегося становится самооценностью, обучение несёт в себе в целом развивающий потенциал [31, с. 2].

Процесс формирования готовности студентов к инновациям в педагогической деятельности должен разворачиваться в рамках поискового подхода. Именно этот подход позволяет организовать процесс формирования готовности студентов к инновациям в педагогической деятельности как инновационную деятельность.

Более сложной является проблема отбора содержания педагогического образования при формировании готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности.

Это можно объяснить следующими обстоятельствами: содержание современного педагогического образования носит знаниево-ориентированную направленность. В нём отсутствуют личностно-ценностный, деятельностный и компоненты, без освоения которых невозможно сформировать готовность выпускника педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности.

Вероятно, что при проектировании содержания педагогического образования, ориентированного на формирование готовности к инновациям в

педагогической деятельности, необходимо опираться на стратегические ориентиры модернизации общеобразовательной школы.

Чтобы в процессе высшего педагогического образования подготовить будущего учителя к выполнению этих задач, необходимо при проектировании стандартов третьего поколения более последовательно достигать продуктивной цели, высказанной авторами ГОС ВПО первого поколения: а) с одной стороны, преодолеть имевшуюся до сих пор известную однобокость в образовании, технократические тенденции в подготовке специалистов, а с другой, - устранить изолированность социально-гуманитарного знания от естественнонаучного и технического компонентов современной культуры; б) выпускать образованных специалистов не только с хорошей профессиональной подготовкой, но и способных к целостному и системному анализу сложных проблем современной жизни общества и окружающей среды.

Для педагогического образования это означает: во-первых, преодоление противоречий между предметно-методической, психолого-педагогической и социально-культурологической подготовкой будущего учителя; во-вторых, обеспечение сбалансированности теоретического обучения и системы педагогических практик. Предполагаются и профессионально-педагогическое наполнение содержания всех циклов изучаемых учебных дисциплин, и фундаментализация профессиональной подготовки будущего учителя. Речь идет не только об углублении теоретических основ предметно-методических и психолого-педагогических знаний, но и о вооружении студентов надпредметными, методологическими знаниями, о формировании методологической культуры. Это позволит учителю осознанно реализовать право выбора научных идей и теорий, а также соответствующих им содержания и технологий образовательного процесса. Способность на диагностической основе самостоятельно выбрать оптимальную модель для данной школы и учащихся и в ее рамках спроектировать реальный учебно-воспитательный процесс – это важное

условие готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности [18, с. 54].

Как справедливо отмечает Т.И. Будаева, «<...> на качестве современного педагогического образования сказывается слабая практическая подготовка будущего учителя. Забыт один из важнейших дидактических принципов – связь теоретического обучения с практикой, что приводит к формализму знаний обучаемых, лишает эти знания личностного смысла и эмоциональной окраски, затрудняет процесс овладения общепедагогическими и методическими умениями, что, в конечном счете, приводит к угасанию профессионально-педагогических интересов и способностей. В общем объеме времени, отводимого на освоение основной и дополнительной специальности, педагогическая практика занимает около 8% (20 из 260 недель при очной форме обучения). Хотя Европейский форум «За свободу в образовании», состоявшийся в Санкт-Петербурге в 1997 г., в итоговом документе коллоквиума «Учитель XXI века» рекомендовал, определяя содержание и структуру профессиональной подготовки учителя, стремиться к следующему распределению времени: треть – на педагогические науки, треть – на науки, относящиеся к предмету, треть – на педагогическую практику. К сожалению, по содержанию и по способам организации педагогическая практика в настоящее время превратилась во вспомогательную, второстепенную форму организации профессионального обучения будущего учителя, а руководство ею возложено в основном на школу, а не на педагогический вуз» [18, с. 56].

Кратковременность педагогической практики на предвыпускном и выпускном курсах почти не дает возможности студентам ознакомиться и принять участие в реализации важнейших видов профессиональной деятельности. Содержание и структура сегодняшней педагогической практики в педвузах затрудняют организацию серьезной опытно-экспериментальной работы для тех студентов, которые готовят выпускную квалификационную работу по педагогике или методике преподавания

предмета. Вероятно, все же возможны разные модели практической подготовки будущего учителя с учетом региональных особенностей и традиций вузов, но все они должны ориентироваться на развитие его методологической культуры, сущность которой характеризуется развитым профессиональным мышлением, осмыслением и освоением структуры логической организации, методами и средствами педагогической деятельности, адекватным целями современной российской школы [18, с. 59].

Целенаправленно организуемый процесс формирования готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности требует интенсивного включения в процесс подготовки активных методов обучения. Без развития самостоятельности, творческой инициативы, продуктивного мышления невозможно говорить о формировании у будущих учителей готовности к инновациям в педагогической деятельности. Формирование названных личностно-профессиональных качеств осуществляется в результате применения в образовательном процессе активных методов обучения.

Под активными методами обучения будем иметь в виду те методы, которые реализуют установку на большую активность субъекта в учебном процессе. Они противоположны традиционным подходам, где студент играет более пассивную роль. Близкое содержание кладется в основу понятия «активное социально-психологическое обучение», «инновационное обучение», «интенсивные методы обучения». Называть эти методы активными не совсем корректно и весьма условно, поскольку пассивных методов обучения в принципе не существует. Любое обучение предполагает определенную степень активности со стороны субъекта, без неё обучение вообще невозможно. Но степень этой активности действительно неодинакова (т.е. гораздо выше при использовании активных методов). Г.П. Щедровицкий называет активными методами обучения те, которые « <...> позволяют учащимся в более короткие сроки и с меньшими усилиями овладеть необходимыми знаниями и умениями за счет сознательного "воспитания

способностей учащегося" и сознательного формирования у них необходимых деятельностей» [77, с. 78].

Как отмечает Д.В. Чернилевский, «<...> можно выделить следующие основные пути повышения активности обучаемого (правильнее сказать «учащегося», т.е. активно учащего себя) и эффективности всего учебного процесса:

1) усилить учебную мотивацию будущего учителя за счет: а) внутренних и б) внешних мотивов (мотивов-стимулов);

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

3) дать будущему учителю новые и более эффективные средства для реализации своих установок на активное овладение новыми видами деятельности, знаниями и умениями;

4) обеспечить большее соответствие организационных форм и средств обучения его содержанию;

5) интенсифицировать умственную работу студента за счет более рационального использования времени учебного занятия, интенсификации общения преподавателя и студентов, студентов между собой;

б) обеспечить научно обоснованный отбор подлежащего усвоению материала на основе его логического анализа и выделения основного (инвариантного) содержания» [74, с. 68].

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

В русле проблемы выбора способов профессионально-педагогического обучения Е.В. Чуб подчеркивает, что если профессиональному мышлению можно обучить только в деятельности, то процесс обучения должен не

только по содержанию, но и методически ориентировать студентов на выполнение действий – от планирования до реализации профессионального задания. Поэтому к обучению, ориентированному на действие, относят:

- обучение в процессе деятельности;
- обучение на опыте;
- обсуждение реальных (или мнимых, воссозданных педагогом) профессиональных ошибок;
- работу в малых группах;
- практические индивидуальные занятия;
- самоуправляемое обучение;
- обучение на основе самостоятельного планирования всего процесса самообразования в рамках учебного занятия [75, с. 23].

Все рассмотренные выше способы обучения предполагают активную самостоятельную познавательную деятельность студентов педагогического вуза, направленную на решение поставленной проблемы, учебного задания, учебной профессиональной задачи и др. Грамотное использование преподавателем вуза разнообразных активных методов обучения в процессе подготовки студентов к инновациям в педагогической деятельности делает процесс обучения не только интересным, но и результативным. Возрастает уровень познавательной активности, усваиваемые знания носят гибкий характер, развивается критическое мышление, формируется способность к принятию творческих нестандартных решений и др.

Изменение цели, принципов, содержания образования, методов влечет за собой изменения и в ожидаемых результатах. Ожидаемыми результатами процесса профессионально-педагогической подготовки студентов в вузе должно явиться овладение студентами опытом решения профессиональных задач, связанных с его способностью (умением) проектировать и осуществлять профессиональное самообразование. Результатом процесса подготовки студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности будет готовность, характеризуемая комплексом

профессиональных (знать инновационные методы обучения и понимать лежащие в их основе идеи, умение эффективно применять инновационные технологии, умение изучать опыт учителей-новаторов, умение анализировать ход и результаты внедрения новшеств в учебно-воспитательный процесс), личностных качеств и свойств (иметь интерес к педагогической деятельности, к поиску способов совершенствования своей профессиональной деятельности, готовность к восприятию, освоению, осуществлению инноваций в педагогической деятельности, иметь потребность в саморазвитии), необходимых студенту для осуществления инноваций в педагогической деятельности.

Одним из показателей сформированности у студентов педагогического вуза мотива и ценностных ориентаций на инновации в педагогической деятельности выступает мотивация достижения успеха – избегания неудачи, поскольку от того или иного доминирующего мотива во многом зависит выполнение человеком деятельности. Люди с сильно выраженным стремлением к достижению успехов добиваются в жизни гораздо большего, чем те, у кого такая мотивация слаба или отсутствует. Основатели теории мотивации достижения успехов в различных видах деятельности Д.Аткинсон, Д. Макклеланд, Х. Хекхаузен дают людям с мотивом достижения успеха и неудачи следующие характеристики.

Люди, мотивированные на успех, обычно ставят перед собой положительную цель, достижение которой вполне можно расценить как успех, рассчитывают получить одобрение за действия, направленные на достижение поставленной цели, полностью мобилизует свои силы и ресурсы при достижении цели.

Совершенно иначе ведут себя те, кто ориентирован на избегание неудачи. Их мысли и чувства подчинены одной цели – избежать неудачи. Они не уверены в себе, не верят в возможность добиться успеха, боятся критики, не испытывают удовольствия от деятельности, тяготятся ею.

Необходимо заметить то, что люди, стремящиеся к успеху, свои достижения приписывают внутриличностным факторам, а стремящиеся избежать неудачи – внешним факторам.

Педагог в инновационном педагогическом процессе – это исследователь не только деятельности учеников, но и собственной личности. По определению Г.Б. Скока, высшего уровня мастерства могут достичь только те преподаватели, которые не испытывают затруднений в анализе своей деятельности, а также деятельности коллег и учащихся [41, с. 56].

Разработка дидактических условий основывается на предположении о том, что качество подготовки студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности в большей степени определяется не объемом усвоенного им содержания, а системой методов, приемов, технологий реализуемой профессиональной подготовки, качеством педагогического процесса. Представляется, что для обеспечения готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности, необходимо сам процесс подготовки организовать собственно как инновационную деятельность. На основании теоретического анализа подходов к формированию готовности к профессиональной педагогической деятельности (В.А. Адольф, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин и др.), выявленных дидактических возможностей и собственных эмпирических исследований мы выделили следующие дидактические условия:

1. Обогащение содержания дисциплин педагогического цикла знаниями из области педагогической инноватики с целью формирования готовности студентов к инновациям в педагогической деятельности.

2. Активизация процесса педагогической подготовки студентов в вузе методами обучения (деловые игры, теоретические дискуссии, проблемные дискуссии с выдвижением проектов, кейс-метод), которые способствуют формированию умений применения полученных знаний на практике, выработке субъектной позиции будущего учителя.

3. Мониторинг реализации процесса формирования готовности студентов к инновациям в педагогической деятельности.

Таким образом, изучение теоретических предпосылок формирования готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности позволяет сделать следующие выводы.

Особенности экономической и социокультурной системы диктуют необходимость развития современного образования. Инновации в образовании — естественное и необходимое условие его развития в соответствии с постоянно меняющимися потребностями общества.

В педагогической литературе существует достаточно большое количество определений данного феномена, однако общепринятого, устойчивого представления и определения инноваций в образовании не сложилось, так как существует разрыв между системами научного знания об инновациях и образовательной практикой.

На основе указанных признаков конкретизированы понятия «инновационная деятельность» и «готовность к инновациям в педагогической деятельности».

