В.А. Сластенин
Л.С. Подымова

ПЕДАГОГИКА:
ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Издательство Магистр
Москва 1997

УДК 37.013.75
ББК 74.00
С 47

В.А.Сластенин, Л.С.Подымова. ПЕДАГОГИКА: ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. М.: ИЧП "Издательство Магистр", 1997. – 224 с.

Что такое педагогическая инноватика? Какова природа инновационных процессов в образовании? Как подготовить учителя к инновационной деятельности? Книга ответит на эти и многие другие вопросы. Вы познакомитесь с методами диагностики готовности учителя к инновационной деятельности, с ее психологическими барьерами, рефлексией и индивидуальным стилем.

Адресовано преподавателям, студентам педагогических учебных заведений, слушателям институтов повышения квалификации работников образования.

ISBN 5-89317-048-2

© ИЧП «Издательство Магистр», 1997

ВВЕДЕНИЕ

Коренные преобразования в обществе создали реальные предпосылки для демократизации и гуманизации школы, для обновления системы управления образованием. Пришел в действие механизм саморазвития школы, выявилось, что его источники находятся в творчестве учителей, в их инновационной деятельности, которая нашла свое отражение в создании школ нового типа, в разработке и введении элементов нового содержания образования, новых образовательных технологий, укреплении связей школы с наукой, обращении к мировому педагогическому опыту.

Учитель как субъект педагогического процесса является главным действующим лицом любых преобразований в системе просвещения. Процессы кардинальных преобразований школы и общества требуют от учителя переориентации его сознания на гуманистические ценности, адекватные характеру творческой (инновационной) педагогической деятельности. В этой связи обнаружились противоречия между традиционным уровнем реализации деятельности учителя и современными потребностями школы и общества в учителе-новаторе с творческим, научно-педагогическим мышлением.

В настоящее время развивается новая область научного знания – педагогическая инноватика. Изменения в содержании и организации деятельности школ, их инновационная направленность тесно связаны с изменениями в методологической и технологической подготовке педагога. Однако этот процесс в настоящее время носит стихийный характер, что в значительной степени объясняется отсутствием научных исследований и рекомендаций по совершенствованию инновационной деятельности учителя.

Термин «инновационная педагогика» и соответствующее направление научных исследований появились в Западной Европе и США еще в середине 60-х годов. В нашей же стране только в течение последних трех лет созданы Центр и Институт педагогических инноваций.

Во второй половине 80-х годов возникли новые направления исследований педагогической деятельности как творческого процесса и педагогической инноватики, дающие основания для анализа становления и развития проблемы инновационной деятельности учителя. Общие и специфические особенности творческой (инновационной) педагогической деятельности исследуются в 60-80-х гг. в трудах Ф.Н.Гоноболина, С.М.Годника, В.И.Загвязинского, В.А.Кан-Калика, А.Е.Кондратенкова, Н.В.Кузьминой, Ю.Н.Кулюткина, А.К.Марковой, Н.Д.Никандрова, Я.А.Пономарева, В.А.Сластенина, Г.С.Сухобской, Л.М.Фридмана, А.И.Щербакова и др.

В новых исследованиях инновационных процессов в образовании выдвигается ряд проблем теоретико-методологического ха-

рактера, относящихся к инновациям и творческой педагогической деятельности учителя (критерии оценки нового, традиции и инновации, специфика инновационного цикла, отношение учителя к инновациям и др.). Проблематика нововведений в области образования представлена в работах К.Ангеловски, Н.В.Горбуновой, М.В.Кларина, В.Я.Ляудис, М.М.Поташника, С.Д.Полякова, Т.И.Шамовой, О.Г.Хомерики, Н.Р.Юсуфбековой и др.

Для отечественной педагогики традиционны исследования инновационной деятельности с точки зрения теории и практики внедрения достижений педагогической науки и распространения передового педагогического опыта (А.А.Арламов, Ю.К.Бабанский, А.Н.Бойко, Г.В.Воробьев, А.М.Гельмонт, В.И.Гусев, В.И.Журавлев, П.И.Карташов, В.Ю.Кухарев, З.Е.Михайлова, М.М.Поташник, М.Н.Скаткин, Я.С.Турбовской и др.).

В последнее время в педагогической инноватике внедрение и распространение передового опыта стали рассматриваться как виды инновационных процессов. Значительное место отводится изучению жизненного цикла инновационных процессов, классификации нововведений, источникам идей инновационной педагогики, актуализируется важность нормативно-правового обеспечения инноваций.

В работах А.А.Арламова, М.С.Бургина, В.И.Журавлева, В.И.Загвязинского, А.Николса, Н.Р.Юсуфбековой раскрываются общие особенности педагогических инновационных явлений: существование новшеств как идеальных продуктов деятельности новаторов, относительная растянутость инновационных процессов во времени, размытость границ существования педагогического феномена нововведений, целостный характер целей инновации, существенная зависимость нововведенческих процессов от социально-педагогической ситуации, сложность определения результатов инноваций.

Проблема создания и внедрения нововведений требует исследования вопросов, не изучавшихся или изучавшихся в незначительной степени в нашей педагогике: зависимость распространения новшеств от особенностей среды, закономерности восприятия новшеств учителями, технология инновационной подготовки, снятие психологических барьеров и др.

К настоящему времени выполнен ряд диссертационных работ, посвященных педагогической инноватике. Так, в работах В.П.Кваши и Н.В.Коноплиной рассматриваются проблемы управления инновационными процессами в образовании. В исследовании М.В.Кларина обобщаются и анализируются инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике. Основы теории инновационных процессов в сфере воспитания изложены в диссертации С.Д.Полякова.

В работах зарубежных авторов рассматриваются отдельные теоретические и практические аспекты инновационных процессов как процессов изменения в системе образования на основе различных педагогических новшеств. В исследованиях американских

и английских педагогов (Х.Барнет, Дж.Бассет, Д.Гамильтон, Н.Гросс, Р.Карлсон, М.Майлз, А.Хаберман, Р.Хейвлок, Д.Чен, Р.Эдем и др.) анализируются вопросы управления инновационными процессами, организации изменений в образовании, условия, необходимые для «жизнедеятельности» инноваций, планирование инноваций, способы рекламирования инноваций.

Достаточно глубоко разработан социально-психологический аспект распространения нововведений в американской инноватике (Э.Роджерс и др.): типология участников нововведенческого процесса, их отношение к новшеству, готовность к восприятию и др.

В методологическом плане проблему инновационной деятельности правомерно рассматривать в параметрах творчества и инноваций. В этой связи представляет большой интерес феномен учителей-новаторов конца 80-х – начала 90-х гг., а также педагогов-создателей альтернативных и авторских школ (начало 90-х гг.).

Демократизация всех сторон экономической и общественной жизни существенно повлияла на социокультурные позиции учителя. В нашей стране началось «массовое внедрение» уже существующих педагогических систем, отдельных методик, учебных курсов, предметов, дисциплин. Появились последователи и ученики различных ветвей школы развивающего обучения (В.В.Давыдова, Л.В.Занкова, В.Ф.Шаталова и др.). Инновационные группы столкнулись с проблемами, порождаемыми любым нововведением в образовательной сфере: совмещение инновационных программ с уже существующими учебными планами и программами, сосуществование представителей различных педагогических концепций, раскол педагогического сообщества, несоответствие новых типов учебных заведений требованиям родителей, потребность в новых учебниках и программах, в новом типе учителя-новатора и др.

Другой аспект проблемы инновационной деятельности заключается в приспособлении новшеств к новым условиям. Он связан с тем, что в деятельности учителя нередко возникает необходимость переноса педагогических технологий, содержания обучения и воспитания из других отраслей или тех концепций, которые были разработаны в прошлом. Часто учитель осуществляет механический перенос, что приводит к потере смысла новшества в условиях игнорирования специфики системы образования, ее истории и традиций.

Особую актуальность приобретает и проблема изменения новшества в период, когда становится ясно, что нововведение теряет свою роль в развитии школы. Тогда возникает необходимость изменить его, предусмотреть новые варианты его развития, что в свою очередь связано со сформированностью творческого мышления учителя.

Несомненно, что инновационное движение теряет свою однородность, в связи с этим возникает проблема осознания его сущности. Центральной, если не главной, проблемой становится воспроизводство инновационности и формирование условий, обес-

печивающих это воспроизводство. Именно решение этой проблемы создает предпосылки для перестройки обучения в педагогическом вузе, «взращивания» учителя-новатора как творческой личности с особым стилем деятельности и мышления. Характер педагогических новшеств, инновационная практика требуют комплексных междисциплинарных и многоуровневых исследований: философских, логико-методологических, исторических, фундаментальных теоретических, экспериментальных, эмпирических, прикладных, а также большого массива наблюдений и обследований.

Инновационная педагогическая деятельность, связанная с отказом от известных штампов, стереотипов в обучении, воспитании и развитии личности ученика, выходит за рамки действующих нормативов, создает новые нормативы личностно-творческой, индивидуальной направленности деятельности учителя, новые педагогические технологии, реализующие эту деятельность. В ней новатор глубже реализует себя как носитель социальных инноваций.

Обеспечение инновационной деятельности предполагает исследование группы вопросов, включая выявление социокультурных, нравственно-духовных факторов, детерминирующих потребность в расширении инновационной деятельности и новом социальном типе личности учителя, способного к ее реализации; выявление в связи с этим особенностей развития педагогического профессионализма и возможностей повышения его инновационного потенциала в массовой практике, выработку методических рекомендаций по переводу научных инноваций в массовую практику.

Система подготовки учителя в вузе также не отвечает требованиям, предъявляемым к инновационной деятельности. В настоящее время обучение в педагогических учебных заведениях выступает как стихийно действующий механизм «тиражирования» определенных качеств личности. С его помощью более или менее случайные индивидуальные вариации мнений, настроений, ценностей, качеств личности сохраняются и распространяются и, если они отвечают потребностям и запросам личности, становятся типичными и получают массовое распространение. Такое распространение социально типичных качеств личности через прямое подражание определенным образцам может сопровождаться стандартизацией личности, потерей индивидуального своеобразия. Стандартизация высшей школы – это в определенной степени процесс «воспроизводства» одинаковых черт, характеризующих как сущность личности, так и формы ее проявления по заранее заданному образцу. Отсутствие гибких учебных планов, программ, учебников и учебных пособий, реальной возможности выбора дисциплин для своего индивидуального развития лишает студента способности к творчеству, к восприятию и созданию нового.

В этой связи следует отметить и «тиражирование» методической подготовки учителя. В большинстве случаев методическая литература рекомендует учителю только один путь решения проблемы. В ряде методик идея вариативности решений высказана дав-

но, творчески работающие учителя реально используют ее в своей деятельности. Однако массовому ее освоению в вузе препятствует многое, и прежде всего, еще существующая жесткость требований, когда «строго по программе и учебнику» студент отвечает на экзамене, дает уроки в школе. Процесс прохождения педагогической практики превращается в копирование деятельности учителя без нужной корректировки в приобретении опыта для себя.

Одной из нерешенных проблем высшей школы является поиск многообразия форм методической реализации обучения студентов на протяжении всего пребывания их в вузе.

Большинство методических пособий и учебников по педагогике ориентируют студента на «идеальные условия» осуществления педагогической деятельности. Между тем такая ориентация создает на первом же самостоятельно проведенном уроке дискомфорт, неуверенность и нежелание заниматься педагогической деятельностью.

Перечисленные проблемы высшей школы непосредственно связаны с подготовкой будущего учителя к инновационной деятельности, так как их решение позволит создать условия для развития психологической готовности к восприятию инноваций. Инновационная деятельность нацеливает учителя на познание и осмысление проблем. Видение проблем и возможностей – это своего рода рождение новой культуры, инновационной философии.

Инновационные процессы в образовании и науке требуют принципиально новых форм и механизмов взаимодействия теории и практики (инновационных банков, центров внедрения инноваций, научно-практических центров и др.). Большинство учителей не знакомы с наиболее типичными моделями воспитания, с концепциями и образовательными проектами, которые стали основой массовых педагогических движений в различных странах. В педагогических вузах курс по инновационной педагогике является исключением, еще более затруднено включение студентов в практическую деятельность школ нового типа, предоставление им свободы выбора содержания и форм обучения, опоры на индивидуальные запросы и потребности будущих учителей.