Под «инновационной деятельностью» понимаем восприятие, разработку, внедрение и адаптацию принципиально новых образцов содержания и технологий обучения, наличием субъекта (чаще всего коллективного), который данную деятельность осуществляет.

В рассмотрении проблемы готовности к педагогической деятельности выделяют два подхода. Первый базируется на утверждении, что основу профессиональной готовности составляет психологическая готовность как особое психическое состояние, которое постепенно переходит в свойства и качества личности. Согласно второму готовность определяется как устойчивая характеристика личности, синтез ее свойств и психическое состояние, превращающееся в устойчивое качество личности в процессе деятельности. Основными компонентами готовности к педагогической деятельности выступают теоретические и методические знания,

профессиональные прикладные умения, положительное отношение к данному виду деятельности, которое, опираясь на принцип о ведущей роли мотивов в активизации деятельности личности, выделяется в качестве основного.

Анализ научной литературы позволяет рассматривать готовность к инновациям в педагогической деятельности как исходное условие эффективности инновационной деятельности, интегрирующее в себе личностные и профессиональные аспекты жизнедеятельности учителя. В соответствии с выделенными выше структурными компонентами готовности к инновациям в педагогической деятельности (мотивационно-ценностная, содержательно-операциональная, рефлексивно-исследовательская) мы определили требования, уровни, критерии готовности к инновациям в образовании.

Различные теоретические подходы к решению проблемы формирования готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности позволяют более глубоко исследовать данную проблему и обозначить новые пути её решения с учетом современного состояния психолого-педагогической теории и образовательной практики.

Поскольку в психолого-педагогической литературе и образовательной практике вопрос определения организационно-педагогических условий формирования готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности остается открытым, в качестве основных дидактических условий мы выделяем: обогащение содержания дисциплин педагогического цикла знаниями из области педагогической инноватики с целью формирования готовности студентов к инновациям в педагогической деятельности; активизацию процесса педагогической подготовки студентов в вузе методами обучения (дифференцированные задания, деловые игры, теоретические дискуссии, проблемные дискуссии с выдвижением проектов, кейс-метод, дебаты);

мониторинг реализации процесса формирования готовности студентов к инновациям в педагогической деятельности.

4. Вопросы для самоконтроля

1. Сконструируйте адекватную лично-деятельностную модель выпускника, готового к инновациям в педагогической деятельности.

2. Законспектируйте мнения разных авторов об основных компонентах готовности к педагогической деятельности.

3. Изучите опыт отдельного педагога готового к инновациям в педагогической деятельности и опишите его.

4. Проанализируйте структуру профессиональной готовности, предложенную учеными (А.К. Марковой, А.И. Пригожиным и др.) и выделите показатели профессиональной готовности к инновациям в педагогической деятельности.

5. Опишите уровни готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности.

Тема 3. Готовность к инновациям в педагогической деятельности как психолого-педагогическая проблема

Вопросы для обсуждения

1. Социальные и педагогические предпосылки формирования готовности к инновациям в педагогической деятельности.

2. Сущность понятия «готовность к инновациям в педагогической деятельности», критерии, уровни готовности.

3. Психолого-педагогические барьеры применения инноваций в педагогической деятельности.

4. Качественное отличие традиционного обучения от инновационного.

5. Вопросы для самоконтроля.

1. Социальные и педагогические предпосылки формирования готовности к инновациям в педагогической деятельности.

Социальными предпосылками выступили: общие тенденции мирового развития, переход к постиндустриальному, информационному обществу.

Быстрота происходящих в информационном обществе изменений связана с высоким уровнем инновационных процессов в различных социально-экономических сферах. В условиях повышения конкурентоспособности личности, общества, государства, формирования культурной идентичности граждан России, достижения личного и профессионального успеха в процессе социализации личности прежняя система образования, ориентированная на «знаниевое» обучение, перестала удовлетворять требованиям постиндустриального общества. С учётом названных условий выстраивается новая политика образования, где знания выступают уже не самоцелью, а средством развития личности. Кроме того, инновационная педагогическая деятельность возникает в ситуации дифференциации социума на государство и общество, а также дифференциации самого общества на группы, слои и т.д. Это и обуславливает появление у разных людей разных представлений о том, какими должны быть пути и формы развития личности, какими методами следует обучать и воспитывать, а главное, какие при этом достигаются цели. Проведенный историко-педагогический анализ инновационной деятельности в образовании позволяет утверждать, что данная деятельность существовала в различные исторические периоды и имела циклический характер (периоды подъема сменялись периодами спада). В начале 1990-х гг. был отмечен очередной всплеск инновационного движения. Начался процесс обновления школьного образования, ориентированный на кардинальное изменение приоритетов целей обучения, на первый план выдвигается развивающая

функция обучения, в большей степени обеспечивающая становление личности школьника и раскрытие его индивидуальных способностей.

Педагогические предпосылки, прежде всего, связаны с существованием двух подходов к раскрытию основного понятия «инновация в образовании». Условно их можно назвать «технологический подход» и «личностный подход».

Технологический подход является скорее естественно-научным, классическим. С его позиции инновация трактуется как разработка и внедрение новшества, а инновационный процесс – как его массовое распространение (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, Н.Р. Юсуфбекова). Если в нем и допускается проявление «человеческого» фактора, то это носит периферийный характер, не влияет на представление о самой сущности инноваций и формируется в виде таких клише, как «восприятие нового», «сопротивление изменениям», «готовность к нововведениям».

Сторонники личностного подхода (А.О. Зоткин, А.И. Пригожин, Г.Н. Прозументова, П.Г. Щедровицкий и др.), напротив, вводят понятие «инновация» в плоскость изменения сознания и мышления субъектов, их представлений. Тогда категория новизны относится не только (и не столько!) ко времени, сколько к качественным чертам изменений. В рамках подхода подчеркивается необходимость формирования субъекта развития – нового субъекта педагогической деятельности.

Нами предлагается синтезировать эти подходы с ведущей ориентацией на личность как самоценность, ролью ценностного отношения личности к инновациям в педагогической деятельности.

Кроме того, необходимо отметить, что педагогические предпосылки связаны с вопросами целеполагания, проблемой содержания образования и развитием способностей личности для успешной самореализации в условиях информационного общества, с решением задачи выбора образовательных технологий. Для реализации названных направлений призваны инновации – с

одной стороны, они способствуют сохранению непреходящих ценностей, с другой – сами закладывают основы социальных преобразований.

2. Сущность понятия «готовность к инновациям в педагогической деятельности», критерии, уровни готовности

При разработке проблемы готовности опираемся на труды В.А. Адольфа, А.О. Зоткина, В.А. Слостёнина, Л.С. Подымовой, А.И. Пригожина, Э. Гусинского, Ю. Турчаниновой.

Мы выяснили, что **готовность** может быть рассмотрена в двух аспектах: функциональном (субъективном) – как психическое состояние личности, осознающей себя способной к осуществлению деятельности и стремящейся её выполнить, и содержательном (объективном) – как наличие у субъекта сформированных свойств, качеств, знаний, умений и т.д., необходимых для успешного осуществления им деятельности. В психологии субъективная готовность к осуществлению деятельности выражается наличием установки на активное действие (Б.Г. Ананьев, С.Л. Рубинштейн). Установка – занятая субъектом позиция, которая заключается в определенном отношении к стоящим целям или задачам и выражается в избирательной мобилизованности и готовности к деятельности, направленной на их осуществление (С.Л. Рубинштейн).

Под **готовностью к инновациям в педагогической деятельности** понимается целостная готовность субъекта к восприятию, освоению, осуществлению инноваций в педагогической деятельности; наличие умения эффективно применять современные инновационные методы и технологии; способность осваивать, реализовывать педагогические новшества, потребность в постоянном саморазвитии.

На основании определения выделяем составляющие готовности:

- мотивационно-ценностную;
- содержательно-операциональную;
- рефлексивно-исследовательскую.

Отмечаем, что **формирование готовности к инновациям в педагогической деятельности** должно осуществляться главным образом через формирование готовности к восприятию, освоению научных разработок, к переносу инновационного опыта других учителей и его адаптации к новым условиям, к разработке собственных новшеств (методов, форм, технологий обучения и воспитания), к передаче собственного инновационного опыта, к организации и проведению экспериментов, поддержанию благоприятного климата в инновационном педагогическом сообществе.

В науке существует спор о том, возможно ли сформировать готовность к деятельности заранее.

На сей счет тоже существует несколько точек зрения. Некоторые учёные понятие «профессиональная готовность» отождествляют с понятием «профессиональная подготовка», которая в общем плане представляет собой формирование готовности к деятельности, устойчивую ориентацию на выполнение трудовых заданий.

Другие учёные считают, что нельзя «заранее» сформировать готовность субъекта к деятельности. Только в самой профессиональной деятельности, попадая в ситуацию разрыва старых, норм и смыслов и ценностей с новыми, человек выходит в ситуацию формирования своей субъектности. Человек развивается, развивается деятельность. Мы придерживаемся второй точки зрения, но при этом подчёркиваем, что в период подготовки, ориентируясь на формирование образовательной самостоятельности студентов, формируются предпосылки осуществления будущей профессиональной деятельности.

В практической работе наиболее сложными являются вопросы о критериях, показателях инновационной деятельности.

Понимаем в общем смысле под критерием признак, на основании которого происходит оценивание изучаемого явления. При разработке критериев готовности к инновациям в педагогической деятельности мы

учитывали личностную, профессиональную компоненты готовности, сущность выделенных составляющих (табл. 6).

Таблица 6

Мотивационно-ценностная составляющая готовности	Содержательно-операциональная составляющая готовности	Рефлексивно-исследовательская составляющая готовности
<p>Мотив преодоления затруднений в инновационной деятельности; восприимчивость к педагогическим инновациям, самореализация, самоактуализация; педагогический гуманизм, эмпатийное отношение ко всем участникам образовательного процесса, диалогизм, установка на сотрудничество</p>	<p>Сформированность умений по реализации инновационных действий, а именно по введению новшества в педагогический процесс и отслеживанию хода его развития, по осуществлению контроля и коррекции введения новшества и всей инновационной деятельности</p>	<p>Альтернативность мышления, готовность к внесению новых приемов и путей решения различных учебных задач</p>

Названные критерии рассматриваются как признаки сформированности готовности к инновациям в педагогической деятельности и служат исходным моментом для выявления уровней сформированности готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности (табл. 7).

Понятие «уровень» выражает диалектический характер процесса развития, позволяющий познать предмет во всем его многообразии свойств, связей, отношений.

Таблица 7

Уровни готовности студентов педагогического вуза к инновациям в педагогической деятельности	Характеристика уровней готовности студентов к инновациям в педагогической деятельности
Низкий уровень	<p>Неустойчивое отношение к инновациям. Система знаний и готовность педагога к их использованию в необходимых педагогических ситуациях отсутствует. Технологическая готовность связана с использованием своего опыта. Профессионально-педагогическая деятельность учителя в этот период строится по заранее отработанной схеме, алгоритму. У педагога практически не проявляется творческая активность, повышение квалификации осуществляется по необходимости через различные курсы. Новшество осваивается только под давлением социальной среды. На этом уровне зачастую происходит отказ от использования новаций в собственной практике</p>
Средний уровень	<p>Более устойчивое отношение к педагогически новшествам, появляется стремление к установлению контакта с педагогами-новаторами, отмечается удовлетворенность</p>

	педагогической деятельностью. Творческая активность достаточно низкая и проявляется в рамках воспроизводящей деятельности. Однако уже присутствуют элементы поиска новых решений в стандартных условиях. Учителями осознается необходимость самосовершенствования
Высокий уровень	Целенаправленность, устойчивость, осознанность путей и способов введения новшеств. Происходят заметные изменения в структуре технологического компонента, свидетельствующие о становлении личности педагога как субъекта новой концепции, технологии или содержания образования. Имея достаточно надежную технологию, учитель продолжает искать и открывать новые способы педагогических решений. Педагоги этого уровня всегда идут навстречу новому, извлекают новую информацию из общения с другими группами

Эверет Роджерс выделяет группы людей по отношению к нововведениям и готовности включаться в инновационную деятельность:

1. Инноваторы (2,5 %) – мобильны, имеют коммуникации за пределами локальной культуры организации, в состоянии признавать абстрактные идеи.

2. Ранние адапторы (13,5 %) – респектабельная группа, интегрированная в локальную культуру и представляющая в ней лидеров мнения.

3. Раннее меньшинство (34 %) – колеблющиеся, принимающие новую идею как раз перед тем, как это сделает средний гражданин.

4. Позднее большинство (34 %) – скептики, принимающие решение после того, как это сделает средний гражданин, под давлением окружающих.

5. Поздние адаптаторы (16 %) – традиционалисты, подозрительны, последними принимают решение.

3. Психолого-педагогические барьеры применения инноваций

С.Д. Поляков, изучая причины, по которым педагоги не стремятся что-либо менять в своей деятельности, выявил *внешние* причины (социальные и социально-педагогические) и *внутренние* (лично-профессиональные).

Социальные причины: не стимулирующая инновационное поведение зарплата, семейные обстоятельства, перегрузка в других областях педагогической деятельности.

Социально-педагогические обстоятельства: неподдержка нововведений администрацией школы, отрицательное отношение к инновациям педагогического коллектива в целом и значимых для педагога коллег.

Лично-профессиональные причины:

- неприменение инноваций в силу отсутствия внутренних возможностей, прежде всего проблемы со здоровьем;
- неинформированность о новшестве;
- неумение действовать по-новому;
- нежелание применять новое.

В основе отказа от применения нового нередко прячутся психологические защиты как система стабилизации личности, направленная на уменьшение чувства тревоги, связанного с осознанием внутренних противоречий и конфликтов. То есть, отказываясь от новшества, человек фактически отказывается от тревожного чувства недостаточной компетентности или недостаточной развитости лично-профессиональных качеств. Так, в психологии выделяют следующие причины отказа от инновационной деятельности:

1. Ригидность (вязкость мышления) как свойство личности, т.е. неспособность к изменениям, страх перед новым, неизвестным.

2. Ригидность мышления, неспособность организовать свою деятельность иными способами.

3. Низкая мотивация, которая в свою очередь может быть вызвана отсутствием материального стимула осуществления инноваций, отсутствием единомышленников, отсутствием инновационной среды в коллективе и т.д.

4. Низкая самооценка, т.е. установка на то, что я не справлюсь с новым, неизвестным.

5. Личная тревожность.

6. Собственные возможности.

7. Условия достижения цели (затраты времени).

8. Последствия своей деятельности, её привлекательность.

Инновационная деятельность связана с необходимостью изменения привычной социальной среды. Установление новых социальных связей продиктовано преодолением агрессивности среды, трудностями внедрения нового, завоевания статуса в педагогическом сообществе.

Способность реагировать на те или иные изменения во многом определяется возможностью проникать и воспринимать иную точку зрения, иной «мир». Человек способен «правильно» воспринимать только то, что организовано по законам его внутреннего мира. Поэтому люди нормально себя чувствуют и успешно работают лишь в контакте с близкими мирами. Выход за пределы своего мира, связанный с желанием не только воспринять, но и применять нечто новое, дается тяжело. Для этого требуются либо специальные усилия, либо особые побуждающие ситуации.

Некоторые учёные выделяют стереотипы: 1) это у нас уже есть; 2) это у нас не получится; 3) это не решает наших главных проблем; 4) это требует доработки; 5) здесь не все равноценно; 6) есть и другие предложения.

Противодействие инновационной деятельности может принимать различные формы:

- отказ от использования новых систем и процедур;
- нежелание учиться;
- использование по возможности старых систем;
- избегание обсуждения проекта изменений, демонстративное отсутствие инициативы;
- поиск ошибок и неконструктивная критика;
- намеренно неверное использование наработок преобразователей;
- затягивание дискуссий и требование дополнительной информации;
- нежелание руководителей поддерживать обучение сотрудников.

Степень сопротивления персонала зависит от того, в какой области предстоят изменения. К.М. Ушаков предлагает типологию изменений с точки зрения степени сопротивления людей:

- меньше всего сопротивления вызывают новшества, связанные с *изменением квалификации сотрудников*, так как большинство не возражает против повышения своей квалификации;

- *изменение процедур*, т.е. определенных стандартов поведения людей в стандартных ситуациях, может вызывать некоторые затруднения до тех пор, пока эти процедуры не будут отработаны и не станут привычными;

- *изменение структуры*, т.е. принципов власти и соподчинения, вызывает несколько большее сопротивление, так как должны установиться новые отношения;

- *изменение стратегии*, т.е. характера долгосрочных целей, вызывает еще большее сопротивление, так как требует от людей пересмотра их профессиональных планов и технологий;

- *изменение организационной культуры* вызывает наибольшее сопротивление, поскольку меняется система ценностей и критериев

деятельности, задается новая шкала «что такое хорошо и что такое плохо», формируются новые неписанные законы.

Таким образом, трудности с внедрением новшества и степень сопротивления новшеству связаны с изменением не объема деятельности, а характера деятельности, критериев, отношений внутри коллектива.

Как ориентировать учителя к инновационной деятельности и у каждого ли учителя есть инновационный потенциал?

Инновационный потенциал – совокупность социокультурных и творческих характеристик личности педагога, которые выражаются в готовности совершенствовать педагогическую деятельность. Наличие инновационного потенциала связано со способностью совершенствовать новые идеи, а главное моделировать их в практической деятельности.

В основе мотивов, т.е. побуждений личности к нововведениям, лежат самые разные потребности:

- желание сделать процесс обучения более интересным, действенным, привлекательным и тем самым активизировать обучение;
- повышение статуса в коллективе, достижение большего признания, большая конкурентоспособность специалиста;
- расширение возможности трудоустройства, профессиональное самоутверждение и самореализация, повышение разряда и т.д.

В целом деятельность человека всегда полимотивирована, т.е. он руководствуется не каким-то одним, а несколькими мотивами. Лучшей мотивацией служит показ успешной деятельности коллег, работающих в инновационном режиме.

Автор книг «Психология профессионализма» и «Психология труда учителя» А.К. Маркова выделяет пять уровней профессионализма:

- допрофессионализм (ознакомление с профессией, адаптация в профессии, определение своих возможностей и своего предназначения в профессии; этот этап протекает от 5 до 8 лет и заканчивается выработкой индивидуального профессионального почерка);

- профессионализм (свободное владение профессией, мастерство);
- суперпрофессионализм (свободное владение профессией на уровне творчества);
- послепрофессиональный период (этап завершения профессиональной деятельности; это специалист–профессионал в прошлом, выполняющий функции консультанта, наставника, эксперта);
- особая группа - непрофессионалы (специалисты, которые независимо от стажа выполняют работу по собственным или чужим профессионально искажённым нормам).

Профессионализм человека складывается в основном на протяжении зрелого периода его жизни, т.е. в среднем с 20 до 45-50 лет. Темп, скорость, с которым развивается мастерство, различны. Особенно быстро осуществляется профессиональный рост впервые 5-8 лет, когда происходит профессиональное становление. Затем развитие несколько замедляется и возобновляется под влиянием внешних и внутренних побуждающих к этому факторов, в том числе и под влиянием обучения.

Рассмотрим содержание, формы и методы деятельности администрации образовательного учреждения по управлению инновационной деятельностью педагогов.

Под управлением (сопровождением) инновационной деятельностью понимается целеустремлённая деятельность, направленная на обеспечение становления, стабилизации, оптимального функционирования и обязательного развития образовательного учреждения.

Оптимальным вариантом сопровождения инновационной деятельности является программа комплексных действий в рамках единой методической темы. Составляющие управления:

1. Учёт и систематизация инновационной деятельности.
2. Разработка проектов, программ, положений по реализации инновационных процессов.

3. Разработка системы контроля за ходом и результатами экспертизы и внедрения педагогических инноваций.

4. Организация мероприятий, направленных на повышение профессиональной компетентности участников инновационной деятельности.

5. Систематизация и обобщение опыта инновационной деятельности.

6. Проблемно-ориентированный анализ результатов инноваций.

Рассмотрим каждое направление управленческой деятельности более подробно.

Учет и систематизация инновационной деятельности. Стартовая экспертная оценка опыта педагогов. Это может быть опрос-беседа по следующим вопросам:

– Назовите проблему, над которой Вы работаете. В течение какого срока Вы работаете над ней? Чем она Вас привлекает?

– Разработан ли Вами план работы над данной проблемой?

– Какую литературу Вы изучили, работая над проблемой?

– Какие идеи Вы внедряли в образовательный процесс за этот период?

– Что изменилось в результате Вашей работы? Подтвердите данными анализа.

– Ваше мнение об эффективности проводимой работы.

– Продолжите ли Вы работу над данной темой?

Разработка проектов, программ, положений, методических рекомендаций по реализации инновационных процессов:

– Разработка нормативных документов для создания структур, которых ранее не было в школе (положения о психолого-медико-педагогическом консилиуме, научном обществе учащихся, проблемной группе и др.).

– Разработка методических документов, обеспечивающих инновационную, опытно-экспериментальную деятельность (Положение об инновационной деятельности, требования к составлению программ,

требования к оформлению печатных документов, рекомендации по обобщению опыта и др.).

– Ознакомление с требованиями к ведению журналов (выставление отметок, зачетов; деление на подгруппы и др.).

Разработка системы контроля за ходом и результатами экспертизы и внедрения педагогических инноваций (сбор и обработка информации о нововведениях):

– Экспертиза составленных программ.

– Посещение вновь введенных предметов с целью наблюдения за реализацией задач, указанных в инновационных программах, и сформированностью знаний, умений и навыков.

– Контроль за прохождением учебных инновационных программ (проверка журналов).

– Подведение итогов контроля на совещании, педагогическом совете и др.

– Контроль за составлением и реализацией планов работы методических объединений, в которых должна отражаться инновационная деятельность.

– Контроль за результатами инновационной деятельности, которые должны представляться учителем заместителю директора по УВР по итогам намеченных этапов или полугодия.

Организация мероприятий, направленных на повышение профессиональной компетентности участников инновационной деятельности.

Задача управленцев образовательным учреждением – создать условия, мотивирующие профессиональное мастерство, обобщение и распространение педагогического опыта:

– проведение профессиональных конкурсов (конкурс программ, уроков, «Учитель года» и др.);

- проведение методических конференций;
- участие в районных и областных конкурсах.

Систематизация и обобщение опыта инновационной деятельности

– публикации, выступления, открытые уроки, творческие отчеты, мастер-классы.

Таким образом, **результативность инновационной деятельности педагогов** достигается при наличии следующих условий в образовательном учреждении:

- знание руководителями образовательных учреждений профессиональных запросов, потребностей педагогов, уровня профессионализма, мотивации, затруднений каждого педагога;

- создание системы работы с педагогами;

- стимулирование профессионального роста педагогов, поддержка их личностных стремлений движения к новому;

- включенность педагогов в решение проблемы образовательного учреждения.

4. Качественное отличие традиционного обучения от инновационного

Различие между традиционной и инновационной практиками оказывается более заметным, если представить их как разные **педагогические системы**. Педагогическая система – это особая форма совместной деятельности педагогов и воспитанников в рамках педагогической практики. Между традиционной и инновационной практикой существует три типа различий: по способам целеобразования; по типам педагогической деятельности; по способам связи участников совместной деятельности (табл. 8).

Таблица 8

Различия между традиционной и инновационной практикой

Традиционная	Инновационная
<i>По способам целеобразования</i>	
Государственный заказ	Идеи личностного и общественного развития
<i>По типам педагогической деятельности</i>	
Ориентация на воспроизводство определенных форм жизни, норм традиций. Обучение на опыте предшествующих поколений	Гуманизация мышления и действий педагога и учащихся
<i>По способам связи участников совместной деятельности</i>	
Педагоги и воспитанники отчуждены от выработки целей, форм деятельности. Деятельность стабильна, упорядочена, внеличностна, исключает субъектное развитие участников учебно-воспитательного процесса. Поскольку внесубъектна, то и не рефлектируема изнутри, блокирует внутренние механизмы развития, целе- и формообразования	Диалог, сотрудничество, что меняет мотивацию учения и психолого-педагогическую культуру учителя

Следует обратить внимание на одну **особенность психолого-педагогических наук, присущую, впрочем, всем фундаментальным наукам, – они не дают готовых рецептов для деятельности.** Специалист должен самостоятельно и творчески использовать полученные им в высшей школе знания в своей практической деятельности. Для техники и материального производства реально выделяется технологическая область знания. Технологии позволяют воспроизводить, повторять определенный

процесс многократно, постоянно получая один и тот же результат. Воспитание и обучение – процессы не «технологичные».