Одной из проблем педагогики высшей школы является то, что процесс профессионального становления будущего учителя не моделирует структуру инновационной деятельности, что предопределяет стихийный и эпизодический характер подготовки педагога. Эта необходимость особенно остро проявляется при организации педагогической практики как наиболее ориентированной и высоко значимой в профессиональной подготовке учителя. Необходимо преодолеть фрагментарность данных об инновационных разработках в сфере учебного процесса в педагогическом вузе, выработать целостные теоретические представления о тенденциях подготовки учителя к инновационной деятельности.

Разработка концепции подготовки учителя к инновационной деятельности требует также анализа социокультурного, жизнедеятельностного контекста.

Глава I
ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

1.1. Общие тенденции развития инновационных процессов

Обращение к проблемам инноватики и выделение их в число важнейших направлений современной научной мысли явились результатом осознания возрастающей динамики инновационных процессов в обществе.

Развитие научных интересов в этом направлении обнаружило сложность и многоаспектность данного феномена, что повлекло за собой появление разнообразных подходов к его анализу. Это определило необходимость осознания того, что инновационные процессы требуют системного, целостного изучения с учетом факторов, касающихся как собственно нововведений, так и их социокультурной среды.

Анализ инновационной проблематики занимает значительное место в исследованиях зарубежных авторов (Роджерс Э., Барер М., Браун В., Пэвитт К., Уолкер У. и др.).

В отечественной литературе проблема инноваций долгое время рассматривалась в системе экономических исследований. Однако со временем встала проблема оценки качественных характеристик инновационных изменений во всех сферах общественной жизнедеятельности, но определить эти изменения только в рамках экономических теорий невозможно. Необходим иной подход к исследованию инновационных процессов, где анализ инновационных проблем включает в себя использование современных достижений не только в области науки и техники, но и в сферах управления, образования, права и др.

Поиски решения педагогических проблем инноватики связаны с анализом имеющихся результатов исследования сущности, структуры, классификации и особенностей протекания инновационных процессов в сфере образования.

На теоретико-методологическом уровне наиболее фундаментально проблема нововведений отражена в работах Н.И.Лапина, А.И.Пригожина, Б.В.Сазонова, В.С.Толстого с позиций системно-деятельностного подхода, что дает возможность анализировать не только отдельные стадии инновационного процесса, но и перейти к комплексному изучению нововведений.

Понятие «инновация» впервые появилось в исследованиях культурологов в XIX веке и означало введение некоторых элементов

одной культуры в другую. Это его значение до сих пор сохранилось в этнографии. В начале XX века оформилась новая область знания – наука о нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства. Наука о нововведениях – инноватика – возникла как отражение обострившейся потребности фирм в деятельности по разработке и внедрению новых услуг, идей. В 30-е годы в США утвердились термины «инновационная политика фирмы», «инновационный процесс». В 60-70-е годы на Западе получают большой размах эмпирические исследования новшеств, осуществляемых фирмами и другими организациями. При этом внимание сосредоточивается на двух основных областях исследований, в каждой из которых доминирует своя теоретико-методологическая культура:

фирма как инициатор и создатель нововведения, ее «чувствительность» к нововведениям и зависимость этой чувствительности от организационных структур и методов управления: в качестве исследовательской парадигмы выступает концепция «процесса принятия решений», где анализ и выбор альтернатив сменяется последовательными этапами реализации принятого решения;

маркетинг, или поведение фирмы на рынке, факторы риска, методы прогнозирования успеха нововведения, экономические показатели эффективности отдельных стадий и нововведения в целом; преобладающей исследовательской парадигмой служат теория открытых систем и игровой подход, где фирма взаимодействует с рынком как своей средой и где завершающие стадии инновационного процесса оказываются результатом взаимодействия множества субъектов, каждый из которых поступает в соответствии со своими интересами и с учетом вероятной деятельности своих партнеров [73].

В обеих этих областях прикладные исследования нововведений используют теоретические разработки ряда научных дисциплин. Они обращаются к закономерностям развития технических средств труда и быта, взаимовлияния технических и социальных изменений, изучаемых историей техники; активно внедряют в практику управления нововведениями выводы социологов и социальных психологов о факторах и методах, стимулирующих выдвижение новых идей, о чертах личности новаторов и других участников инновационного процесса [там же].

Ученые выделяют три этапа исследования нововведений. Первый этап связан с изучением факторов, способствующих или препятствующих успеху нововведений, и с анализом огромного эмпирического материала, различных классификаций новшеств.

Второй этап рассматривается как изучение собственно инновационного процесса, включая механизмы переноса нововведений из одной культурной среды в другую.

На третьем этапе центр внимания исследователей перемещается в сторону анализа различных типов инновационных ситуаций,

разработки методов оценки риска, формирования рекомендаций в области нововведений. На этом этапе инновационная политика становится деятельностью государства.

Первоначально предметом изучения инноватики были экономические и социальные закономерности создания и распространения научно-технических новинок. Но довольно быстро интересы новой отрасли расширились и стали охватывать и собственно социальные новшества, прежде всего нововведения в организациях и на предприятиях (изменение их структуры, способов принятия решений, освоение новой деятельности).

Инноватика складывалась как междисциплинарная область исследований на стыке философии, психологии, социологии, теории управления, экономики и культурологии. К семидесятым годам наука о нововведениях стала сложной, разветвленной отраслью.

Педагогические инновационные процессы стали предметом специального изучения ученых примерно с конца 50-х годов на Западе и в последнее десятилетие в нашей стране. Интерес к ним мировой педагогической общественности проявляется в создании особых инновационных служб, изданий, журналов, информационных публикаций. В частности, при ЮНЕСКО существует Азиатский центр педагогических инноваций для развития образования, который обобщает педагогические новшества в различных странах мира и информирует о них совместно с Международным бюро по вопросам образования педагогическую общественность на страницах специального издания. Международное бюро по вопросам образования принимает участие в публикации другого периодического издания, посвященного инновационным процессам, – журнала «Информация и инновация в образовании».

Развитие педагогической инноватики в нашей стране связано с массовым общественно-педагогическим движением, с возникновением противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов ее реализовать. Возрос массовый характер применения нового. В связи с этим обострилась потребность в новом знании, в осмыслении новых понятий «новшество», «новое», «инновация», «инновационный процесс» и др.

Слово «инновация» имеет латинское происхождение. В переводе оно означает обновление, изменение, ввод чего-то нового, введение новизны.

Понятие «нововведение» (инновация) определяется и как новшество, и как процесс введения этого новшества в практику. В работе А.И.Пригожина дается такое определение: нововведение (инновация) – это целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную единицу – организацию, поселение, общество, группу – новые, относительно стабильные элементы. Таким образом, автор рассматривает нововведения как процесс с целенаправленной деятельностью людей – инноваторов. У данного процесса есть, по мнению автора, свои этапы, стадии.

Исследователи инновационных процессов (А.И.Пригожин,

Н.И.Лапин, Б.В.Сазонов, В.С.Толстой, А.Г.Кругликов, А.С.Ахиезер, Н.П.Степанов и др.) выделяют два подхода к изучению структуры инновационных процессов: предметно-феноменологический или предметно-технологический на микроуровне индивидуального новшества, а также макроуровень – взаимодействие отдельных нововведений.

Первый подход расчленяет структуру процесса нововведения на части с содержательной его стороны, т.е. рассматривается некоторая новая идея, воплощаемая в действительность.

Второй подход определяется взаимодействием отдельных нововведений: их сочетанием, конкуренцией, последовательной сменой.

Рассматривая микроструктуру инновационного процесса, ученые выделяют концепцию «жизненного цикла» нововведения, которая исходит из того, что нововведение есть процесс, протекаемый во времени. В этом процессе вычленяются этапы, различающиеся по видам деятельности, обеспечивающим создание и исполнение новшества. 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, 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, процесс нововведения вступает 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 выше 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 последова-

тельности и неразрывности. Указанные этапы могут иметь различную продолжительность. По мнению А.Г.Кругликова [66], этапы инновационного процесса можно рассматривать как разрывные на временной шкале: после научного открытия могут пройти многие десятилетия, прежде чем оно будет использовано при появлении благоприятных социально-экономических условий или при появлении спроса на него. Так же может быть затруднен и процесс распространения новшества: периоды быстрого внедрения в одной отрасли могут сопровождаться задержками при внедрении в другие отрасли. Период господства новшества может длиться неограниченное время. Многие древнейшие нововведения используются человеком до сих пор и не видно возможностей их замены в будущем; этот этап может и совсем отсутствовать, когда распространение новшества прекращается с появлением более эффективной альтернативы. То же самое относится и к заключительному этапу: использование новшества может прекратиться, затем возродиться вновь (если не считать это возрождение в новом качестве отдельным новшеством) или сохраняться на любом уровне, независимо от достигнутого на этапе максимального распространения.

На трех последних этапах идет непрерывное совершенствование новшества, связанное с различными обстоятельствами: улучшение конструкции изделия, изменение технических средств его обеспечения и др.

В этом случае линейность структуры инновационного процесса нарушается, так как внутри последних этапов продолжается действие первых, и, кроме того, может произвольно меняться и сама последовательность последних этапов. В результате структура инновационных процессов теряет свою линейность, возникает чередование и наложение этапов, появляются новые связи и отношения.

Нововведение можно рассматривать как комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшества, целью которого является удовлетворение потребностей и интересов людей новыми средствами, что ведет к определенным качественным изменениям системы и способов обеспечения ее эффективности, стабильности и жизнеспособности. Инновационный процесс связан с переходом в качественно иное состояние, с ревизией устаревших норм и положений, ролей, а зачастую и с их пересмотром. Совокупность ряда нововведений одного уровня образует инновационный массив.

Нововведение обладает внутренней логикой и направленностью, которая определяется логикой развертывания от идеи новшества до его использования, а также логикой отношений между участниками инновационного процесса. Инновационный процесс обладает определенной устойчивостью благодаря наличию механизмов самовоспроизводства. Различные наборы этих механизмов и их сочетания обусловливают многообразие инновационных процессов, индивидуальный облик каждого из них.

Все многообразие инновационных процессов авторы системной концепции нововведений (Н.И.Лапин, А.И.Пригожин, Б.В.Сазонов, В.С.Толстой) относят к двум наиболее значимым формам:

а) простое воспроизводство нововведения, характеризующееся тем, что новшество создается лишь в той организации, в которой его производство было впервые освоено; этот цикл включает следующие стадии: формирование предпосылок нововведения – потребности в нем, научное открытие, создание новшества, включая первое его освоение, распространение новшества среди пользователей, использование или потребление новшества;

б) расширенное воспроизводство новшества, характеризующееся тем, что процесс изготовления новшества распространяется на многие организации, в этом цикле между созданием новшества и его распределением между пользователями добавляется стадия распространения методов производства новшества и форм его использования; широкое производство новшества, обеспечивающее насыщение потребности в данном новшестве.

Инновационные процессы выражают не только внутреннюю, предметную логику новшества, но и логику его взаимодействия с окружающей средой. С этой точки зрения новшество характеризуется динамическим соотношением параметров, выражающих как его воздействие на окружающую среду, так и обратное влияние последней на само нововведение. Динамика этих характеристик во времени и образует жизненный цикл нововведений.

Полный жизненный цикл включает пять стадий: старт, быстрый рост, зрелость, насыщение, финиш или кризис [73, с.11].

Таким образом, нововведение есть динамическая система, характеризующаяся как внутренней логикой (инновационный процесс), так и закономерным развитием во времени ее взаимодействия с окружающей средой (жизненный цикл). Структура инновационного процесса меняется по мере перехода новшества от одной стадии к другой.

В свою очередь, от динамических характеристик новшества зависят и конечные его результаты – завершенность и эффективность. Завершенность новшества, или степень реализации его потенциала, зависит от того, насколько успешно протекают все стадии инновационного процесса. Критическим моментом является переход от простого воспроизводства к расширенному – на практике этот переход во многих случаях не осуществляется, что обусловливает незавершенность соответствующего нововведения и существование многих инновационных проблем. От завершенности нововведения следует отличать его эффективность, т.е. влияние реализованного потенциала нововведения на различные параметры той системы, в которой осуществляется инновационный процесс. Вместе с тем очевидна и их взаимосвязь.

Близкими в понятийном отношении к термину «инновация» являются понятия «изменение, «совершенствование», «реформа». Однако между ними существуют известные различия.