Личность педагога, будучи главным «инструментом», неповторима, личность ребенка тоже.

5. Вопросы для самоконтроля

1. Возможно ли сформировать готовность к деятельности заранее?
2. Раскройте сущность понятия «готовность к инновациям в педагогической деятельности», критерии, уровни готовности.
3. Какие аргументы Вы можете выдвинуть в защиту инновационного обучения?
4. Подумайте, какие профессиональные и личностные качества присущи учителю-инноватору.

Тема 4. Методология педагогической инноватики

Вопросы для обсуждения

1. Методологический аппарат педагогической инноватики: объект, предмет, категориальный аппарат.
2. Этапы инновационных процессов в образовании.
3. Типология педагогических инноваций.
4. Вопросы для самоконтроля.

1. Методологический аппарат педагогической инноватики: объект, предмет, категориальный аппарат

Под педагогической инноватикой понимают учение о создании педагогических новшеств, их оценке и освоении педагогическим сообществом, использовании и применении на практике.

Если практики чаще озабочены конкретными результатами обновлений, то учёных интересует система знаний и соответствующих им деятельностей, которые изучают, объясняют, обосновывают педагогическую инноватику, её собственные принципы, закономерности, понятийный аппарат, средства, границы применимости и другие научные атрибуты, характерные для теоретических учений. Всё это методологические аспекты изучения и конструирования педагогических нововведений. Для построения методологических оснований педагогической инноватики сформулируем следующее определение.

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

Проблема традиций и инноваций чрезвычайно многоаспектна в силу своей интегративной функции, поэтому в равной степени значима для любой сферы гуманитарных знаний, в том числе и педагогических. Чтобы определить объект и предмет педагогической инноватики, необходимо проанализировать смысл и причины инноваций в образовании, уделив особое

внимание его личностному, человекообразному аспекту. Условия, в которых происходит образование, конечно, важны, но не они являются целью инноваций. Об этом важно помнить, чтобы четко понимать, что планируется и происходит в образовании.

Педагогическая инноватика и её методологический аппарат могут служить действенным средством анализа, обоснования и проектирования происходящей модернизации образования. Состояние и научное обеспечение этого глобального инновационного процесса в нашей стране сегодня оставляет желать лучшего. Многие новшества, такие как стандарты, новая структура школы, профильный компонент общего среднего образования, единый госэкзамен, в методологическом смысле не проработаны, отсутствует целостность и системность в процессах освоения и применения заявленных новшеств.

Рассмотрим некоторые понятия и особенности педагогической инноватики как средства преобразования образования. Прежде всего, следует различать новшества и нововведения. Если под педагогическим новшеством понимать некую идею, метод, средство, технологию или систему, то нововведением в этом случае будет процесс внедрения и освоения этого новшества. С помощью конструирования нововведений можно управлять развитием образовательных систем как на уровне школы, так и на уровне региона, страны. Понятие "нововведение" мы считаем синонимом понятия "инновация". Создать педагогическое новшество мало. Педагогические новшества, какими бы привлекательными и проработанными они не были, не могут быть освоены без надлежащего управления и организации инновационных процессов. Инициаторы нововведений неизбежно столкнутся с проблемами, порождаемыми нововведениями, и вынуждены будут искать пути их решения. Для внедрения новых форм, методик, педагогических технологий требуется понимание того, как эти новшества внедрять, осваивать и сопровождать.

Разрастающиеся инновационные процессы во всех сферах общества, включая образование, актуализируют теоретические изыскания инновационных процессов. Особенно важными становятся вопросы инноваций в педагогическом образовании, от которого зависит подготовка специалистов для всех других областей. Развитие любого предприятия, организации, учреждения в настоящее время невозможно, если они не будут поддерживать инновационные процессы. Становление педагогического образования на современном этапе получает новое звучание, а потому и процессы инноваций требуют пристального изучения от стадий возникновения новаций до стадии затухания, смены. В педагогическом образовании особо проблематичны вопросы ресоциализации, практического внедрения в педагогический процесс подготовки и переподготовки специалистов различного уровня, полное использование личностного потенциала и жизненного опыта обучающихся в процессе образования, а также интеграция и «надежность» стыков новаций из различных областей.

Педагогическая инноватика – сфера науки, изучающая процессы развития школы, связанные с созданием новой практики образования. Одной из важных задач современной педагогической инноватики является отбор, изучение и классификация нововведений, знание которой совершенно необходимо современному педагогу прежде всего для того, чтобы разбираться в объекте развития школы, представить всестороннюю характеристику осваиваемого новшества, понять то общее, что объединяет его с другими, и то особенное, что отличает его от других новшеств. Педагогу требуется четкое понимание сущности инновационных процессов в образовании, умение осуществлять их с учетом специфических закономерностей и принципов.

Ключевое понятие в инноватике-инновационный процесс. Инновационные процессы в образовании рассматриваются в трех основных аспектах: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом. От этих аспектов зависит общий климат и

условия, в которых инновационные процессы происходят. Имеющиеся условия могут способствовать либо препятствовать инновационному процессу. Инновационный процесс может иметь характер как стихийный, так и сознательно управляемый. Введение новшеств – это, прежде всего, функция управления искусственными и естественными процессами изменений.

А.В. Хуторской подчеркивает единство трёх составляющих инновационного процесса: создание, освоение и применение новшеств. Именно такой трёхсоставный инновационный процесс и является чаще всего объектом изучения в педагогической инноватике в отличие, например, от дидактики, где объектом научного исследования выступает процесс обучения.

Другое системное понятие – «инновационная деятельность» – комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс.

К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.п. Особенность инновационного процесса – его циклический характер, выражающийся в следующей структуре этапов, которые проходит нововведение: возникновение, быстрый рост в борьбе с оппонентами, зрелость, освоение, распространение, насыщение, рутинизация, кризис, финиш. Инновационный процесс представляет собой совокупность процедур и средств, с помощью которых педагогическое открытие или идея превращается в социальное, в том числе образовательное, нововведение. Инновационные процессы следует отличать от локального эксперимента или внедрения отдельных новшеств. Например, введение дополнительного элективного курса в школу ещё не делает её инновационной.

Инновационная деятельность характеризуется системностью, интегральностью, целостностью.

Таким образом, деятельность, которая обеспечивает превращение идей в нововведение, а также формирует систему управления этим процессом, и есть инновационная деятельность.

В инноватике заложен внедренческий вектор, характеризующий традиционное и часто критикуемое соотношение науки и практики (наука разрабатывает и внедряет в практику). Такое понимание противоречит получившей в последние годы развитие личностно-ориентированной педагогической парадигме, определяющей повышение роли субъекта в проектировании своего образования. Мы не считаем целесообразным механически переносить в область педагогики аппарат инноватики, который действует в экономике, предпринимательстве или производстве. Учитывая человекоориентированную сущность педагогики, мы определяем объект и предмет педагогической инноватики не в традиционном ключе "внешних воздействий" на обучаемых, а с позиции условий обновления их образования, происходящего с их участием. Это главный принцип, который мы предлагаем в качестве ориентира для построения теоретико-методологических оснований педагогической инноватики (А.В. Хуторской).

Опираясь на вышесказанное, под педагогической инноватикой мы будем понимать науку, изучающую природу, закономерности возникновения и развития педагогических инноваций, их связи с традициями прошлого и будущего в отношении субъектов образования.

Для определения предмета педагогической инноватики необходимо выделить специфическую область реальности, описанием и объяснением которой занимается данная наука – объект исследования.

Так, В.С. Лазарев предлагает считать объектом педагогической инноватики инновационный процесс, условия, способы и результаты его осуществления; предметом педагогической инноватики – зависимость между эффективностью инновационных процессов и факторами, ее определяющими, а также способы воздействия на эти факторы с целью повышения эффективности изменений [39, с. 10].

Для определения объекта и предмета педагогической инноватики в данном случае служит инновационный процесс, в основе которого лежит инновационная деятельность. Под инновационным процессом подразумевается «процесс развития образования за счет создания, распространения и освоения новшеств», а инновационная деятельность определяется как целенаправленное преобразование практики образовательной деятельности за счет создания, распространения и освоения новых образовательных систем или каких-то их компонентов.

А.В. Хуторской, напротив, считает, что «объект педагогической инноватики не может ограничиваться только инновационным процессом, поскольку включает в себя и другие характерные для инноватики процессы и явления. Например, с точки зрения синергетики процессы появления и развития нового возникают в ходе их внешнего введения не только в форме новшеств, но и в качестве продукта перехода системы из одного положения в другое при ее неравновесном состоянии. Подобные факторы при их детальном рассмотрении обязывают нас внести коррективы в предлагаемые выше формулировки понятий объекта и предмета педагогической инноватики» [71, с. 65].

Тогда предметом педагогической инноватики, по мнению А.В. Хуторского, выступает не только преобразование практики образовательной деятельности, но и условия, средства, закономерности, формы, методы, технологии, другие атрибуты, связанные с педагогическими инновациями.

Но главный момент, который отличает педагогическую инноватику от инноватики в других областях, – это личностный фактор. Педагогика имеет дело с образовательными процессами, меняющими учеников и педагогов. Чтобы определить объект и предмет педагогической инноватики, необходимо проанализировать смысл и причины инноваций в образовании, уделив особое внимание его субъективному аспекту.

По мнению ученых, в области личностно-ориентированного образования предметом педагогики выступают осмысление, исследование и прогнозирование процессов становления личности и учителя и ученика под влиянием разнообразных факторов для дальнейшего ненасильственного управления этими процессами. Отсюда следует, что педагогическая инноватика в гуманистическом ее понимании рассматривает факторы, влияющие не только на обновление образования ученика, но и, что более важно, на изменения в процессе становления личности ученика и учителя.

2. Этапы инновационных процессов в образовании

В настоящее время, как и в сфере понимания категорий «новация», «инновационных процессов» существует множество попыток раскрытия содержания, в определении этапов также имеется множество подходов.

Ю.А. Карпова выделяет в инновационном процессе такие этапы, как:

- осознание или прогнозирование общественных потребностей;
- поиск концепции решения проблемы;
- исследование проблемы;
- разработка, освоение, распространение (диффузия) новшеств;
- воплощение и интеграция в культуру.

Ряд авторов выделяют жизненный цикл новаций в инновационном процессе из следующих этапов: старт, возникновение, быстрый рост, зрелость, насыщение, связанное с более или менее широким продвижением в практику, кризис, финиш, связанные, как правило, со снятием нововведения как такового в более новой, эффективной, нередко более общей системе, требующей структурной организации управления.

В инновационном процессе вычленяются *этапы*, различающиеся по видам деятельности, обеспечивающим создание и исполнение новшества. В настоящее время сложилась такая последовательность этапов инновационного процесса (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова).

1. *Этап рождения новой идеи и возникновения концепции новшества*; условно его называют этапом открытия, которое является результатом, как

правило, фундаментальных и прикладных научных исследований (или мгновенного «озарения»).

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. После этого начинается самостоятельное существование новшества. В фазе использования новшества выделяются дальнейшие этапы.

4. *Этап распространения новшества*, заключающийся в его широком внедрении, диффузии (распространении) в новые сферы.

5. *Этап господства новшества 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 [65, с. 115].

Приведенная выше линейная структура последовательно сменяющихся друг друга этапов инновационного процесса представляет собой упрощенную схему реального его развертывания. Например, конкретный инновационный процесс необязательно включает все перечисленные этапы в их строгой последовательности и неразрывности. Кроме того, этапы инноваций могут рассматриваться с разных сторон, например со стороны учащихся.

А.А. Мешков приводит модель *исследования инноваций* через призму процессов восприятия индивида. Восприятие новизны как таковой носит исключительно субъективный характер и не зависит от того, существовал рассматриваемый субъект как новый ранее или нет: индивид воспринимает его как новый. Социальный субъект становится сторонником инновации тогда, когда может адекватно оценить состояние окружающей

среды и спрогнозировать свое состояние в контексте инновационного процесса в терминах приобретения-потери социальных преимуществ. Этот феномен получил название *инновационного восприятия*. Инновационное восприятие может развиваться у индивида в процессе приобретения им новых знаний и пересмотра своих ценностей, установок, ожиданий. А.М. Саранов называет три уровня становления 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, гимназии различного профиля).

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.

Названные уровни охватывают необходимые направления для проектирования нововведений в рамках образовательного учреждения. Эти направления относятся к проектной части инноваций, которую необходимо дополнить внедренческой с перечнем условий для сопровождения внедрения новшеств. В противном случае необходимых условий реализации нововведения может не оказаться и проект останется нереализованным. На внедренческом уровне необходимо описать основные направления деятельности всех участников нововведения, определить состав средств и условия осуществления намеченного плана, установить механизм мониторинга и корректировки инновационного процесса.

Перечисленные этапы инновационной педагогической деятельности предполагают традиционный подход «внедрения науки в практику». С учетом личностно-ориентированной парадигмы образования необходимо планирование ситуаций включения субъектов инновационного образования в процесс его реализации и при необходимости – преобразования.

В современных условиях, на наш взгляд, продвижению новаций как движущего фактора социокультурного развития регионов препятствуют:

- сложность, запутанность, переменность социокультурного, образовательного пространства;
- консерватизм, инерция педагогов, их приверженность к стереотипам в педагогическом мышлении и на практике;
- инертность, а в чем-то и агрессивность внешней среды, непонимание важности проблем образования, его инновационных преобразований;

- отсутствие организационных структур управления инновационными процессами в различных образовательных учреждениях, системной модели управления образованием взрослых;

- отсутствие организационных структур управления инновационными процессами в системе повышения квалификации, способных быстро реагировать на появляющиеся новации, осваивать и активизировать субъектное образовательное поле на ознакомление, принятие, осмысление новаций.

Жизненные циклы новаций, новых концепций в теории и практике имеют определенное своеобразие. В первом случае инновационные процессы проходят в разных вариантах такие этапы:

- возникновение новой концепции с прицелом на использование в определенных рамках, при определенных ситуациях;

- расширение концепции и в ряде случаев притязания на всеобщность и исключительность;

- постепенное «принятие» концепции практикой, а затем «увлечение» ею и ожидание «чуда», незамедлительного эффекта.

Вошедшая в практику концепция начинает работать. Однако «чудо», естественно, не происходит, начинается охлаждение, разочарование.

Теория совершенствуется, приспособляется к меняющимся обстоятельствам, возникает потребность в ее преобразовании, интеграции с другими теориями.

Второй вариант – подходы и концепции, рожденные в практике, проходят в своем развитии несколько иной характерный цикл:

- рождение идей и их постепенная реализация в методических средствах;

- борьба за утверждение и признание разработок;

- выраженные притязания на универсальность, что характерно, правда, не для каждой новаторской системы, а только для некоторых. В решающей степени это зависит от общей культуры создателя системы, организационной структуры управления;

- осознание научных идей, лежащих в основе опыта, своего места в строю научных исканий, вклада в теорию;

- интеграция с другими подходами и поисками, осознание найденных идей и подходов в системе теории и практики.

Общественная потребность в обновлении образования, в системной модели управления образованием взрослых, учитывающей инновационные процессы, требует особого внимания к инновационным процессам, к тому, что мешает и что способствует возникновению и распространению педагогических нововведений, к тому, какую роль играет и должна играть педагогическая наука. Новое в педагогике – это не только идеи. Конечно, это подходы, методы, технологии, которые в представленном виде, в таких сочетаниях еще не выдвигались или еще не использовались, но это и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно (по крайней мере, эффективнее, чем раньше) решать задачи воспитания и образования. Новое, таким образом, включает в себе прогрессивное. Тем не менее понятие «новое» не всегда полностью коррелирует с понятием «передовое», «прогрессивное» и даже более широким понятием «современное». Передовое всегда сохраняет многое из традиционного. В педагогике это особенно наглядно видно на примере изменения направления в сторону веры в человека, умения общаться и сотрудничать. Сообщающие и репродуктивные методики обучения, диалог, опора на воспитательные возможности коллектива – эти и многие другие далеко не новые положения сохраняются, получают «второе дыхание» в самых новейших педагогических системах и построениях, управленческих процессах, структурах организации.

В.И. Загвязинский считает, что педагогическое новшество – это система или элемент педагогической системы, позволяющие эффективно решать поставленные задачи (а иногда и точнее ставить сами задачи), отвечающие прогрессивным тенденциям развития общества. Автор определяет

инновационные процессы в образовании как «процессы возникновения, развития, проникновения в широкую практику педагогических нововведений. Субъектом, носителем этого процесса выступает, прежде всего, педагог-новатор» [22, с. 98-102].

Инновационные процессы проявляются в любой сфере жизнедеятельности общества и человека, что обусловлено универсальностью природы их порождения. Соответственно, рождающиеся инновации классифицируются как социальные, экономические, технологические, информационные, педагогические, политические, управленческие и другие, и одновременно идут процессы интеграции новаций (управленческо-педагогические, финансово политические и т.д.), которые существенно влияют на социокультурный потенциал.

3. Типология педагогических инноваций

Многообразие современной педагогической реальности не укладывается в предлагаемые два типа инновационных подходов. Педагогические инновации различаются не только по принципу модернизации или трансформации, но и по таким направлениям, как область применимости, образовательная среда, цели, уровни и сроки инноваций, естественные или искусственные причины их появления и т.д.

По нашему мнению, все нововведения в школе можно разделить на три типа:

- новации, связанные с изменением содержания образования;
- новации, связанные с разработкой и реализацией новых образовательных технологий;
- новации, связанные с изменением модели школы (структурных образований, управленческих процессов).

К первому типу новаций относятся все попытки определить, чему необходимо учить современных школьников, в каком возрасте, какой сложности необходимо давать учебный материал, какой понятийный аппарат соответствующей научной области вводить на различных этапах обучения.

Ко второму типу следует отнести все новации, связанные с поиском ответов на вопросы: как необходимо выстраивать обучение, в каком порядке, какие формы, приемы и методы задействовать и в каком порядке? Такие инновации обеспечивают технологию обучения, стимулируют у учащихся различные способы познания.

К третьему типу новаций можно отнести любые попытки изменить сложившуюся модель управления школой, а также создать принципиально новую модель школы. Новообразованные лицеи, гимназии, центры образования, школы-лаборатории призваны адекватно соотнести новые образовательные задачи, например, подготовку учащихся, ориентированных на конкретное высшее учебное заведение, с наиболее эффективной инфраструктурой, управленческими процессами, функциями структурных подразделений и их руководителей.

К сожалению, как нам представляется, большая часть педагогических экспериментов и нововведений останавливаются лишь на каком-то одном типе инноваций и при этом реализуют самые поверхностные изменения в школе из всех возможных. Например, эксперименты, связанные с содержанием образования, не идут дальше введения таких новых учебных предметов, как этика, эстетика, риторика, или в рамках традиционных школьных предметов добавляется более сложный понятийный аппарат либо меняется порядок прохождения отдельных тем учебной программы.

На уровне экспериментирования в рамках новых образовательных технологий внедряют различные проектные методики, игровые методики, технологии машинного контроля и прочее без учета особенностей и индивидуальности личности учащегося; методы и стиль обучения остаются рассогласованными с индивидуальным познавательным стилем ученика.

Обоснование типологии педагогических нововведений позволяет изучать специфику и закономерности развития нововведений, выявлять и анализировать факторы, способствующие и препятствующие нововведениям. На основе исследования А.В. Хуторским [72, с. 114] была разработана

типология педагогических нововведений, состоящая из 10 блоков. Каждый блок формируется по отдельному основанию и дифференцируются на собственный набор подтипов. Перечень оснований составлен с учётом необходимости охвата следующих параметров педагогических нововведений: отношение к структуре науки, отношение к субъектам образования, отношение к условиям реализации и характеристикам нововведений.

В данной систематике педагогические нововведения подразделяются на следующие типы и подтипы:

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

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

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

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

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

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

По масштабности распространения: в деятельности одного педагога, методического объединения педагогов, в школе, в группе школ, в регионе, на федеральном уровне, на международном уровне и т.п.

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

По объёму новаторских мероприятий: локальные, массовые, глобальные и т.п. По степени предполагаемых преобразований: корректирующие, модифицирующие, модернизирующие, радикальные, революционные.

В предложенной типологии одна и та же инновация может одновременно обладать несколькими характеристиками и занимать своё место в различных блоках. Например, такая инновация, как образовательная рефлексия учащихся, может выступать нововведением по отношению к системе диагностики обучения, развитию способов деятельности учащихся, в учебном процессе, в коллективном обучении, нововведением-условием, периодическим, в старшей профильной школе, локальным, радикальным нововведением.

В рамках создания новых моделей школ и системы управления нередко образовательные задачи управления или школы находятся в отрыве от истинных целей обучения, воспитания, развития. Например, при решении такой задачи, как подготовка учащихся в рамках лицея к конкретному вузу, остаются неучтенными глубинные ценностные ориентации школьников, их способность сделать верный выбор и готовность к самоопределению в целом. Кроме того, самым существенным недостатком сложившейся практики инноваций считается разобщенность трех типов изменения и оптимизации образования. По нашему мнению, любая инновация должна быть системной. Рассмотренные выше типы инноваций в действительности являются органичными и взаимопроникающими составляющими этой системы.

4. Вопросы для самоконтроля

1. Что такое методология педагогики?
2. Какие функции выполняет методология педагогики в построении научной теории?
3. Какими понятиями оперирует системный подход при определении методологии педагогической инноватики?
4. Что такое модернизация образовательного процесса? В чем, на Ваш взгляд, различие понятий «модернизация образования» и «инновационное образование»?
5. Проанализируйте в письменной форме педагогические признаки, которые в совокупности позволяют утверждать, что модернизация образовательного процесса проведена успешно.
6. Является ли наличие разных типологий педагогических нововведений показателем недостаточного развития педагогической инноватики?
7. Назовите область применимости каждой из приведенных в разделе типологий педагогических инноваций. Аргументируйте свой ответ.
8. Предложите типологию педагогических нововведений, наиболее удобную: а) для учителя; б) для директора школы; в) для министра образования края.

Тема 5. Управление инновационной деятельностью педагогов

Вопросы для обсуждения

1. Управление инновационной деятельностью педагогов как системная инновация.
2. Проблема стереотипа деятельности педагога, препятствующего осуществлению инновационной педагогической деятельности.
3. Стадии развития инноваций, критерии, показатели инновационной педагогической деятельности.
4. Содержание, формы и методы деятельности администрации образовательного учреждения по управлению инновационной деятельностью педагогов.
5. Вопросы для самоконтроля.

1. Управление инновационной деятельностью педагогов как системная инновация

Современная школа ищет различные пути реализации своих функций, одним из которых является инновационная деятельность. Главное отличие инновационного образовательного учреждения от традиционного состоит в создании условий для развития всего потенциала личности, чтобы быть готовой к любому, даже непредвиденному будущему и способной адаптироваться к новым ситуациям.

Как мы уже отмечали, в педагогической науке инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслении собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения иной педагогической практики.

Источниками зарождения инновационных процессов в практике образовательного учреждения являются: интуиция творческого руководителя, педагога; опыт, рождённый в данной школе; педагогический

опыт, рождённый в других школах; нормативные документы; мнение потребителя образовательных услуг; потребности педагогического коллектива работать по-новому и др. Инновации выступают в педагогической деятельности как способ решения проблем, возникающих в нестандартных (нетрадиционных) ситуациях практики функционирования и развития образовательных процессов.

Существуют различные основания для классификации инноваций (табл. 9).