Термин «изменение» характеризуется как замена одного на другое, то есть любая перемена или вариация. Или же – как действие, направленное на то, чтобы изменить, отказаться от одного ради другого. В дальнейшем изменение рассматривается как видимое отклонение от того, что имело место раньше. Понятие новшество, как оно употребляется часто в школах, синонимично понятию изменение. Если это изменение охватывает широкий масштаб и всю школьную систему, о нем говорят как о реформе. Однако было бы неправильным считать любое изменение новшеством. Оно должно включать в себя улучшение согласно заранее поставленным целям. Изменения должны быть новинкой в современной ситуации, но не всегда полностью новыми идеями или формами. О некоторых изменениях мы говорим как о новшествах, если они даже когда-то и где-то уже проявлялись, но в данный момент и в данной среде они приобретают особое значение и могут стимулировать педагогический процесс.

Новизна – один из основных критериев оценки педагогических исследований, это основной результат творческого процесса, это свойство и самостоятельная ценность любого нововведения.

Понятие «новое» является одним из стержневых понятий в инновационной педагогике. Словарь С.И.Ожегова дает следующее определение: новый – «впервые созданный или сделанный, появившийся или возникший недавно, взамен прежнего, вновь открытый, относящийся к ближайшему прошлому или к настоящему времени, недостаточно знакомый, малоизвестный».

Если первое определение – «впервые созданный» – дает представление о чем-то совершенно не известном ранее, то следующие характеристики – «недавно» и особенно «вновь открытый» – свидетельствуют о том, что в новом присутствует в какой-то степени элемент «старого», чего-то того, что уже было. Таким образом, можно говорить о двух типах нового:

1. Впервые созданное новое. Такое новое адекватно открытию, то есть вновь установленной новой истине.

2. Новое, имеющее примесь старого, или, точнее, новое, состоящее из слоя старого и слоя нового, что, соединившись, дает конкретизацию и дополнение прежнего знания.

Новизна любого средства относительна как в личностном, так и во временно́м (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.

Так, например, классно-урочная система обучения Я.А.Коменского, теория православного (религиозного) воспитания К.Д.Ушинского, опыт В.А.Сухомлинского, теория оптимизации процесса обучения, опорные конспекты В.Ф.Шаталова и другие новшества

были и остаются выдающимися идеями своего времени, и их нельзя рассматривать и тем более оценивать вне его.

В педагогической науке выделяются: новизна абсолютная (принципиально неизвестное «новшество», отсутствие аналогов и прототипов), относительная новизна (местная, частная, условная), псевдоновизна (оригинальничание, стремление сделать не столько лучше, сколько иначе), изобретательские мелочи.

Частная новизна – один из видов относительной новизны. Частная новизна подразумевает обновление одного из элементов продукта, системы в порядке текущей модернизации. Изделие становится новым в каком-то одном отношении. Накопление частной новизны в нем может привести к его полному изменению без приобретения абсолютной новизны и осуществления радикального нововведения.

Условная новизна возникает при необычном сочетании ранее известных элементов. Последнее не ново само по себе, но в таком применении ведет к сложному и прогрессивному преобразованию.

Местная новизна отражает факт использования новшества в конкретных условиях, хотя это новшество уже применялось на других объектах. Характеристика новшества связана с уровнем обобщения, оригинальностью, со способностью «дать жизнь семейству других новшеств», с контрастностью решения по отношению к другим предшествующим или параллельным новшествам.

Различают также субъективную новизну, когда объект нов для данного субъекта. Предмет или явление могут быть абсолютно новыми для одного человека, нормативно новыми для данного сообщества (например, в одной стране) и неновыми для другого сообщества (в другой стране).

Важная традиция новизны, которая показывает, чем качественно отличается данный объект от имеющихся ранее, например, предлагаемая методика обучения от известных. Эта оценка подобна уровням новизны, описанным В.М.Полонским, но отличается от них тем, что рангам шкалы придается затем точное количественное значение и приводится формализованная процедура оценивания. Выделяются следующие градации: 1) построение известного в другом виде, т.е. фактическое отсутствие нового – формальная новизна; 2) повторение известного с несущественными изменениями; 3) уточнение, конкретизация уже известного; 4) дополнение уже известного существенными элементами; 5) создание качественно нового объекта [98].

Интересно то, что объект (например, результат исследования) может на разных уровнях иметь разные градации. Так, разработанные исследователем средства обучения (например, обучающая компьютерная программа или особый вид наглядных пособий) могут на высшем уровне новизны иметь первую градацию, т.е. незначительно, в мелких деталях отличаться от каких-то других существующих ТСО. Но если такие аналогичные средства в данной области не используются (например, разработанная для школы

компьютерная программа аналогична тем, что использовалась только в вузах), то на втором уровне новизны градация уже будет третьей или даже четвертой. Таким образом, для любого объекта градация новизны на более низком уровне не меньше, чем на более высоком уровне.

Представление о свойствах новизны в виде набора простых характеристик несколько упрощает оценку педагогических явлений по данному признаку. Однако в силу определенной нечеткости используемых понятий остается еще много места для произвола в оценке новизны.

В научной литературе различают понятия «новшество», или «новое средство» (они считаются синонимами), и «инновация», «нововведение».

Новшество – это именно средство (новый метод, методика, технология, программа и т.п.), а инновация – это процесс, который развивается по определенным этапам. В инноватике это отражается в понятии «жизненный цикл нововведения».

Понятия «нового» в педагогике начинает глубоко рассматриваться. В статье М.С.Бургина «Инновации и новизна в педагогике» [20] даются уровни новизны в педагогике, ее свойства, мера новизны, показаны возможности математики в оценке новизны.

По мнению В.И.Загвязинского, новое в педагогике – это не только идеи, подходы, 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 воспитания и образования. Новое, в трактовке автора, заключает в себя прогрессивное. Тем не менее понятие «новое» не всегда совпадает полностью с понятием «передовое», «прогрессивное» и даже более широким понятием «современное». Передовое всегда сохраняет многое из традиционного. В педагогике это отражается в таких, например, понятиях, как вера в человека, умение общаться, диалог, проблемное обучение, которые вошли в научный обиход в современных концепциях воспитания и обучения.

Раскрывая понятие «педагогическое новшество», Р.Н.Юсуфбекова определяет его как такое содержание возможных изменений педагогической действительности, которые ведут к ранее не известному, ранее не встречающемуся состоянию, результату, развивающих теорию и практику обучения и воспитания. Это содержание может касаться педагогической действительности в целом или отдельных ее составляющих [143].

Рассматривая систему основных понятий педагогической инноватики, Р.Н.Юсуфбекова [143] выделяет три блока в структуре инновационных процессов в системе образования.

Первый блок – блок создания нового в педагогике. Здесь рассматриваются такие категории, как новое в педагогике, классификация педагогических новшеств, условия создания нового, крите-

рии новизны, мера готовности нового к его освоению и использованию, традиции и новаторство, этапы создания нового в педагогике, творцы нового. При этом большое значение имеет разработка категориального поля теории нового в педагогике («новое», «старое», «новшество», «инновации» и др.). Эти понятия изучает педагогическая неология.

Второй блок – блок восприятия, освоения и оценки нового: педагогическое сообщество, оценка и разновидности процессов освоения нового, консерваторы и новаторы в педагогике, инновационная среда, готовность педагогического сообщества к восприятию и оценке нового. Эти понятия изучает педагогическая аксиология.

Третий блок – блок использования и применения нового. В данном блоке изучаются закономерности и разновидности внедрения, использования и применения нового. Этот блок понятий связан с учением о внедрении, которое называется педагогической праксиологией.

М.М.Поташник [104] отмечает, что инновационный процесс имеет сложное строение, он полиструктурен (многообразен по своей структуре). Автор выделяет следующую иерархию структур:

деятельностная структура – совокупность компонентов: мотивы – цель – задачи – содержание – формы – методы – результаты;

субъектная структура – деятельность всех субъектов развития: директора, его заместителей, учителей, ученых, учащихся, родителей, спонсоров, методистов, преподавателей вузов, консультантов, экспертов, работников органов образования, аттестационной службы и др.;

уровневая структура – инновационная деятельность субъектов на международном, федеральном, региональном, районном (городском) и школьном уровнях;

содержательная структура – рождение, разработка и освоение новшеств в обучении, воспитательной работе, управлении школой и т.д.;

структура жизненного цикла, выражающаяся в этапности: возникновение (старт) – быстрый рост (в борьбе с оппонентами, рутинерами, консерваторами, скептиками) – зрелость – освоение – диффузия (проникновение, распространение) – насыщение (освоенность многими людьми, проникновение во все части учебно-воспитательного и управленческого процессов) – рутинизация – кризис – иррадиация (модернизация новшества);

управленческая структура – взаимодействие четырех видов управленческих действий: планирование – организация – руководство – контроль. Как правило, инновационный процесс в школе планируется в виде концепции новой школы или программы развития школы, затем организуется деятельность коллектива школы по реализации этой программы и контроль за ее ходом;

организационная структура инновационного процесса включает следующие этапы: диагностический, прогностический, собственно организационный, практический, обобщающий, внедренческий.

По сути инновационные процессы системны: они включают многие компоненты, но их простая сумма недостаточна без структурных связей и закономерностей, характеризующих инновационный процесс в целом.

Целостное осмысление инновационных процессов требует раскрытия ведущих тенденций и противоречий в их развитии. Инновационные процессы, объединяющие создание, освоение и применение педагогических новшеств, в силу своего единства способны значительно ускорить процессы обновления системы образования в целом. И не случайно поэтому изучение и реализация всех трех звеньев инновационных процессов все шире входят в систему образования на разных ее уровнях, вплоть до отдельных школ.

Среди закономерностей протекания инновационных процессов в литературе [24; 25; 26] выделяется четыре закона: закон необратимой дестабилизации педагогической инновационной среды, закон финальной реализации инновационного процесса, закон стереотипизации педагогических инноваций, закон цикловой повторяемости, возвращаемости педагогических инноваций. Остановимся на содержании каждого из этих законов.

Сущность закона необратимой дестабилизации педагогической инновационной среды заключается в следующем. Любой инновационный процесс в системе образования с неизбежностью вносит при своей реализации необратимые деструктивные изменения в инновационную социально-педагогическую среду, в которой он осуществляется. Это приводит к тому, что целостные представления о каких-либо педагогических процессах или явлениях начинают разрушаться; вторжение педагогического новшества в социально-педагогическую среду приводит к разделению педагогического сознания, оценок, связанных с педагогическим новшеством, и в конечном счете к поляризации мнений о нем, о его значимости и ценности. Причем впоследствии оказывается невозможным эти целостные представления восстановить, в силу чего возникают неизбежные издержки, связанные с кадровыми и духовными возможностями педагогического сообщества. У нового всегда остаются противники, которые его не принимают в силу психологических, социально-экономических и организационно-управленческих причин. Кроме того, чем значительнее педагогическое новшество, тем основательнее дестабилизация, которая касается инновационной среды разного типа: теоретической, опытной, коммуникативной и др.

Закон финальной реализации инновационного процесса связан с тем, что любой инновационный процесс, в начальном звене которого находится педагогическое новшество, должен рано или поздно, стихийно или сознательно реализоваться. Даже те новшества, которые вначале предстают как безнадежные для овладения педагогическим сообществом, а тем более для внедрения, в конечном итоге пробивают себе дорогу и реализуются (имеется в виду жизнеспособное новшество).

Закон стереотипизации педагогических инноваций состоит в следующем: любая педагогическая инновация, реализуемая в инновационном процессе, имеет тенденцию превращаться в стереотип мышления и практического действия. В этом смысле она обречена на рутинизацию (превращение в системе образования в педагогический стереотип – барьер на пути реализации других новшеств).

Сущность закона цикловой повторяемости, возвращаемости педагогических инноваций заключается в повторном возрождении новшества в новых условиях. Для педагогики и системы образования – это характерная особенность, поэтому в теории и практике новшества вызывают особое противодействие, поскольку педагогическое сообщество часто подходит к ним как к тому, что уже было, не замечая того, что это повторение нового, а не старого, или новое возрождение старого.

Этими законами не ограничиваются общие и специфические для педагогической инноватики закономерности. Однако названные законы существенны для понимания в целом динамики развития и противоречий инновационных процессов в системе образования.

Одной из важных задач современной педагогической инноватики является классификация нововведений, знание которой необходимо учителю для того, чтобы разобраться в особенностях педагогических новшеств, понять, что их объединяет и отличает друг от друга. Обычно считается, что законы выражаются соотношениями, а классификация и их частный случай – типология – только предшествуют открытию законов. Современные исследования в области методологии науки показывают, что классификации – это тоже законы науки, только имеющие другой тип.