Таблица 9

Основание для классификации	Вид инновации
Сфера осуществления	<ul style="list-style-type: none"> • содержание образования, • технологии, • формы организации и обучения, • апробация новых учебно-методических комплектов, • система управления
Признак масштабности	<ul style="list-style-type: none"> • локальный, • модульный, • системный,
Способ возникновения	<ul style="list-style-type: none"> • планомерный, • стихийный
Глубина преобразования	<ul style="list-style-type: none"> • модификационные (видоизменение на основе уже существующей программы); • комбинаторные (интеграция существующих в различных сочетаниях, приводящих к новому качеству); • радикальные, авторские (изобретение

	принципиально нового, неизвестного ранее)
--	---

В системе управления можно рассмотреть инновации, связанные:

- с деятельностью методических объединений, творческих и проблемных групп, созданием научных обществ и др., – *структурные инновации*;
- с разработкой локальных актов, методических рекомендаций, программ развития и др., – *функциональные инновации*.

2. Проблема стереотипа деятельности педагога, препятствующего осуществлению инновационной педагогической деятельности

Основная проблема управления преобразованиями заключается в возникновении феномена сопротивления изменениям. В качестве аргументов против введения новшеств часто приводят суждения, построенные как набор вариаций на тему "Да, но..." (А.И. Пригожин): "Это у нас уже есть". Как правило, похожее нововведение. В данном случае задачей оппонента является необходимость доказательства обманчивости сходства и значимости различий. "Это у нас не получится". В подтверждение данного тезиса обычно приводятся объективные, на взгляд говорящего, условия, делающие введение конкретного новшества невозможным. "Это не решает главных проблем". Такое утверждение делают как бы с радикальных позиций. Новшество в этом случае получает образ паллиатива, а инноватор – черты недостаточно смелого проводника подлинного прогресса. Поскольку разведение главного и второстепенного – дело интерпретации, возможность отвода почти гарантирована. "Это требует доработки". Безусловно, каждое новшество, каждый проект нуждаются в доработке. И, выдвигая этот тезис, действительно указывают слабые места нововведения. Новшество наделяется характеристикой "сырого", и поэтому проводить его в жизнь вроде бы не следует. "Здесь не все равноценно". Если отсечь некоторые детали у новшества, то ощутимого запланированного эффекта уже не предвидится.

"Есть и другие предложения". В этом случае подразумевается альтернатива данному новшеству, но вовсе не с целью предложить лучшее решение, а лишь для того, чтобы вообще отвлечь внимание от применения новшеств.

Перечисленные стереотипы подходят для описания закономерностей почти любых педагогических нововведений. Любой педагог или учёный-инноватор, как правило, встречался с некоторыми или со всеми вышеприведенными аргументами. Зная логику оппонентов, инноватору целесообразно заранее подбирать контраргументы на подобные суждения, а также делать упреждающие шаги, чтобы нейтрализовать возможные действия на инновационный процесс со стороны его противников. Однако не всё так просто.

В обществе существуют специальные приемы, вынуждающие человека прекратить инновационную деятельность. Эти приёмы можно охарактеризовать действиями типа: "инициатива наказуема", "не высывайся", "тебе больше всех надо?", "на наш век хватит", "это надо согласовать" и т.п. Для распознавания таких приемов от инноватора требуется непрерывная рефлексивная работа, выяснение того, что именно скрывается за тем или иным действием, предложением его руководителей, коллег, подчиненных.

Природа людей по отношению к нововведениям различна, одни склонны к их принятию, другие более консервативны. Иногда в одном человеке одновременно уживаются различные проявления в отношении новаций из разных областей его деятельности. В психологии имеется классификация субъектов инноваций, составленная Э. Роджерсом:

1-я группа – новаторы, обычно это 2,5 % коллектива, они всегда открыты новому, поглощены новшествами, характеризуются некоторым авантюрным духом, интенсивно общаются с локальными группами.

2-я группа – ранние реализаторы – 13,5 %. Они следуют за новаторами, однако более интегрированы в свое местное объединение, оказывая влияние, часто становятся лидерами мнений. Ценятся как разумные реализаторы.

3-я группа – предварительное большинство – 34 %. В роли лидеров выступают редко, осваивают новшества после "ранних реализаторов", но значительно раньше так называемых средних. Для принятия решения им требуется значительно больше времени, чем лидирующим группам.

4-я группа – позднее большинство – 34 %. Относясь к новшествам с изрядной долей скепсиса, приступают к их освоению иногда под давлением социальной среды, иногда в результате оценки собственных потребностей, но при одном условии: когда коллектив явно и однозначно высказывается в их пользу ("средние реализаторы").

5-я группа – колеблющиеся, обычно 16 %. Основной их характеристикой служит ориентация на традиционные ценности. Решение о принятии новшества принимают с большим трудом, последними, являясь, по сути, тормозом в распространении инноваций.

По отношению к новаторству среди учителей ситуация выглядит немного по-иному: новаторы составляют 6,6 %, передовики – 44,7 %, умеренные – 17,7 %, около трети относятся к нововведениям сдержанно (К. Ангеловски). Если учитель привыкает жить в полном согласии с внешне заданными нормами и правилами, его инновационные способности гаснут. Стандартизация поведения и внутреннего мира педагога сопровождается тем, что в его деятельности все большее место занимают инструктивные предписания. В сознании накапливается все больше готовых образцов педагогической деятельности. Это приводит к тому, что учитель может легче вписываться в педагогическое сообщество, но при этом снижается его творческий уровень.

Особым образом характеризуется ситуация, когда инноватором является руководитель – директор школы или его заместитель, управленец другого звена. В этом случае необходимо предусмотреть возможные типы реакций со стороны подчиненных на инновационные действия, идущие от руководителя. Среди возможных моделей реакции человека на "навязывание" ему нововведения имеется пять фаз: отрицание, сопротивление, исследование,

вовлеченность, традиционализация (К. Ушаков). Фаза отрицания может быть для подчиненного состоянием оцепенения, шока, растерянности. Здесь еще происходит ориентация на прошлое. На первой фазе зачастую отрицательную роль играет недостаточная информированность подколлектива о характере нововведения, поэтому целесообразно, игнорируя проявление недовольства, ориентировать подчиненных на будущее, давая им время для адаптации.

На фазе сопротивления возможно проявление подчиненными раздражения, возникновение у них депрессии, связанной с ощущением неизбежности перемен. Руководителю необходимо наладить "обратную связь" с коллективом, больше слушать, поддерживать колеблющихся. Но порой целесообразным может быть и резкое столкновение вплоть до категорического: "Делайте или уходите". На этапе исследования подчиненный, согласившись с неизбежностью перемен, начинает ориентироваться в новых формах деятельности. Руководителю необходимо следить за процессом, поддерживать его динамику, из обилия идей выделить приоритеты. Для этапа вовлеченности характерно возникновение творческих групп. Постановка целей становится более точной. Резко улучшается координация деятельности. На данном этапе необходимо совместно с подчиненными разрабатывать долгосрочные цели, сосредоточившись на создании новых символов и ритуалов. Жизнь требует от современного учителя и руководителя инновационного поведения, т.е. активного и систематического творчества в педагогической деятельности.

Инновационное поведение – это максимальное развитие своей индивидуальности. Чтобы быть инноватором, полезно осознать, пережить и избавиться от психологических барьеров, "комплексов", мешающих реализации инновационной деятельности. Педагогическая инноватика находится сегодня в стадии становления. Возрастающая потребность в её разработке очевидна как для науки, так и для образовательной практики. Наша цель – внести посильный вклад в построение научного фундамента

современного обновляющегося образования и пригласить к его всестороннему обсуждению учёных, учителей-новаторов, всех тех, чей взгляд устремлён в будущее.

Инновационный процесс – это процесс непрерывный, не имеющий четко определенной завершенности. Что значит «мы внедрили инновации»? Это значит, что мы перестали реагировать на происходящие изменения, остановились на каком-то этапе развития и в конце концов отстали. Речь не идет о некоторой экспоненциально возрастающей сумме знаний, накопленной человечеством. Речь идет о процессе. "На выходе" нашей педагогической деятельности стоит человек, ощутивший вкус познания и уверенность в собственных силах или подавленный системой, ожидающий благ "со стороны", а то и враждебный окружающему миру. Если мы хотим иметь стабильный качественный результат, то инновации должны касаться всех составляющих образовательной системы. Да, педагоги по-разному относятся к нововведениям, но это та неизбежность, с которой необходимо считаться, которая в итоге позволяет избежать хаоса, выработать четкий порядок и систему организации образовательного процесса. Это хорошо просматривается в классификации субъектов инноваций. Не следует пугаться, что процент новаторов столь немногочислен; "разумные", "ранние" и "средние рационализаторы" – вот то подавляющее большинство, на которое следует опираться и к которому следует прислушиваться при внедрении нововведений.

Интенсификация инновационных процессов в педагогике связана как с социальным заказом и имеющимися в теоретических исследованиях и новаторском опыте средствами, способными обеспечить его выполнение, так и со значительными изменениями в сфере сознания педагогического сообщества в целом.

По своему основному смыслу понятие «инновация» относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими

новшествами связан. Из этого следует, что наиболее значимым условием успешности инновационной деятельности является психологическая готовность педагогов к принятию системного нововведения – развитие инновационной культуры выпускников вузов.

3. Стадии развития инноваций, критерии, показатели инновационной педагогической деятельности

В педагогической практике выделяют следующие стадии развития инноваций:

1. Формирование идеи, целеполагание, разработка путей реализации.
2. Освоение на стадии апробации.
3. Распространение новой практики.
4. Рутинизация (устаревание) новшества.

В практической работе наиболее сложны вопросы о критериях, показателях инновационной деятельности и стимулировании инновационного потенциала педагога.

Критерии – средство для суждения, признак, на основании которого производится оценка. Разработка критериев оценки инновационных процессов направлена на создание механизмов управления этими процессами на основе новых подходов к образованию как развивающей и развивающейся среде. Критерии оценки рассматриваются как условие эффективности управления развитием образовательного учреждения. Такими критериями могут стать:

- актуальность (соответствие инновации социокультурной ситуации развития общества);
- новизна (степень оригинальности инновационных подходов, комбинирование известного, представляющего в совокупности новизну);
- образовательная значимость (степень влияния инновации на развитие системы образования в целом);
- общественная значимость (воздействие инновации на развитие системы образования в целом);

- полезность (практическая значимость);
- реализуемость (реалистичность инновации и управляемость инновационных процессов).

Сложность применения оценочных суждений (критериев) к инновациям состоит в том, что инновационные процессы программируются на будущее, а оцениваются в настоящем, т.е. оценке подвергается то, что не представлено, чего ещё нет.

Как ориентировать учителя к инновационной деятельности и у каждого ли учителя есть инновационный потенциал? *Инновационный потенциал* – совокупность социокультурных и творческих характеристик личности педагога, которые выражаются в готовности совершенствовать педагогическую деятельность. Наличие инновационного потенциала связано со способностью совершенствовать новые идеи, а главное моделировать их в практической деятельности.

В основе мотивов, т.е. побуждений личности к нововведениям, лежат самые разные потребности:

- желание сделать процесс обучения более интересным, действенным, привлекательным и тем самым активизировать обучение;
- повышение статуса в коллективе, достижение большего признания, большая конкурентоспособность специалиста;
- расширение возможности трудоустройства, профессиональное самоутверждение и самореализация, повышение разряда и т.д.

В целом деятельность человека всегда полимотивирована, т.е. он руководствуется не каким-то одним, а несколькими мотивами. Лучшей мотивацией служит показ успешной деятельности коллег, работающих в инновационном режиме.

Автор книг «Психология профессионализма» и «Психология труда учителя» А.К. Маркова выделяет пять уровней профессионализма:

- *допрофессионализм* (ознакомление с профессией, адаптация в профессии, определение своих возможностей и своего предназначения в

профессии; этот этап протекает от 5 до 8 лет и заканчивается выработкой индивидуального профессионального почерка);

- *профессионализм* (свободное владение профессией, мастерство);
- *суперпрофессионализм* (свободное владение профессией на уровне творчества);
- *послепрофессиональный период* (этап завершения профессиональной деятельности; это специалист–профессионал в прошлом, выполняющий функции консультанта, наставника, эксперта);
- особая группа – *непрофессионалы* (специалисты, которые независимо от стажа выполняют работу по собственным или чужим профессионально искажённым нормам).