В педагогической литературе выделяется два типа инновационных процессов в области образования. Первый тип – инновации, происходящие в значительной мере стихийно, без точной привязки к самой порождающей потребности либо без полноты осознания всей системы условий, средств и путей осуществления инновационного процесса. Инновации этого рода не всегда связаны с полнотой научного обоснования, чаще они происходят на эмпирической основе, под воздействием ситуативных требований. К инновациям этого типа можно отнести деятельность учителей-новаторов, воспитателей, родителей. Сюда же частично относятся нововведения, предпринимаемые администраторами – проектировщиками образования, деятелями культуры, занимающимися практикой воспитания и обучения (художники, музыканты, архитекторы, бизнесмены, экологи и др.). Сказанное о стихийном характере инноваций подчеркивает необходимость глубокого анализа данного типа инноваций с целью выделения позитивных сторон их деятельности.

Второй тип нововведений – инновации в системе образования, являющиеся продуктом осознанной, целенаправленной, научно

культивируемой междисциплинарной деятельности. С точки зрения управления, стихийные и целенаправленные инновации делятся на четыре подтипа (М.С.Бургин): научный – контрольные функции выполняют научные организации; научно-административный – контроль осуществляют они же при поддержке органов управления народным образованием; административно-научный – контроль и управление осуществляют органы управления, опираясь на науку; политико-административный – контрольные функции берут на себя административные органы.

Одни типы встречаются чаще, а другие реже вследствие наличия некоторой корреляции между значениями признаков классификации. Так, стихийная инновация скорее всего будет однородной и естественной, а целенаправленная – детерминированной и расширяющейся.

Общепризнанной системной классификации нововведений в образовании пока не создано, хотя многие исследователи пытаются создать такую классификацию на основе типологии нововведений А.И.Пригожина. В этой связи нововведения выделяются:

по типу новшества;

по механизму осуществления;

по особенностям инновационного процесса [105].

Типологию можно строить по разным основаниям, но законченной классификации вряд ли можно добиться. При этом одно и то же новое может оказаться в разных типологических группах, и даже более чем в двух, в зависимости от того, какой именно его признак будет в каждом случае принят во внимание.

По типу новшества все нововведения можно разделить на две группы: материально-технические и социальные. Во вторую группу и входят педагогические новшества. Считается, что социальные новшества осуществляются особенно трудно, поскольку неопределенность их параметров и результатов позволяет имитировать требуемые изменения без факта их реализации. У социальных новшеств более тесная связь с общественными отношениями, культурой, большая сфера применения, сильнее зависимость от личностных качеств новаторов, не столь очевидны и доказуемы преимущества. Субъектом изменений становятся сами люди, их положение, статус, привычки, отношения. В результате инноваций возникает напряжение, вызываемое переменами, обнаруживаются стрессовые ситуации.

В этой связи необходимо остановиться на специфике педагогических новшеств. Сохраняя все родовые черты инновационных процессов, педагогические нововведения отличаются от аналогичных процессов в других сферах прежде всего тем, что «объект» воздействия инноваций, «предмет» их деятельности – это живая, развивающаяся, обладающая неповторимым «Я» личность ученика. Именно на совершенствование процесса развития этой личности и должны быть направлены любые педагогические нововведения. Если же деятельность учителя-новатора направлена на «порож-

дение нового, никогда не бывшего» лишь в области содержания обучения, его методов либо форм проведения занятий, но при этом остается «вынесенной за скобки» личность ученика, не соблюдается древняя заповедь «не навреди», то подобные инновации и творчество не могут быть в педагогике оценены положительно.

Если для осуществления технических инноваций вполне достаточно «принятия нового исполнителем» и «благоприятных внешних условий в производственной среде», то для педагогических инноваций необходимо принятие более или менее значимого нововведения обществом, его одобрение, его «санкции». Порой возникают ситуации, когда осознанное противоречие в развитии школы и намеченные средства его разрешения, изменения состояния, характерные для традиционной системы обучения, остаются «невостребованными» из-за отсутствия объективных условий для его реализации, и прежде всего «государственного заказа» на нововведения.

Интенсификация инновационных процессов в педагогике связана не только с социальным заказом и имеющимися в теоретических исследованиях и новаторском опыте средствами, способными обеспечить его выполнение, но и со значительными изменениями в сфере сознания педагогического сообщества в целом. Психологическая готовность педагогов к принятию системного нововведения – наиболее важное условие. Особенно важно это понять сейчас, когда наша школа переживает начальный этап радикального инновационного процесса, вызванного перестройкой всей жизни общества, который уже привел к переосмыслению теоретического наследия нашей педагогики, возвращению к ее гуманистическим основам.

С осознанием необходимости разработки проблем, связанных с изучением фона конкретных нововведений, научные интересы стали обращаться к анализу факторов, влияющих на ход инновационных процессов. Анализ проблем такого плана обнаруживается в трудах Г.С.Казаряна, А.И.Пригожина, Н.П.Степанова, М.Ю.Елимовой и др.

Новшества, нововведения, инновационные процессы имеют своих носителей. Определение основных понятий инноватики не может быть полным без характеристики людей, осуществляющих нововведения. Речь идет о педагогах-новаторах, которые вносят в педагогическую действительность конструктивную новизну. Творческие способности, индивидуальность учителя не позволяют автоматически и без изменения тиражировать педагогический опыт. Субъективный фактор играет решающую роль и на стадии внедрения и распространения новшества. Педагог-новатор выступает на этапе в роли носителя конкретного новшества и одновременно творца или модификатора его в процессе внедрения. В более общем виде можно дать следующую характеристику новаторам. Новаторы – это те, кто ставят своей целью введение нового. Они могут быть как из самой организации (учителя, администрация

школы), так и извне (деятели органов образования, педагоги-исследователи и др.). Для учителей новаторов характерен не только высокий интеллектуальный потенциал, но и критичное отношение к действительности, устремленность на поиски альтернативы ее несовершенству. Поэтому такие учителя нередко оказываются в противоречии со своей средой. В связи с этим с учителями-новаторами следует работать как со специфической социальной категорией, занимающей в педагогическом сообществе особое место и имеющей собственную структуру, психологию, потребности. Без понимания этого невозможно развивать инновационные процессы, распространять инновации в школах.

Ключевое слово для характеристики скорости, результативности, особенностей процесса нововведения в данной организации – инновационный потенциал. Инновационный потенциал школы – это ее способность создавать, воспринимать, реализовывать новшества, а также своевременно избавляться от устаревшего, педагогически нецелесообразного. Эта способность во многом есть следствие творческих стремлений членов педагогического коллектива, их отношения к нововведениям.

Категория «восприимчивость к нововведениям» входит в понятие «инновационный потенциал». В зарубежных исследованиях термин «восприимчивость» часто употребляется как восприятие (adoption) новшества и трактуется как решение использовать какое-либо нововведение [160].

Процесс восприятия новшеств, по определению Э.Роджерса, – это сложный многостадийный мыслительный процесс принятия решения, который имеет протяженность от первого ознакомления человека с новшеством до его окончательного восприятия. В ходе этого процесса происходит оценка значения и последствий принятия решения. Э.Роджерс делит этот процесс на следующие основные этапы: 1) ознакомление с проблемой; 2) ее анализ; 3) анализ имеющихся путей ее решения; 4) выбор пути; 5) принятие последствий выбора решения.

В соответствии с этим Э.Роджерс выделяет и пять основных этапов процесса восприятия новшества [160].

1. Этап ознакомления (первого знакомства) человека с новшеством (awareness stage): человек впервые слышит (узнает) о новшестве, но еще не готов к получению дополнительной информации.

2. Этап появления интереса (interest stage): на этом этапе человек проявляет заинтересованность в новшестве и начинает искать дополнительную информацию о нем. Эта информация еще никак не окрашена мотивами восприятия (человек еще не решил «примерить» новшество к своей проблеме или ситуации). Основная задача на этом этапе – получить побольше сведений о новшестве. Компонент «интереса» заставляет человека активно искать информацию, а его личные качества, шкала ценностей и нормы его социальной ситуации будут определять, где он будет искать ее и как интерпретировать.

3. Этап оценки (evaluation stage): на этом этапе человек мысленно «примеряет» новшество к своей существующей или предполагаемой ситуации, а затем решает, стоит ли опробовать данное новшество. Если он считает, что достоинства новшества превышают его недостатки (в том числе материальные или иные издержки), он решает опробовать это новшество. Эта стадия менее четко выделяется из остальных и, благодаря своей «латентности», наиболее трудно поддается эмпирическому исследованию. Обычно на этом этапе человек ищет более специализированную информацию (советы, консультации) о новшестве, чаще всего у своих коллег и знакомых.

4. Этап апробации (trial stage): на этом этапе апробируют новшество в сравнительно небольших масштабах, чтобы решить вопрос о его применении для решения своих проблем или в данной конкретной ситуации. Задача этого этапа – продемонстрировать новшество напрямую, тогда как на предыдущем этапе человек только мысленно «проигрывал» эту ситуацию. На этом этапе также идут поиски специализированной информации относительно наилучших методов использования новшества. Результаты этого этапа наиболее важны. В это время может произойти отказ от новшества (rejection).

5. Этап окончательного восприятия (adoption stage): на этом этапе человек окончательно решает воспринять новшество, т.е. продолжать использовать его в полном масштабе. Основная задача этого этапа – оценка результатов предыдущего этапа и принятие окончательного решения о применении новшества в будущем.

На «выходе» процесса восприятия новшества возможны, по мнению Э.Роджерса, четыре варианта: а) восприятие и последующее использование новшества; б) полный отказ от новшества; в) восприятие с последующим отказом от новшества; г) отказ от новшества с последующим восприятием. Из этих вариантов, помимо процесса восприятия, наибольший интерес представляет прекращение использования новшества.

Человек может отказаться от новшества на разных этапах: на этапе оценки, мысленно «проиграв» использование новшества в условиях собственной ситуации, на этапе апробации, когда он может решить, что издержки восприятия перевешивают выгоды. Отказ от новшества зависит и от самого человека, от его инновативности (innovativity) или восприимчивости к новшеству.

Зачастую прекращение использования новшества происходит и потому, что идея самого новшества не совсем понятна человеку. Отдельные этапы процесса восприятия новшества могут быть пропущены, например, этап апробации, когда новшество успешно используется в опыте коллег или других людей.

Таким образом, успех реализации любого нововведения тесно связан с инновационным поведением, которое представляет собой действие, где проявляются личностные отношения субъекта к происходящим переменам. Выбор инновационного поведения тесно

связан с уровнем инновативности каждого конкретного субъекта, предрасположенности его к новаторству (где инновативность – эмоционально-оценочное отношение к нововведениям, различие в восприимчивости субъектов к инновациям, к новым в данной системе идеям, опыту, представляющее собой в большей степени не только движение по распространению новшеств, а черту личности, которая характеризуется высоким чувством нового, стремлением к творчеству).

Таким образом, инновации обладают огромным системным эффектом влияния на все компоненты педагогического процесса, общую структуру и деятельность педагогического сообщества в целом. В отличие от любых элементарных новшеств педагогические инновации предполагают личностный и творческий процесс воспитания детей, они охватывают всю сферу образования и подготовки учителя, осуществляющего разнообразные функции – эксперта, консультанта, проектировщика, педагога инновационных школ.

1.2. Социокультурные проблемы инновационной деятельности учителя

Теория и практика нововведений показывают, что инновации не замкнуты в сфере человеческой деятельности, они носят всеобщий характер. Поэтому механизмы возникновения и восприимчивости инноваций не могут найти исчерпывающего объяснения в рамках тех или иных специализированных форм знаний: в технических науках, в экономических исследованиях и т.д.

Всеобщий характер инноваций требует изучения субъектов инноваций от единичного работника до общества в его целостности, от человека, формирующего инновации в своей собственной деятельности, до общественного воспроизводства в целом. Одним из важных аспектов исследования выступает человек – субъект инноваций. Человек всегда находится между стремлением формировать инновации, изменять, совершенствовать свою деятельность, свои отношения и т.д. и страхом перед инновациями, их деструктивными последствиями. В этой связи определенное значение приобретает изучение потребностей в инновациях, которые являются содержанием унаследованной каждой личностью культуры. Возникает необходимость выявления этих потребностей, их характера, направленности и т.д.

Инновации, по мнению А.С.Ахиезера, существенно отличаются друг от друга по своим масштабам и направленности, по воздействию на человека, по отношению к ним субъекта, они несут разные функции в разных социальных процессах. Существуют разные типы общественных отношений, отличающиеся различными требованиями к инновациям. При простом типе отношений возникает стремление достичь единства субъекта и объекта, единства условий, средств и целей на основе сохранения сложившихся обще-

ственных отношений, культуры, желания избежать существенных инноваций. В этом типе существенная инновация выступает как нечто негативное и, следовательно, порождает стремление ее отторгнуть.

Для творческого типа отношений характерно стремление достигнуть единства субъекта и объекта, условий, средств, целей на основе потока прогрессивных инноваций.

Возможен также и деструктивный тип отношений, для которого характерно противостояние инновациям, преобладание негативных инноваций над позитивными.

Категории субъекта, объекта, субъект-субъектных отношений являются общеметодологической основой для анализа механизма развития инновационных отношений. Все эти категории должны конкретизироваться.

Принципиальное значение имеет вопрос о субъектах инноваций. Субъект – это человек, познающий и преобразующий окружающий мир, обладающий сознанием и волей, способный действовать целенаправленно.

К.А.Абульханова-Славская, рассматривая механизмы становления личности в процессе деятельности и общения, подчеркивает, что становление личности субъектом деятельности происходит как в процессе овладения ею общественно-историческими формами деятельности, так и в организации своей активности. «Организация личностью своей активности сводится к ее мобилизации, согласованию с требованиями деятельности, сопряжению с активностью других людей. Эти моменты составляют важнейшую характеристику личности как субъекта деятельности. Они выявляют личностный способ регуляции деятельности, психологические качества, необходимые для ее осуществления» [2].

Личность как субъект деятельности проявляется в саморегуляции, которая обеспечивает актуализацию психических возможностей, компенсацию недостатков, регуляцию индивидуальных состояний в связи с задачами и событиями деятельности. Включение в деятельность требует от субъекта расчета сил на весь период деятельности, особенно на непредвиденные трудности, неожиданности и т.д.

Субъект с учетом своих индивидуальных особенностей (возможностей и недостатков) согласует систему своих личностных качеств (чувств, мотивации, воли) с системой объективных условий и требований решаемой задачи. Таким образом, по мнению К.А.Абульхановой-Славской, позицию субъекта можно рассматривать как комплексную характеристику психологических режимов деятельности в соответствии со способностями, состояниями, отношением субъекта к задаче, с одной стороны, его стратегией и тактикой – с другой, объективной динамикой деятельности (ее событиями и фрагментами) – с третьей [2, с.158].

В зависимости от опыта субъект обладает большей или меньшей способностью прогнозировать наступление событий. В свою

очередь, такой прогноз преобразует его внутреннее состояние: чувство неуверенности перед неожиданным наступлением событий сменяется состоянием готовности к любым неожиданностям.

Личности как субъекту деятельности свойственны и такие особые индивидуальные способности, как способность к организации времени, способность программировать свою будущую деятельность, предвидеть ее события, устанавливать для себя оптимальные режимы активности и пассивности, определять ритмы деятельности.

А.И.Пригожин отмечает, что 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.

Такому пониманию субъекта А.И.Пригожин противопоставляет зависимого исполнителя («приказчика»), получающего свою компетентность от других и реализующего ее в заданном объеме и режиме.

Учитель как субъект инновационной деятельности и ее 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 и др.

Эти отношения в процессе совместной деятельности и межличностного психического взаимоотражения формируют социально-психологические отношения, пронизывают функциональные, организационные, экономические и другие отношения. Социально-психологические отношения выступают и как интегративный, стимулирующий фактор, преломляющийся в совместной деятельности.

Индивидуализированное отношение субъектов инноваций друг к другу, к содержанию инновации и порождаемым изменениям может проявиться в действиях, суждениях, представлениях, настроениях, ожиданиях, представляет собой специфический сплав сознательного и бессознательного, рационального и эмоционального, систематизированного и бессистемного. Это отношение активно влияет на процесс становления нового, выполняя различные функции: инициатора нововведения, препятствия на его пути и т.п. Индивидуализированное отношение субъектов к нововведению содержит в себе «в свернутом виде» групповое отношение. После-

днее не может быть рассмотрено в виде простой суммы отношений людей, а представляет собой сложное интегративное образование, результат взаимодействия, взаимовлияния и взаимоотражения участников нововведения. Каждый человек формирует, постоянно воспроизводит эти отношения как субъект инноваций. Можно предположить, что каждый акт социализации, освоения любой формы реальности есть для соответствующей личности инновационный акт. Социальное взаимодействие обеспечивает актуализацию инновационной культуры личности, так как вне его культура выступает лишь потенциальной возможностью инновационной деятельности.

Уровень развития культуры зависит от степени заинтересованности общества в развитии инновационного потенциала каждого члена, когда индивидуальность не нивелируется, а активно развивается. «Кризис культуры, – отмечает Л.Н.Коган, – начинается там и тогда, где и когда общие нормы культуры подавляют и ограничивают развитие индивидуальности, превращают человека в «стадного» индивида, в конформиста» [58, с.177].

К.А.Абульханова-Славская обращает внимание на особую остроту развития творческой личности человека: «...как и почему индивид не только развивается на основе объективированной сущности человека (культуры), но и вносит в нее нечто принципиально новое, то есть становится субъектом исторического творчества» [1, с.34].

Согласно Н.С.Злобину, культура – это творческая, созидательная деятельность человека – как прошлая, зафиксированная, опредмеченная в культурных ценностях, так и прежде всего настоящая, основанная на распредмечивании этих ценностей, т.е. превращающая богатство человеческой истории во внутреннее богатство живых личностей, воплощающееся в универсальном освоении, переработке деятельности и самого человека.

Инновации всегда сопровождают педагогическую деятельность. Формы, способы и сферы проявления творческих начал в педагогической деятельности неразрывно связаны с формированием педагогической культуры [50].

Подчеркивая творческую природу педагогической культуры, один из авторов книги писал: «Культура – это всегда творчество со всеми характеристиками творческого акта, она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а «усвоение» ее есть процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый вновь обретенный элемент культуры не перечеркивает, не отрицает предшествующий пласт культуры» [116, с.13].

Развитие сложности и динамичности общества неуклонно расширяет и углубляет сферу инноваций. На определенном этапе возникает необходимость развивать, совершенствовать, управлять развитием технологических, а затем и организационных отношений, потока соответствующих инноваций. Специфика педагогичес-

ких инноваций заключается в том, что они складываются в сфере общения людей друг с другом.

Культура выступает прежде всего как исторически концентрированный опыт. Каждый человек превращает этот опыт в личностный смысл. Культура всегда включает и опыт производства инноваций. Культуру можно представить как иерархию субкультур, т.е. определенных культур в узких рамках, например, в промышленном производстве, в образовании, в отдельной возрастной группе (молодежная культура и др.). Существует специфическая субкультура любого сообщества; она может иметь свой особый язык, свои представления, свои особые смыслы, свое специфическое отношение к инновациям. Культура реализуется через инновации.

Культура всегда выступает как противоречивое единство культуры как целостности и личностной культуры. Каждая личность выступает как носитель личностной культуры, т.е. культурного богатства личности, сложившегося в результате предшествующей истории общества. Личностная культура отличается от всего накопленного богатства культуры, в частности, тем, что всегда несет в себе представление об условиях, средствах и целях, мотивах и потребностях, характерных именно для данной личности, именно в данный момент и в данном обществе. Отсюда возникает необходимость постоянной коммуникации, перехода друг в друга культуры общества и личностной культуры.

Важнейший механизм взаимопроникновения и взаимокритики общей и личностной культуры – интерпретация, т.е. способность рассматривать сложившееся богатство культуры через себя, свои цели, стремления, ценности и др. Результатом такой интерпретации является постоянный поток инноваций в культуре. Они происходят не автоматически, а через направленную творческую активность человека. Вопрос заключается лишь в масштабах, значимости, направленности инноваций. Инновации могут возникнуть в результате изменений среды – как природной, так и социальной.

В этой связи большое значение имеет рассмотрение вопроса о соотношении инноваций и традиций. Традиции – устойчивый и значимый компонент культуры, который передается из поколения в поколение с помощью механизма преемственности. Традиция является конституирующим и системообразующим элементом человеческого общества. Наиболее существенны общие культурно-исторические традиции, характерные для данного социума. В процессе социализации ими овладевает каждый индивид. Существуют и более частные традиции, свойственные отдельным сферам культуры. К таким традициям относятся, например, научные, художественные школы и т.п.

Инновация – вновь созданная посредством творческой деятельности духовная реальность, основное содержание которой находится в определенном противоречии с существующей традицией. Любая инновация может возникнуть только в недрах хорошо укорененной традиции. Исходная традиция, породившая инновацию,

никогда не остается неизменной. В зависимости от характера творческих инноваций она может либо трансформироваться, наполняясь новым содержанием, либо разветвляться и дифференцироваться, порождая новую традицию.

Традиция и инновация в личности творца ведут между собой постоянный диалог, благодаря которому становятся возможными творческий процесс и творческое развитие традиций. Творческая деятельность необходима не только для порождения инноваций, но и для поддержания культурных, художественных и научных традиций. Традиции и инновации являются взаимонеобходимыми факторами развития. Непрерывность традиций – залог поступательного движения культуры. Творческая деятельность благодаря своему диалогическому единству с традициями выполняет стабилизирующую функцию.

Инновация возникает в результате того, что человек постоянно проявляет исследовательский интерес к тем или иным явлениям, которые стали для него проблематичными, вызывают внутреннее напряжение, потребность своей недбычностью, новизной, заставляют думать и действовать, отвечать на них своими инновациями. Эти явления могут возникать не только в окружающей среде, но и в самом человеке, в сфере его ценностей и потребностей и т.д.

Взаимодействие между культурой в целом и личностной культурой не может происходить без противоречий, которые позволяют переосмыслить явления, свои ценности и убеждения, ускорить или замедлить процесс принятия решения. В результате этого сложного процесса переосмысления формируется некое третье, некоторый фокус смысла, несущий новую меру реальной культурной инновации.

Механизм осмысления, возникновения культурной инновации совершается как процесс формирования некоторой, довольно сложной, противоречивой и неоднозначной оценки действия. Этот процесс включает в себя стремление переосмыслить всю накопленную культуру как проблемное поле между полярностями различных культур.

Сложность любой инновации заключается не только в том, что каждая из них есть результат преодоления противоположности различных полюсов диалога культур, но и в том, что инновация есть попытка преодолеть противоречие между культурой и организацией (педагогическим сообществом). Инновации связаны противоречиями между видами деятельности, с тем, что носители культуры, связанные с одним типом деятельности, могут попасть в отношения с другими видами деятельности. Например, личностная культура учителя, а следовательно, и характер создаваемых им инноваций могут тяготеть к творческому типу, тогда как организация и управление школой могут соответствовать репродуктивному типу, и наоборот. Тогда личностная культура учителя может противостоять совершенствованию организационных отношений,

форм управления, методов и содержания воспитания, что требует от учителя изменения системы отношений и ценностей.

Представление об условиях, средствах и целях, содержащихся в любой культуре, всегда включает диапазон допустимых отклонений инноваций, их параметров от исторически сложившейся в культуре меры. Эта мера соответствует требованию определенного типа деятельности, этапа развития культуры (субкультуры). В связи с этим могут возникнуть несоответствия, противоречия. Они могут породить серьезные негативные процессы, негативные инновации, культурные и психологические барьеры, резкую негативную реакцию против инноваций у тех или иных носителей личностной культуры. Сама инновация всегда относительна, так как в разных ситуациях, в разных культурах в качестве значимых инноваций могут фиксироваться разные явления. То, что для одного человека является новшеством, потрясающим основы организации, для другого – нечто естественное, что можно игнорировать как мало значимое. Эмоциональный и интеллектуальный диссонанс личности может возникнуть в результате несовместимости его личностной культуры с инновацией. Это может стимулировать личность критически пересмотреть элементы своей культуры, а может и возбудить агрессивное стремление уничтожить инновацию. Принятие инноваций требует от личности эмоционального, интеллектуального, нравственного напряжения. От человека требуется определенная система установок, способность реагировать на изменение ситуации.

Анализ социокультурных проблем инновационной деятельности связан также с вычленением противоречий, возникающих при ее реализации. Культуры отличаются друг от друга преобладанием ориентации на цели или на условия. В культурах, ориентированных преимущественно на условия, все инновации рассматриваются как заданные внешними силами, даже если они порождены активностью субъекта. Освоение культуры в этом случае нацелено на адаптацию к исторически сложившимся условиям, невзирая на то, что эти условия, возможно, порождают деструктивные процессы, наносят ущерб самому существованию личности.