Человек получает два рода знаний:

- знания, полученные в ВУЗе, ССУЗе, курсах повышения квалификации и т.д.;
- знания, приобретенные в результате собственной аналитической работы, критического отношения к своему опыту и к самому себе.

Под готовностью педагога к инновационной деятельности принято понимать сформированность необходимых для этой деятельности **личностных** (большая работоспособность, умение выдерживать действие сильных раздражителей; высокий эмоциональный статус; готовность к творчеству) и **специальных** качеств (знание новых технологий; овладение новыми методами обучения; умение разрабатывать проекты; умение анализировать и выявлять причины недостатков).

4. Содержание, формы и методы деятельности администрации образовательного учреждения по управлению инновационной деятельностью педагогов

Инновационная деятельность педагога зависит от понимания им смысла употребления тех или иных новшеств, умений осуществлять их поиск, выбор и применение.

Важным в формировании готовности учителя к инновационной деятельности является участие в семинарах–практикумах, профессиональных конкурсах, посещение открытых уроков. Инновационная деятельность стимулирует к глубокому аналитическому подходу в методической работе.

Рассмотрим **содержание, формы и методы** деятельности администрации образовательного учреждения **по управлению инновационной деятельностью педагогов.**

Под управлением (сопровождением) инновационным процессом понимается целеустремлённая деятельность, направленная на обеспечение становления, стабилизации, оптимального функционирования и обязательного развития образовательного учреждения. Оптимальным вариантом сопровождения инновационной деятельности является программа комплексных действий в рамках единой методической темы. Составляющие управления:

1. Учёт и систематизация инновационной деятельности.
2. Разработка проектов, программ, положений по реализации инновационных процессов.
3. Разработка системы контроля за ходом и результатами экспертизы и внедрения педагогических инноваций.
4. Организация мероприятий, направленных на повышение профессиональной компетентности участников инновационной деятельности.
5. Систематизация и обобщение опыта инновационной деятельности.
6. Проблемно-ориентированный анализ результатов инноваций.

Рассмотрим каждое направление управленческой деятельности более подробно.

Учет и систематизация инновационной деятельности. Стартовая экспертная оценка опыта учителей. Это может быть опрос-беседа по следующим вопросам:

- Назовите проблему, над которой Вы работаете. В течение какого срока Вы работаете над ней? Чем она Вас привлекает?

- Разработан ли Вами план работы над данной проблемой?
- Какую литературу Вы изучили, работая над проблемой?
- Какие идеи Вы внедряли в образовательный процесс за этот период?
- Что изменилось в результате Вашей работы? Подтвердите данными анализа.

- Ваше мнение об эффективности проводимой работы.
- Продолжите ли Вы работу над данной темой?

Вместо опроса-беседы можно предложить учителю сделать письменный самоанализ работы над самообразованием. На основе самоанализов можно создать банк данных опыта учителей.

- Экспертная карта инновационной деятельности учителя

1. Разработчик (ФИО) _____
2. Сфера осуществления инновационной деятельности _____
3. Тема _____
4. Цель _____
5. Задачи _____
6. Стадия развития инновации _____
7. Масштаб _____
8. Форма представления результата _____

- Приказ об инновационной деятельности с приложением перечня основных направлений.

- Сбор инновационных программ с целью организации контроля за решением поставленных задач, за сформированностью знаний, умений и навыков, обозначенных в программе.

Разработка проектов, программ, положений, методических рекомендаций по реализации инновационных процессов

1. Разработка нормативных документов для создания структур, которых ранее не было в школе (положения о психолого-медико-педагогическом консилиуме, научном обществе учащихся, проблемной группе и др.).

2. Разработка методических документов, обеспечивающих инновационную, опытно-экспериментальную деятельность (Положение об инновационной деятельности, требования к составлению программ, требования к оформлению печатных документов, рекомендации по обобщению опыта и др.).

3. Ознакомление с требованиями к ведению журналов (выставление отметок, зачетов; деление на подгруппы и др.).

Разработка системы контроля за ходом и результатами экспертизы и внедрения педагогических инноваций (сбор и обработка информации о нововведениях).

1. Экспертиза составленных программ.

2. Посещение вновь введенных предметов с целью наблюдения за реализацией задач, указанных в инновационных программах и сформированностью знаний, умений и навыков.

3. Контроль за прохождением учебных инновационных программ) (проверка журналов).

4. Подведение итогов контроля на совещании, педагогическом совете и др.

5. Контроль за составлением и реализацией планов работы методических объединений, в которых должна отражаться инновационная деятельность.

6. Контроль за результатами инновационной деятельности, которые должны представляться учителем заместителю директора по УВР по итогам намеченных этапов или полугодия.

Организация мероприятий, направленных на повышение профессиональной компетентности участников инновационной деятельности

Задача заместителя директора по УВР – создать условия, мотивирующие профессиональное мастерство, обобщение и распространение педагогического опыта:

1. Проведение профессиональных конкурсов (конкурс программ, уроков, «Учитель года», и др.).
2. Проведение методических конференций.
3. Участие в районных и областных конкурсах.

Систематизация и обобщение опыта инновационной деятельности: публикации, выступления, открытые уроки, творческие отчеты, мастер-классы.

Проблемно-ориентированный анализ результатов инноваций делает заместитель директора по УВР как раздел проблемно-ориентированного анализа в годовом плане работы школы.

Перечень необходимой документации:

- Положение об инновационной деятельности.
- Приказ об организации инновационной деятельности на учебный год.
- Модифицированные и авторские программы.
- Карты инновационной деятельности учителя.
- Методические рекомендации по оформлению программ.
- Отчеты по экспериментальной работе.
- Аналитические справки, подтверждающие контролирующие функции заместителя директора по УВР.
- Отчеты учителей по инновационной работе.

Результативность инновационной работы достигается при наличии следующих условий:

- знание руководителями школы профессиональных запросов, потребностей учителя, уровня профессионализма, мотивации, затруднений каждого учителя;

- создание системы работы с учителем;
- стимулирование профессионального роста учителя, поддержка его личностных стремлений движения к новому;
- включенность учителей в решение проблемы школы.

Решение проблемы формирования высокой готовности педагогов к инновациям заключается не в навязчивом требовании инноваций от всех участников образовательного процесса, а в предоставлении возможности проявления готовности и стимулировании этого процесса.

5. Вопросы для самоконтроля

1. Подумайте, какие профессиональные и личностные качества присущи учителю физической культуры.

2. Творческая педагогическая деятельность возможна лишь в системе диалогического отношения. Согласны ли Вы с этим утверждением? Обоснуйте свой ответ.

Список литературы

Основная литература

1. Абасов З. Инновационность в образовании и подготовка учителей // Вестник высшей школы. - 2001. - №4. - С.7-9.
2. Абасов З. Подготовка учителя к работе в инновационной среде // Высшее образование в России. – 2002. - №6. - С.151-155.
3. Адольф В.А. Профессиональная компетентность современного учителя: Монография / Краснояр. гос. ун-т. - Красноярск, 1998.
4. Адольф В.А., Ильина, Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: Монография. – Красноярск: Поликом, 2007. – 203 с.
5. Ангеловски К. Учитель и инновации. – М., 1990.
6. Андреева Г. М. Социальная психология: Учеб. для высших учебных заведений – 5-е изд., испр. и доп. – М.: Аспект Пресс, 2003. – 364 с.
7. Асмолов А.Г. Культурно-историческая психология и конструирование миров. - М.: Институт практической психологии. - Воронеж, 1996.
8. Байкова Л.А., Гребёнкина Л.К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии. – М., 2001. – 256 с.
9. Безрукова В.С. Педагогика: проективная педагогика. - Екатеринбург, 1996.
10. Белозерцев Е.П. Подготовка учителя в условиях перестройки – М.: Педагогика, 1989. – 205 с.
11. Бериулава М.Н. Общедидактические подходы к гуманизации образования // Педагогика. - 1994. - №5. - С. 21-25.
12. Беспалько В.П. Слагаемые педагогические технологии. - М., 1999.
13. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения. - М., 1995.
14. Беспалько В.П. Стандартизация образования: основные идеи и понятия // Педагогика. - 1993. - №5. - С. 15-16.
15. Блинов В.И. Практическая подготовка будущих учителей: прагматика и перспективы // Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы: Сб. науч. ст. Вып. второй. – М.: ИОО МОН РФ, 2004.– С. 41–53.
16. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. - СПб., 2000. – С. 98.
17. Бордовский Г.А. Извозчиков В.А. Новые технологии обучения: вопросы терминологии // Педагогика. - 1993. - №5. - С. 12-16.

18. Будаева Т.И. Формирование личности молодого специалиста в процессе обучения в вузе // Педагогическая наука и практика: проблемы и перспективы: Сб. науч. ст. Вып. второй. – М.: ИОО МОН РФ, 2004. – 202 с. – С.54–64.
19. Волкова Н. Личность и коллектив в лицее // Народное образование. – 1993. - №7 - 8. - С. 46-49.
20. Гершунский Б.С. Философия образования XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
21. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. – М.: Педагогика, 1984. – 176 с.
22. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании. – Тюмень, 1995. – С. 5-10.
23. Загвязинский В.И. Теория обучения: современная интерпретация. – М., 2001. – С. 95-129.
24. Закон Российской Федерации «Об образовании». - М.: ТЦ Сфера, 2005. – 64 с. (Правовая библиотека образования).
25. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 190 с.
26. Зоткин А.О. Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы: коллективная монография / Под ред. Г.Н. Прокументовой. – Томск: Изд-во Том. Ун-та, 2002. – 342 с.
27. Иванов В.Н. Социальные технологии. - М., 1999.
28. Ильенков Э.В. Философия и культура. - М.: Изд-во политической литературы, 1991.
29. Инновационное обучение: стратегия и практика / Под ред. В. Ляудис. - М., 1994.
30. Кайнова Э. Концепция школы – гимназии // Народное образование. - 1993. - №6. - С. 42-55.
31. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – Рига: ИПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.
32. Кларин М.В. Педагогическая технология. - М., 1989. Капустин Н.П. Педагогические технологии адаптивной школы. – М., 1999. – 216 с.
33. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Педагогический словарь: для студ. высш. и ср. пед. учеб. заведений – М.: Издательский центр «Академия», 2001.-176 с.
34. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий. – СПб., 2001. – 368 с.

35. Краевский В.В. Содержание образования: вперед к прошлому. – 2-е изд., испр. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 36 с.
36. Ксензова Г.Ю. Перспективные школьные технологии – М., 2001. – 224 с.
37. Кукушин В.С. Педагогические технологии. – Ростов-на-Дону, 2002.
38. Лазарев В. С. Управление нововведениями – путь к развитию школы // Сельская школа. – 2003. – № 1. – С. 16.
39. Лазарев В.Л. Проблемы модели психологического развития в теории деятельности – М., 1999. – 164 с.
40. Магер В.Е. Управление качеством: Учеб. пособие. – М.:ИНФРА-М, 2012. – 176 с.
41. Максимов Ю.Г. Педагогические условия подготовки студентов к инновационной деятельности в школе: Дис. канд. пед. наук: 13.00.01 – Ижевск, 2001. – 199 с.: ил.
42. Макшанов С.И. Психологические теории преднамеренных изменений // Журнал практического психолога. - 1998. - №2. - С. 7-21.
43. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики: Пер. с англ. А.Н. Талдыбаевой; Научн. ред., вступ. ст. и коммент. Н.Н. Акулиной. - СПб. : Евразия, 1999.
44. Махмутов М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. – М., 1975. – 167 с.
45. Медведев В.П. Инновации как средство обеспечения конкурентоспособности организации: Монография – Москва: Магистр, 2011.
46. Митина Л.М. Личностное и профессиональное развитие человека в новых социально-экономических условиях.// Вопросы психологии. - 1997.
47. Морева Н.А. Основы педагогического мастерства: Учеб. пособие для вузов. – М.: Просвещение, 2006. – 320 с.
48. Назаров В., Пучков О. Методологические вопросы лицейского образования // Народное образование. - 1995. - № 10. - С. 25-27.
49. Научно-методическое обоснование и обеспечение программы развития гимназии / Сост. А.М. Саранов, В.В. Сторожева, И.Н. Кривенцова. – Волгоград: Перемена, 1995. - 26 с.
50. Никитин В. Образование в ловушке развития.// Кентавр. – 2004. – №33. – С. 36.
51. Новиков А.М. Методология учебной деятельности. – М.: Эгвес, 2005. – 176 с.
52. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Под ред. Е.С. Полат. - М., 2001.

53. Петровский В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности. - Ростов-на-Дону: Феникс, 1996.
54. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии – М., 2001. – 192 с.
55. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. Социальные проблемы инноватики. – М., 1989. – 180 с.
56. Прозументова Г.Н. Гуманитарное исследование в образовании: опыт, размышления, проблемы: Коллективная монография / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2002. – 342 с.
57. Савельев А.Я. Модель формирования специалиста с высшим образованием на современном этапе. – М., 2005. – 72 с.
58. Селевко Т.Г. Современные педагогические технологии. - Ярославль, 1997.
59. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования: Курс лекций. - М.: Academia, 2000.
60. Симонова А.А. Инновационный менеджмент в образовании. – Москва, ООО «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2015.
61. Скаткин М. Н. Методология и методика педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1986. – 152 с.
62. Скаткин М.Н. Совершенствование процесса обучения. – М., 1971. – 223 с.
63. Сластенин В.А. Формирование личности учителя в процессе профессиональной подготовки. – М., 2002. – 146 с.
64. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя.- М., 1986.
65. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. - М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
66. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 192 с.
67. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т.Ю., Фролова Т.В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. – 1991. – № 5. – С. 57–60.
68. Феноменология образовательных инноваций: Коллективная монография / Под ред. Г.Н. Прозументовой. – Томск: Изд-во Том. ун-та, 2005. – 201 с.
69. Фромм Э. Иметь или быть? / Пер. с англ. - Киев: Ника – Центр, 1998.
70. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. - М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. - 222 с.
71. Хуторской А.В. Свободное развитие как пространство образования // Школьные технологии. - 1998. - № 5.

72. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика. – М., 2008.
73. Хьелл Л., Зингиер Д. Теории личности. (Основные положения, исследования и применения). - СПб.: Питер Пресс, 1997.
74. Чернилевский Д.В. Дидактические технологии в высшей школе: Учеб. пособ. для вузов. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
75. Чуб Е.В. Компетентностный подход в образовании // Инновации в образовании. – 2008. – №3. – С. 21–26.
76. Шевандрин Н. И. Социальная психология в образовании Ч. 1. Концептуальные и прикладные основы социальной психологии учебное пособие. – М.: ВЛАДОС, 1995. – 544 с.
77. Щедровицкий Г.П. Философия. Наука. Методология. – М., 1997. – 459 с.
78. Щуркова Н.Е. Практикум по педагогической технологии. – М., 1998. – 250 с.
79. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. - М., 1991.
80. Юсуфбекова Н.Р. Педагогическая инноватика как новое направление фундаментальных исследований. Актуальные методологические проблемы развития педагогических наук в ЧССР и СССР. - Прага, 1989.
81. Юцявичене Т. Теория учебных задач. - М., 1990.
82. Яблокова Л.В. Избранные педагогические труды, воспоминания, материалы. К 55-летию со дня рождения / Сост. Ю.Н. Яблоков. – Красноярск: РИО ГОУ ВПО КГПУ им. В.П. Астафьева, 2005. – 365 с.
83. Яковец Ю.В. Россия-2050: стратегия инновационного прорыва. – М.: Экономика, 2005. – 91 с.
84. Ямбург Е. Разработка и запуск новой модели школы // Народное образование. - 1991. - № 2. - С. 17-31.
85. Ямбург Е.Н. Школа для всех. - М., 1996.
86. <http://www.yspu.yar.ru/>
87. <http://www.mgpu.ru/niiso/kolluniver.html>

Дополнительная литература

1. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения. - М., 1977.
2. Гузова Л.П. Развитие профессиональной культуры учителя начальных классов: Учеб.-метод. пособие. - Красноярск: РИОКГПУ, 2004. – 88 с.
3. Давыдов В.В. Теория развивающегося обучения. - М., 1996.

4. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. - М., 1995.
5. Клименко Т.К. Теоретические основы становления будущего учителя в инновационном образовании. - Чита, 1999.
6. Кульневич С.В., Лакоценина Т.П. Анализ современного урока: Практич. пособие для учителей и классных руководителей, студентов пед. учеб. заведений. - Изд-е 2-е, доп. и перераб. – Ростов-на-Дону: Учитель, 2003.
7. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения. - М., 1989.
8. Модульно–рейтинговая технология обучения (опыт применения в вузе и средней школе). – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 1993.
9. Монахов В.М. Технологические основы проектирования и конструирования учебного процесса. – Волгоград, 1991.
10. Педагогика совместной деятельности: смысловые контексты и образовательная реальность // Школа Совместной деятельности: разработка образовательных программ в развивающейся школе / Под ред. Г. Н. Прокументовой. - Томск: Дельтаплан, 2002. – Кн. 5. – 151 с.
11. Прокументова Г.Н. Стратегии управления инновациями в образовании // Управление инновационными процессами в образовании: проблемы и подходы к их решению / Под ред Г. Н. Прокументовой. - Томск, 2000. – 320 с.
12. Сорокина Т.М. Развитие профессиональной компетенции будущего учителя средствами интегрированного учебного содержания // Начальная школа. - 2004. - № 2. - С. 110-120.

Глоссарий

ГОТОВНОСТЬ К ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – особенное личностное состояние, предусматривающее наличие у преподавателя (учителя) мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владение эффективными способами и средствами достижения педагогических целей, способности к творческой деятельности и рефлексии. Она есть та основа профессионально-педагогической и общественной позиции педагога, которая побуждает к инновационной деятельности и способствует ее продуктивности.

ИННОВАЦИЯ – нововведение, новшество; процесс создания, освоения и практической реализации педагогических достижений.

ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ — сложное психолого-педагогическое явление, которое необходимо рассматривать в таких взаимосвязанных аспектах, как профессиональная и психологическая готовность преподавателя (учителя) к инновационной деятельности.

ИННОВАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ – совокупность социокультурных и творческих характеристик личности педагога, которые выражаются в готовности совершенствовать педагогическую деятельность.

КРИТЕРИИ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА – показатели, на основании которых осуществляется экспертная оценка педагогического опыта, включающие: повышение эффективности и качества педагогического процесса; новизну, новаторство; соответствие тенденциям общественного развития, передовым идеям науки; расширение сферы педагогической деятельности; создание целостной системы всестороннего развития личности.

МАСТЕРСТВО – высший уровень профессионального развития, характеризующийся профессиональным творчеством и сформированностью индивидуального стиля профессиональной деятельности.

ОБРАЗОВАНИЕ – процесс педагогически организованной социализации, осуществляемой в интересах личности и общества. В О. объединяются

обучение и воспитание, обеспечивающие культурную преемственность поколений и готовность человека к выполнению социальных и профессиональных ролей. В процессе образования индивид осваивает систематизированную совокупность нравственных и культурных ценностей, соответствующих его интересам и обществу, ожиданиям.

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СИСТЕМА – это особая форма совместной деятельности педагогов и воспитанников в рамках педагогической практики.

ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – это сложное, многоаспектное личностное образование, которое включает функционально связанные между собой и взаимообусловленные следующие компоненты: а) мотивационный – совокупность мотивов, адекватных целям или задачам деятельности; б) операционный – совокупность умений и навыков практического решения образовательных задач; в) когнитивный – совокупность знаний, необходимых для инновационной образовательной деятельности; г) личностный – совокупность важных для инновационной образовательной деятельности личностных качеств. Такая готовность регулирует деятельность, обеспечивает ее эффективность. Одним из важнейших качеств преподавателя (учителя), условием успешности его как профессионала выступает готовность к инновационной деятельности.

УПРАВЛЕНИЕ – целенаправленное воздействие, необходимое для согласования совместной деятельности людей.

Вопросы к экзамену

1. Современные тенденции развития образования.
2. Инновация как необходимое условие развития образования.
3. Характеристика инновационных типов учебных заведений в России.
4. Специфика и типология инновационных школ.
5. Психолого-педагогические основы современных инновационных технологий.
6. Педагог-исследователь как субъект инновационной школы.
7. Психологические барьеры в инновационной деятельности учителя, их преодоление.
8. Критерии и уровни готовности учителя к инновациям в педагогической деятельности.
9. Тенденции изменения образовательного пространства и образовательной среды.
10. Инновация как естественное и необходимое условие развития образования в соответствии с постоянно меняющимися потребностями общества.
11. Изменение содержания образования и технологий организации познавательной деятельности учащихся в контексте достижения современного качества образования.
12. Законы Красноярского края «Об образовании», «Об установлении (национально-регионального) компонента государственных образовательных стандартов общего образования в Красноярском крае».
13. Экспериментальный поиск как основа возникновения альтернативных идей в педагогике.
14. Альтернативные подходы к выбору целей воспитания и способов их реализации.
15. Дифференциация, полифония, многовариантность как педагогическая альтернатива унифицированной системы образования.

16. Многообразие типов инновационных школ как отражение современной социальной ситуации и авторских концепций альтернативного воспитания.
17. Типология 1: школы, получившие статус лицея, гимназии, комплекса и т.д.; учреждения, занимающиеся поиском путей интеграции с педагогическими школами Запада (Монтессори, Френе, Штейнер); экспериментальные школы; прагматические школы; учебные заведения, выбирающие эзотерический путь развития.
18. Концептуальные особенности и реализация технологии коллективного способа обучения; технологии Л.В. Занкова; технологии Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.
19. Характеристика позиции педагога-исследователя.
20. Типология учителей по их отношению к нововведениям.
21. Требования к учителю инновационной школы: личностные, профессионально-личностные.
22. Индивидуальный стиль деятельности учителя. Научно-методическое обеспечение деятельности учителя в педагогическом процессе в условиях инновационных технологий.
23. Взгляды представителей гуманистической психологии на проблему становления активной личности (К.Г. Юнг, А. Адлер, Э. Фромм, Г. Оллпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, А.Г. Асмолов, Л.М. Митина и др.).
24. Взаимоотношения учителя–инноватора с коллегами, администрацией, стиль его поведения.
25. Конфликты и инновационная деятельность. Пути преодоления психологических барьеров в инновационной деятельности учителя.
26. Разнообразие подходов к рассмотрению сущности инновационной педагогической деятельности.
27. Особенности инновационной деятельности учителя в современной ситуации образования.

28. Структура инновационной деятельности учителя: мотивационно–ценностный компонент, содержательно – операциональный компонент, рефлексивно – исследовательский. Характеристика их содержания.
29. Критерии и уровни готовности будущего учителя к инновационной деятельности.
30. Типология 2: авангардные, пилотные школы, школы-лаборатории; экспериментальные и опытно-экспериментальные школы; поисковые, продвинутые школы. Инновационные учебные заведения в России и Красноярском крае.

Учебное пособие

Гавриленко Лариса Станиславовна
Кутугина Вера Ивановна
Лукин Юрий Леонидович

ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Редактор И.А. Вейсиг
Компьютерная верстка авторов

Подписано в печать	20.12.2019.	Печать плоская
Формат 60x84/16		Бумага офсетная
Усл. печ. л. 8,6	Тираж 100 экз.	Заказ 2019

Библиотечно-издательский комплекс
Сибирского федерального университета
660041, Красноярск, пр. Свободный, 82а
Тел. (391) 206-26-67; <http://bik.sfu-kras.ru>
E-mail publishing_house@sfu-kras.ru

Отпечатано МБУЕГИЦ,
г. Енисейск, Ленина, 101
Заказ 2019. 8(39195)260-65