Для культуры, ориентированной на развитие целей, характерно присвоение инноваций как проявление собственной активности, потребностей субъекта.

Следующее противоречие связано с изменением устойчивости того или иного сообщества. Для одних общественных организаций характерно стремление сохранить исторически сложившиеся формы организации, устойчивости. Организация (сообщество) отвергает все существенные инновации, включая и те, которые повышают ее эффективность.

Для развивающейся системы характерно постоянное стремление к изменению. Однако способы создания и принятия инноваций не осуществляются автоматически. Путь от одной инновации к другой может привести и к негативным последствиям из-за не-

знания, ошибок и др. Страх перед опасностью изменений является своеобразным механизмом торможения инноваций. Сама возможность развития зависит от способности личности, сообщества находить такую меру отношения, которая снимала бы возможность конфликта.

Элементы хаоса постоянно возникают как в результате внешних для той деятельности процессов, так и как побочный, незапланированный результат самой деятельности. В любой организации существуют элементы хаоса, неупорядоченности, деструкции. В каждой культуре есть некоторый допустимый уровень, превышение которого приводит к диссонансу, к резкому росту напряжения. Хаосу всегда противостоит деятельность, включающая способность превращать в содержание сознания эту ситуацию, интерпретировать ее как элемент культуры, включать в организационные отношения.

В разных педагогических или других сообществах пути преодоления хаоса могут быть различными. В организациях с низкой культурой труда и невысоким уровнем отношений критическая ситуация не вызывает активность субъектов, она направлена на торможение инновационного процесса. В таких сообществах элементы хаоса сдерживаются в допустимых рамках, существует тенденция интерпретировать все инновации как нечто привычное, как некоторую модификацию старого, т.е. инновационный характер явлений оценивается негативно или отвергается.

Для развивающегося сообщества характерно стремление к поиску позитивных инноваций, активное преодоление хаоса, освоение нового. Это возможно при постоянном совершенствовании, повышении квалификации, внутренней напряженности и др. Борьба с хаосом требует постоянного опережения развития человека. Если в развивающемся сообществе отсутствуют позитивные инновации, это может стать фактором регресса.

Обозначившийся в настоящее время переходный период к новым рыночным производственным отношениям поставил ряд вопросов о необходимости новых ориентиров, которые позволили бы человеку более успешно реагировать на неожиданные, часто меняющиеся условия производственной деятельности. Это порождает социальную нестабильность, которая, по мнению А.Швейцера, определяет «неблагополучно складывающееся взаимодействие между экономическим и духовным началом, препятствующим человеку стать одновременно мыслящим и свободным существом», без чего человек не может выработать и претворить в жизнь «разумные идеалы» [139, с.40].

Преобразования в мышлении отстают от преобразований в обществе и на определенном этапе могут превращаться в тормоз дальнейшего развития. В условиях социальной нестабильности, по мнению Э.Д.Телегиной, у человека снижается эффективность прогнозирования, сохраняется и усиливается боязнь риска, что определяет специфику перехода от канонизированного мышления к

творческому. Область активности человека часто ограничивается стремлением с наименьшими издержками пережить нестабильный период. В то же время наблюдается тенденция отказа от стереотипов, снятия барьеров, открывающих путь к творчеству [122, с.74].

Преобразования в профессиональной деятельности начинаются с принятия человеком требований, которые новые условия жизни и современное общество ставят перед ним, осознания новых отношений, возникающих в обществе, а также изменений, которые происходят в нем самом. С другой стороны, происходят изменения в характере и содержании требований, которые человек сам предъявляет к жизни, к обществу. В случае несовпадения требований, предъявляемых обществом к человеку, а также ожидаемых от него результатов с требованиями, которые человек обращает к обществу, неизбежно возникают конфликты как во взаимоотношениях человека с внешним миром, так и внутриличностные. Эти конфликты служат основанием своего несоответствия новым условиям и требованиям, основанием для реальных перемен в мышлении. Человек встает перед необходимостью переоценки своих требований к жизни, изменения взгляда на вещи и на самого себя.

Большинство людей не осознают или осознают с задержкой происходящие в мире и в их жизни изменения. Однако эти изменения тем не менее отражаются в их деятельности. Они также реагируют на новые, предъявляемые им жизнью и обществом требования. Происходят изменения в структуре личности, в мотивации, в мышлении. У человека начинает формироваться активное отношение к новой деятельности. Внешние, изменившиеся условия позволяют раскрыться специфическим личностным качествам, отвечающим требованиям жизни.

Необходимость адаптироваться к новой жизни в условиях социальной нестабильности требует от человека умения предвидеть изменения, которые произойдут в мире и в его жизни в результате его активных действий или его идей, воспринятых и реализованных другими людьми. Успех и реальные достижения человека, положительная оценка его действий членами социальной группы, к которой он принадлежит, будут определяться на основе прогнозирования им тех изменений, которые произойдут в результате его активных действий.

Для реализации активности личности и ее инновационной деятельности сейчас имеются большие возможности. Этому способствует ряд изменений, происходящих в жизни и отражающихся в мышлении человека. Главное из них – снятие ограничений в профессиональной деятельности, это позволяет воспринимать значительно более широкий круг внешних явлений. Уменьшение предвзятых, а главное, навязываемых мнений и суждений и увеличение потока информации обеспечивает необходимую свободу действий, своевременное реагирование на внешние изменения. Как следствие этого учитель приобретает очень важные способности:

готовность к реагированию на неожиданности, готовность к принятию самостоятельных решений, требующих риска, готовность нести за них ответственность, критичность в оценке своих и чужих действий.

В условиях социальной нестабильности в качестве важного фактора эффективности и гармоничности деятельности выступают изменения в мышлении во взаимосвязи с изменением мотивов поведения учителя и его ценностных ориентаций. Преобладание положительной мотивации определяет и стиль поведения педагога: он в большей степени учитывает объективные условия деятельности, активно ищет выход из сложных ситуаций, адекватно реагирует на неудачи, оказывается более изобретательным в создании программы достижения цели.

Рассматривая учителя в условиях педагогического сообщества, необходимо проводить анализ с точки зрения мотивационной направленности. Любая потребность может быть удовлетворена целым спектром разных способов. Потребности человека формируют мотивационно-смысловые комплексы (Б.А.Сосновский). Каждое педагогическое сообщество формирует свой способ удовлетворения потребностей. Кроме того, оно может формировать мотивационно-смысловые образования, присущие только ему. Когда все это включено в определенные традиции данного сообщества, потребности могут удовлетворяться за счет самой структуры сообщества. В этом случае возможно неадекватное удовлетворение потребностей. Это приводит к тому, что учитель становится однозначно привязанным к этому сообществу. Оказавшись в других условиях, он не сможет удовлетворить свои потребности привычным способом. Если потребности удовлетворялись субъективно неадекватно, учитель может чувствовать эмоциональный дискомфорт, но не осознавать причин этого.

Всякое взаимодействие людей определяется целью. Как бы ни было сложно устроено сообщество, в любом из них можно выделить два крайних случая: цели либо совпадают, либо противоположны. Все остальные случаи лежат между ними.

В случае совпадения целей наилучшим способом взаимодействия является сотрудничество. При таком взаимодействии возникает положительный психологический климат, мнение каждого ценится. Группа, построенная по такому принципу, легко перестраивается, способна приспосабливаться к изменениям и реагировать на новшество.

Если цели противоположны, возникает конфликтная ситуация, которая может быть разрешена либо с помощью компромисса, либо с помощью взаимодействия типа подавления- подчинения. По мнению В.В.Антипова и Б.А.Сосновского, люди, взаимодействующие по этому типу, формируют структуру пирамидального типа [5, с.40].

Такой тип взаимодействия объединяет большое количество людей, однако он быстро консервируется в своих внутренних и

внешних связях. Успешно решив одну задачу, педагоги не в состоянии перестроиться для решения другой задачи без определенной ломки. Сообщество начинает работать в режиме самосохранения и воспроизводить старые отношения.

В этом контексте инновационная деятельность связана с необходимостью изменения привычной социальной среды. Установление новых социальных связей связано с преодолением агрессивности среды, с трудностями внедрения нового, завоевания статуса в педагогическом сообществе. Учитель сталкивается с серьезными препятствиями в реализации своих мотивов, стремлений, ценностных ориентаций. Такую ситуацию нельзя решить через предметно-практическую и познавательную деятельность: выход из нее возможен через «переживание» (по терминологии Ф.Е.Василюка), понимаемое как особая форма внутренней деятельности по перестройке субъективного отношения к происходящему, благодаря переоценке личностных позиций, переосмыслению жизненных целей. Это сложная форма «внутренней работы», которая может быть осуществлена только самим человеком, переживающим кризис, и в зависимости от его индивидуальных особенностей имеет индивидуальные границы.

Инновационная деятельность во многом определяется успешностью вхождения в особую культурную среду, снятия «культурного шока». Термин «культурный шок» был введен К.Обергом, который исходил из идеи, что вхождение в новую культуру сопровождается неприятными чувствами (потеря друзей и статуса, отверженность, удивление и дискомфорт при осознании различий между культурами), путаницей в ценностных ориентациях и собственной личностной идентичности. Симптомами «культурного шока» могут оказаться недостаток уверенности в себе, тревожность, раздражительность, бессонница, психосоматические расстройства, депрессия [159].

Чаще всего «культурный шок» ассоциируется с негативными последствиями, и лишь немногие обращают внимание на его позитивную сторону, когда первоначальный дискомфорт сменяется принятием новых ценностей, моделей поведения, что ведет в конечном счете к саморазвитию и личностному росту.

Л.И.Анцыферова обращает внимание на особенности поведения человека в переломные периоды жизни. На первом этапе осознаются все препятствия и потенциально накапливается ответ на них; на втором этапе происходит анализ имеющихся альтернативных ответов на жизненные сложности и создаются новые альтернативы; на третьем (самом сложном) создаются условия для достижения гармонии между рассогласованными процессами, изменяется стиль поведения, структура социальных контактов.

Автору удалось выделить четыре обобщенных типа личностей, которые в нестабильных ситуациях по-разному проявляют себя, реализуют свои возможности, планируют свое будущее.

Личность первого типа ориентируется на достижения, на изме-

нение окружающего мира, на использование шансов и опробование собственных возможностей. Она заботится о сохранении и расширении социальных контактов, а в ее рассказах доминируют темы борьбы за свое существование, стремление сохранить прежние интересы. Учитель воспринимает себя как компетентное лицо, а собственное положение как способное измениться в будущем. Личность имеет обширные планы на будущее.

Второй тип личности акцентирует свое положение и ориентирован в основном на внутренние изменения своего «Я» и частично поведения.

Третий тип личности характеризует покорность судьбе, его поведенческая, деятельностная сторона выражена весьма слабо. Будущее не представлено.

Стиль реакции четвертого типа определяется чувством горечи и разочарования. Действительность репрезентируется так: «Весь мир отвернулся от меня». Эти люди выбирают технику приспособления как сопротивление всему – не принимают советы, отвергают консультации. У них нет никакой заинтересованности в будущем [6].

Способность к реагированию 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 принять нечто новое, дается тяжело. Для этого требуются либо специальные усилия, либо особые побуждающие ситуации. Однако пережитое напряжение почти всегда вознаграждается новыми, творческими решениями, обновлением поведения» [29, с.8].

Временные перспективы, вызревающие в модели инновационной деятельности, включают стратегии поведения (с учетом возможного развития событий в будущем) и совокупность планов. Опыт показывает, что жизненные планы очень редко реализуются полностью, во всех деталях, без неизбежных коррективов. Понимая это, учитель заготавливает для достижения целей несколько вариантов решений, проигрывает их в своем воображении.

Модель будущей инновационной деятельности складывается из двух взаимодополняющих частей. Первая строится через изменение мотивационных отношений – путем подражания, заражения, имитации, моделирования. Она определяет отношение к новациям и переживание событий, связанных с их внедрением. Вторая система получает информацию через направленное, осознанное инновационное обучение, которое поддерживается самой структурой нашего общества.

Восприятие инноваций учителем во многом зависит от влияния прошлого и будущего. На восприятие настоящего разные события прошлого оказывают разные влияния; при этом сильнее все-

го не то, что было наиболее существенным для своего времени, а то, что по ассоциации или по контрасту связывается с сегодняшним днем, с его проблемами и удачами. Кроме того, люди с течением времени могут менять свои взгляды на события прошлого не только вследствие приобретения новых знаний и, соответственно, иных его оценок, но и с утратой старых.

Считается, что в физическом мире будущее не влияет на прошлое. В психике этот принцип причинности нарушается: в нем ожидаемое (предполагаемое) будущее может воздействовать на настоящее. Чтобы подчеркнуть это фундаментальное отличие, С.Л.Рубинштейн ввел понятия времени физического и исторического, пространства физического и пространства организма, предполагая, что они подчиняются разным законам [111].

Сила и напряженность связей между прошлым и будущим видоизменяют поведение человека в настоящем. Это изменение зависит от индивидуальных особенностей, возраста и ряда других факторов. Например, чем сильнее направленность учителя на будущее, тем охотнее он соглашается на введение новшеств. Постановка целей, формирование концепции будущего как проекта преобразования своей деятельности предполагает непрерывное поддержание некоторого уровня психической напряженности на весь период приближения к цели.

Таким образом, рассмотрение социокультурных аспектов инновационной деятельности показывает необходимость учета основных закономерностей и тенденций возникновения, развития и освоения инноваций как основы всеобщей культуры. Особенно важно подчеркнуть, что для присвоения различных форм культуры большое значение имеют социокультурные особенности личности как субъекта инноваций (активность, ценностные ориентации, установки, креативность и т.д.).

Инновационная деятельность проявляется в социальной обусловленности, ее связи с социальными ценностями, ролями, нормами, языковой культурой.

Субъектность деятельности находит свое выражение в следующих аспектах активности субъекта: в обусловленности психического образа прошлым опытом, потребностями, установками, эмоциями, целями и мотивами, определяющими направленность и избирательность деятельности.

1.3. Историко-педагогические предпосылки подготовки учителя к инновационной деятельности

Возникновение любой новой отрасли научного знания или новой научной дисциплины связано с изучением ее истоков. Инновационные процессы в образовании возникали в различные исторические периоды и определяли его развитие. Терминологический анализ проблемы инновационной деятельности учителя показал (это подробно излагалось в начале работы), что понятия «ин-

новационные процессы», «инноватика» относятся к числу появившихся в педагогической науке сравнительно недавно. Их появление обусловлено расширением международного сотрудничества. Перевод на русский язык некоторых понятий обнаружил немало терминологических расхождений. В результате были выявлены понятийные «пустоты» в педагогической лексике. Поскольку русскоязычные педагогические понятия оказывались неэквивалентными реально существующим педагогическим явлениям, в языке педагогики должны были неизбежно появиться новые понятия. Именно так можно объяснить появление в словаре русской педагогики упомянутых выше терминологических понятий с корнем «инноватика».

Анализ теоретических разработок, предшествующих обращению к термину «инновация», показал, что в языке отечественной педагогической теории и практики использовались в этой области другие термины. К их числу можно обоснованно отнести такие достаточно разработанные понятия, как «внедрение достижений педагогической науки в практику», «использование педагогических открытий в практике», «обновление педагогической деятельности», «преобразование педагогического опыта», «перестройка традиционных систем образования», «педагогическое мастерство», «творчество учителя» и некоторые другие. Учитывая это обстоятельство, мы обратились к анализу работ в данных направлениях.

Существенную роль для рассмотрения генезиса развития инновационной деятельности имеют работы В.И.Журавлева, В.А.Кан-Калика, Н.Д.Никандрова, В.И.Загвязинского, А.А.Арламова, М.Н.Скаткина, В.В.Краевского, Я.С.Турбовского и других.

Инновационные процессы в образовании возникали в различные исторические периоды и определяли его развитие. Наиболее широкого масштаба они достигли в конце XIX – начале XX веков в России, Германии, Франции, США. Они отличались ярко выраженной творческой направленностью и нестандартностью подходов к обучению и воспитанию. Источниками инновационных процессов в образовании стали несколько крупных теоретических концепций. Этот период известен в истории науки как время острого естественнонаучного кризиса, поставившего под вопрос все остальные представления о природе, познании, человеке и обществе. Концепции Д.Дьюи, Л.Н.Толстого, С.Френе, С.Шацкого, М.Монтессори, Я.Корчака и других предлагали пути педагогического решения проблемы человека и его отношения к обществу, природе, познанию. Некоторые из этих концепций реализовывались на практике в виде авторских школ. Так возникли школы Френе, Вальдорфская школа Р.Штайнера, «Бодрая жизнь» С.Шацкого, Яснополянская школа Л.Н.Толстого, «Наш дом» и «Дом сирот» Я.Корчака и др.

Первый опыт соединения теоретических занятий и создания творческих «мастерских» по разработке научных основ новой школы в нашей стране был предпринят С.Т.Шацким, создавшим

первую опытную станцию Наркомпроса. Учебный год был разделен на несколько чередующихся промежутков практических занятий с детьми и теоретических занятий с учителями на курсах.

Так педагогика, писал С.Т.Шацкий, руководимая интуицией и элементарным эмпиризмом, переходит к созданию конечного типа организации школьной системы, обладающей уже тремя основными элементами: научной деятельностью, направляющей и освещающей педагогическую работу, курсовой, организующей педагогическое дело, и практической, претворяющей в конкретные формы то, что вырабатывается двумя первыми. Такой уникальный опыт оставался очень долгое время невостребованным, между тем С.Т.Шацкий утвердил исследовательский подход к подготовке учителя, где осуществлялся непрерывный многократный анализ практики, ее обобщения и постановки новых педагогических проблем.

В конце 50-х – начале 60-х гг. в нашей стране были созданы концепции гуманистического воспитания (В.А.Сухомлинский), педагогического стимулирования (З.И.Равкин и др.), активизации 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), концепция педагогической диагностики (Я.С.Турбовской и др.), концепция педагогической прогностики (Б.С.Гершунский). История создания всех этих концепций органично связана с инновационной деятельностью учителя. Системный, сравнительно-сопоставительный анализ генезиса исследуемой проблемы представлен в монографических трудах по истории школы, а также в ряде историко-педагогических работ З.И.Равкина, Ф.Г.Паначина, Р.Б.Вендровской, М.Г.Плоховой, Ф.А.Фрадкина, А.И.Пискунова и др.

Важным аспектом рассмотрения генезиса зарождения инновационной деятельности учителя является процесс внедрения достижений науки и распространения передового педагогического опыта.

В конце семидесятых годов в работах А.М.Арсеньева, К.Н.Волкова, М.И.Кондакова, В.В.Краевского, П.И.Карташова, М.Н.Скаткина были выдвинуты плодотворные идеи по проблеме внедрения достижений педагогической науки в практику. Для рассматриваемого нами вопроса важны положения ученых о степени готовности учителя к введению нового. Так, В.В.Краевский отмечает, что готовый «сценарий» практической педагогической деятельности не может предусмотреть каждую из тех неповторимых ситуаций, с которыми учитель сталкивается повседневно. В каждой новой непредвиденной ситуации учитель должен действовать самостоятельно, решать каждый раз новые практические задачи. Для того чтобы можно было воспроизвести опыт или передать его другим, он должен быть осмыслен самим учителем-исследователем. Простое копирование хорошего образца без понимания его сути нередко приводит к неудачам и порой может скомпрометировать даже самый передовой опыт. По мнению ученого, важно творчески относить-

ся к своей работе и обладать научно-педагогической подготовкой. Возникает задача – быть достаточно подготовленным, чтобы самостоятельно, по выражению К.Д.Ушинского, «выводить мысль из опыта» [62, с.48].

Проблема внедрения в то время часто отождествлялась с распространением передового педагогического опыта. Однако в статье П.И.Карташова отмечается, что внедрение – это особый вид соотношения теории и практики, который отличается преднамеренностью и целенаправленностью. Будучи специально организованным, он представляет активный процесс, предполагающий преодоление встречающихся на его пути трудностей. Автор рассматривает структуру процесса внедрения, в которой вычленяются следующие компоненты: цель внедрения, средства внедрения (различные материалы и определенные виды деятельности: изучение новых идей, разъяснение на курсах и семинарах, знакомство с опытом внедрения), результаты внедрения [53, с.62].

Ученые подчеркивали также необходимость создания специальных условий для успешного внедрения педагогической науки в практику. Среди них наиболее значимыми, на наш взгляд, являются следующие: формирование у педагогов-практиков потребности в освоении нового, развитие творческой инициативы, научно-методическая обеспеченность материалами, соответствие их возможностям учителя, помощь методических органов и др. Значительна ориентация ученых на вариативность при внедрении с учетом местных условий.

Существенную роль для рассмотрения генезиса развития инновационной деятельности имеют работы В.И.Журавлева [38]. В них раскрываются основные закономерности процесса внедрения: перемена труда в результате внедрения научных данных в практику; влияние обновленного участка педагогической действительности на пограничные с ним участки; зависимость успеха внедряемых рекомендаций от потребностей учебного заведения, от трудоемкости нововведения.

В.И.Журавлев рассматривает и методику внедрения, его технологию, алгоритм, который состоит из следующих этапов:

1) изучение задач, сформулированных в нормативных документах; 2) анализ состояния практики и сопоставление данных с социальными требованиями; 3) построение эталона преобразования педагогической практики; 4) поиск идей, рекомендаций, которые могут быть внедрены; 5) разработка комплексной программы, включающей закономерности этапа внедрения; 6) подготовка дидактических, материальных, информационных, организационных средств; 7) методическая, психологическая, организационная подготовка участников внедрения; 8) установление связи с авторами рекомендаций.

А.А.Арламов определяет следующую последовательность процесса внедрения: анализ участков педагогической реальности и установление таких, которые требуют обновления, замены; поиск на-

учного продукта, пригодного для замены обнаруженного несовершенного компонента практики; приспособление этого научного продукта к условиям обновляемой системы; организация освоения исполнителями нововведения; контроль за ходом и последствиями внедрения [7].

В работах, посвященных внедрению, справедливо отмечается, что одна из главных проблем заключается в том, чтобы перейти от стихийно управляемого применения учительством достижений педагогической науки и педагогического опыта к внедрению рекомендаций как управляемому процессу. В этих исследованиях предпринимались попытки представить общий состав теории внедрения, в который включались следующие знания: исходная эмпирическая основа, теоретическая основа (законы, понятия, допущения), логика теории, основной массив теоретического знания.

Нововведенческие процессы в этот период рассматривались чаще всего как строго упорядоченные, целенаправленные, в центре которых находилось информирование и разъяснение осваиваемых новшеств знающими инициаторами – инноваторами.

В восьмидесятые годы взгляд на нововведенческий процесс меняется (А.А.Арламов, В.И.Журавлев, Я.С.Турбовской и др.). В его анализ вводятся потребности, интересы, цели, отношения педагогов друг с другом; во внедренческой работе наряду с организационной выделяются психологическая, правовая, науковедческая стороны. Так, Я.С.Турбовской предложил концепцию изучения и обобщения опыта на так называемой диагностической основе – особой методике сбора научной информации о состоянии педагогической практики и тех проблемах в деятельности учителя, которые должны стать предметом особого научного анализа и решения на каждом конкретном этапе развития школы [126].

Процесс внедрения является одним из сложных в педагогической науке: в нем концентрируются противоречия теории и практики. Одной из особенностей изучения внедренческого процесса было рассмотрение его без связи с процессом создания и освоения педагогическим сообществом, без включения учителя в процесс разработки новшества, в ходе которого происходило бы и присвоение этого новшества. В этой связи идеальным вариантом для создания и распространения новшеств явилось создание школ-лабораторий, где процессы создания и внедрения тесно связаны между собой.

Во второй половине восьмидесятых годов возникли новые направления исследований: 1 – исследование педагогической деятельности как творческого процесса и 2 – усиление разработки (особенно со второй половины восьмидесятых годов) инновационных процессов в образовании, дающих надежные основания для анализа становления и развития проблем инновационной деятельности учителя.

Общие и специфические особенности творческой (инновационной) педагогической деятельности исследуются в 60-80 гг. в тру-

дах Я.А.Пономарева, Ф.Г.Гоноболина, А.И.Щербакова, Н.В.Кузьминой, В.А.Кан-Калика, Н.Д.Никандрова, Л.М.Фридмана, Ю.Н.Кулюткина, Г.С.Сухобской, А.Е.Кондратенкова, В.И.Загвязинского, К.А.Абульхановой-Славской и др. Творческая деятельность учителя определяется исследователями «...неповторимостью ее продукта – сформированной личности ученика во всем богатстве ее индивидуального своеобразия» [86, с.8].

Понятие «творчество» раскрывается одними исследователями как создание новых, оригинальных ценностей, имеющих общественную значимость (С.Л.Рубинштейн), другими – как созидание чего-то нового, в том числе и во внутреннем мире самого субъекта (Л.С.Выготский), третьими – как источник и механизм движения, атрибута материи (Я.А.Пономарев) и т.д.

Не выработано пока и единого понимания границ понятия «педагогическое творчество». В более узком толковании с этим понятием связывают создание новых оригинальных систем, процессы педагогических инноваций. Предполагающие определенный риск экспериментирования, поиска, рождения нового, отказа от общепринятого инновационные процессы, «буквально захлестнувшие систему образования», в настоящее время подчеркивают актуальность исследования структуры и механизмов педагогического творчества.

Более широко творческая деятельность учителя рассматривается как деятельность, направленная на осознание и решение проблем, постоянно возникающих в педагогическом процессе. Такой подход позволяет говорить о творчестве как необходимой составляющей деятельности каждого учителя, безусловно присутствующей в неодинаковой мере на каждом уроке, в каждый момент взаимодействия с детьми, во время подготовки к уроку и т.д. Действительно, ведь без решения постоянно возникающих проблем разной степени сложности трудно представить себе деятельность педагога. Поэтому отмечается, что «творчество – непременное условие педагогического процесса, объективная профессиональная необходимость деятельности учителя» (В.А.Загвязинский), творчество – не какая-то отдельная сторона педагогического труда, а наиболее существенная и необходимая его характеристика. Способность к такому творчеству, способность видеть, ставить и оригинально решать педагогические проблемы, быстро ориентироваться в создавшихся педагогических ситуациях, предвидеть результаты называют педагогической креативностью. Ф.Н.Гоноболин выделяет ведущую роль такой способности как самого главного показателя педагогических способностей [28].

Творческий процесс педагога рассматривается как деятельность, направленная на постоянное решение бесчисленного множества учебно-воспитательных задач в меняющихся обстоятельствах, во время которой педагогом вырабатываются и воплощаются в общении с детьми оптимальные, органичные для данной педагогической индивидуальности, не стандартизованные педагогические

решения, опосредованные особенностями объекта-субъекта педагогического воздействия.

Своеобразие педагогического творчества заключается в том, что творческий характер носит не только акт решения педагогической задачи, но и сам процесс воплощения этого решения в общении с людьми, который, будучи творческим актом, в значительной степени базируется на индивидуально-типологических характеристиках педагога.

Конкретизируя структуру творческой педагогической деятельности, В.А.Кан-Калик и Н.Д.Никандров определяют следующую последовательность этапов в ее осуществлении: 1) возникновение педагогического замысла, направленного на решение педагогической задачи; 2) разработка замысла; 3) воплощение педагогического замысла в деятельности, в общении с людьми; 4) анализ и оценка результатов творчества [52]. Одновременно они подчеркивают специфику педагогического творчества, заключающуюся в следующих его особенностях:

временная спрессованность общей структуры творческого процесса педагога;

длительность проявления результатов работы;

необходимость сопряжения творческого процесса педагога с творческим процессом каждого ученика и всего педагогического коллектива;

необходимость управлять своим психическим состоянием.

Основная же отличительная черта педагогического творчества, позволяющая говорить о его несравнимости ни с каким другим видом продуктивной деятельности человека заключается в том, что учитель всегда творит на живом «человеческом материале». Это выдвигает на первый план этический аспект педагогического творчества, тесно связанный с мотивационным. Так, В.Д.Шадриков отмечает, что именно в педагогической деятельности наиболее отчетливо видна связь мотивации, этики и способов действия.

С обсуждением вопросов педагогического творчества созвучны и слова Н.Ф.Овчинникова о том, что когда мы говорим о творчестве, то имеем в виду нечто высокое в человеческом, гуманистическом смысле. Человечность и гуманность педагогического творчества определяются прежде всего жизненной позицией учителя, системой его жизненных целей, смыслов, его идеалами, взглядами, установками, «личной творческой концепцией», «педагогической идеологией» и т.д., т.е. содержанием различных образований мотивационного характера в структуре личности педагога.

В начале нашего века П.К.Энгельмейер, описывая педагогический процесс как творчество, выделял следующие его составляющие: «...у воспитателя прежде всего есть идеал (1-й аспект), затем он прилаживает его к данным условиям (2-й аспект) и, наконец, при выполнении пользуется приобретенными педагогическими навыками (3-й аспект). Имеющийся у педагога идеал и определяет понимание стоящих перед ним задач, характеризует его целост-

ное отношение к себе, к другим, к жизни, систему его представлений и ценностей».

Осознание своей позиции, системы смыслов, целостность личности, предполагающая определенную сформированность жизнеотношений и самообобщение и делают педагогическую деятельность творческой, наполняют ее «личностным смыслом» (А.Н.Леонтьев), избавляют от шаблонности, формализма, копирования чужого опыта, обеспечивая его «пропускание» через собственную индивидуальность, по словам Энгельмейера, «вживающуюся в индивидуальные особенности воспитанника».

Таким образом, «творческость» педагогической деятельности опирается во многом на осмысление, на рефлексивность позиции учителя. (В последующих параграфах мы будем указывать на рефлексию как на важнейшее обстоятельство в творческой деятельности педагога.)

Подчеркивая важность исследования категории творческого стиля деятельности в педагогическом аспекте, Н.Ю.Посталюк выделяет две его подструктуры: стилеобразующую и мотивационную. К системообразующим особенностям творческого стиля деятельности учителя относятся следующие качества: способность к видению проблем, самостоятельность суждений, оригинальность мышления, легкость ассоциирования, антиконформизм мышления, легкость генерирования идей, критичность мышления, способность к переносу знаний и умений в новые ситуации, готовность памяти. Личностными коррелятами творческого стиля деятельности Н.А.Посталюк считает особенности эмоционально-волевой сферы личности: способность концентрировать творческие усилия, упорство, склонность к разумному риску, смелость и независимость в суждениях, оптимизм, высокий уровень самооценки, стремление и потребность внедрять новое и др. Автор выделяет условия и факторы развития творческого стиля деятельности, среди которых: проблематизация содержания образования, рефлексивная позиция преподавателя и студента в учебном процессе, диалог как форма осуществления субъект-субъектного взаимодействия в учебном процессе, основанного на межличностном, а не ролевом взаимодействии [102].

Характеризуя особенности дифференциации проблемы творчества и творческой одаренности учителя, А.М.Матюшкин отмечает, что это позволит:

а) разработать арсенал диагностических методик, обеспечивающих возможности их реализации в профессиональной деятельности и педагогическом процессе;

б) соотнести исследования творчества взрослых и условия, способствующие творчеству учителя;

в) преодолеть социальные педагогические и психологические стереотипы и иллюзии о «безграничных творческих возможностях каждого человека», а также ориентацию профессионального обучения учителя на среднего специалиста; обеспечить возмож-

ность творческого развития каждому студенту в соответствии с его творческим потенциалом, с мерой его общих и специальных творческих возможностей;

г) обеспечить создание банка данных об одаренных учителях [80].

В изучаемом нами аспекте исключительно большое теоретико-методологическое значение приобретает идея крупного отечественного психолога Б.М.Теплова о том, что личностные психологические особенности не только проявляются в деятельности, но и создаются в ней [123].

В новых исследованиях инновационных процессов в образовании выдвигается ряд проблем теоретико-методологического характера, относящихся к инновациям и творческой педагогической деятельности учителя (критерии оценки нового, традиции и инновации, специфика инновационного цикла, отношение учителя к инновациям и др.) В исследованиях получили отражение и такие вопросы методологического значения, как отношение научного познания к педагогической практике, соотношения видов деятельности – научной и практической, проблема роли учителя в приращении педагогического знания, место исследовательского компонента в творческой деятельности учителя и т.д. (М.Н.Скаткин, В.В.Краевский, И.Я.Лернер, Б.С.Гершунский, В.И.Журавлев, В.И.Гинецинский, В.С.Шубинский и др.).

В последние годы характерно стремление ученых к изучению и осмыслению, наряду с индивидуальным опытом педагогов новаторов, разных исторических этапов, общих тенденций и закономерностей этого уникального явления. Направления инновационных процессов в образовании, отражающие современные потребности общественного развития, связаны прежде всего с формированием новой области знания – педагогической инноватики, открывающей возможности для интенсификации исследований инновационной деятельности учителя (Н.Р.Юсуфбекова). Данные инноватики позволяют утверждать, что в методологическом плане эту проблему правомерно рассматривать в параметрах творчества и инноваций.

Важнейшим критерием объективной оценки инноваций учителей в их творческом опыте является «...установление тех новых идей, методов и приемов, которые в нем имеются» (Л.М.Фридман).

Анализ теоретических работ, обобщающих инновационную деятельность педагогов-практиков, позволяет выделить ведущие тенденции и идеи перспективного направления, существенные для определения и совершенствования инновационной деятельности учителя:

утверждение гуманных «субъект-субъектных отношений» учителя-ученика, развитие творческих возможностей, интеллектуальных сил школьника;

индивидуально-творческое развитие личности учителя в процессе инновационной деятельности, исследовательская направлен-

ность опыта учителей-новаторов конца 50-х – начала 60-х гг., позднее известных учителей-экспериментаторов (вторая половина 80-х гг.), а также педагогов – создателей альтернативных и авторских школ (начало 90-х гг.). Всем им присуща способность к исследованию живой педагогической практики, социальной среды, в более развитом виде проявилось продуктивное творческое мышление (элементы эвристической деятельности и т.д.);

характерной особенностью эволюции инновационного опыта явилось синтезирование его с педагогической наукой, не только его глубокое обобщение, обоснование, «...но и теоретическое исследование фактов, имеющих ключевое значение для практики» (М.И.Махмутов). Значительно расширились многообразие форм и проблематика научно-педагогического содружества (партнерства) ученых и учителей. Опора инноваторов на научные знания послужила надежным основанием устойчивости инноваций в истории педагогики.

В ряде исследований обозначены подходы к анализу инновационной деятельности учителя. Так, в работе В.П.Кваши предпринята попытка разработки анализа творческих находок учителей [54]. На первом этапе, по мнению автора, устанавливается соответствие новшеств требованиям к инновациям. Устанавливается, какая идея заложена в новом подходе учителя; насколько эта идея отражена в общей системе школы, повышает ли она рост педагогического мастерства и качество педагогической практики; какие элементы нового положены в основу авторского предложения, педагогической инициативы, насколько она обогащает ту или иную научную концепцию; какие методические приемы созданы автором, насколько они новы и эффективны, какие элементы традиционной методики мешают внедрению новых приемов и методов обучения.

Второй этап такого анализа предполагает определение вида педагогической инновации: педагогическая рационализация, педагогическое изобретательство, авторская концепция и др. Одновременно выделяются параметры изучения педагогической инновации. После того, как установлены инновационные элементы в работе учителя и вид инновации, дается краткая ее характеристика: а) сущность инновации (новая идея, новые подходы в обучении, новое информационное обеспечение, новая логика обучения, новые приемы и методы и др.); б) научная аргументация инновации; в) образовательные возможности и сфера применения инновации; г) эффективность инноваций (результаты, изменения в развитии детей и др.); д) стабильность результатов инноваций; е) возможность массового применения.

На третьем этапе определяются объекты и критерии анализа с позиции использования инноваций; на четвертом этапе – возможности самовыражения учителя; на пятом этапе – возможности развития творческого мышления; на шестом – сфера использования педагогической инновации.

Представленная схема анализа инновационной деятельности

учителя несомненно задает определенный алгоритм этой деятельности (как анализировать новшество, отбирать наиболее эффективное, осуществлять целеполагание, рефлексию своей деятельности и др.). Данный алгоритм определяет как технологические (операциональные) компоненты, так и личностные корреляты инновационной деятельности, что и определяет достоинство предложенного анализа.

Новые идеи науки достаточно быстро закрепляются в сознании учителя, при этом идет активный поиск инновационных идей, не упускаются ни газеты, ни журнальные статьи, ни новые книги. По мнению М.В.Кларина, в условиях резких социокультурных перемен наша педагогика столкнулась с «обвальной инновационностью» в образовании. Педагоги, работающие в сфере базового и дополнительного образования, преподаватели учебных заведений на разных ступенях образовательной лестницы испытывают потребность в обновлении своего профессионального багажа, поиске новых подходов к одному из основных инструментов педагогики, учебному процессу. Расширяющиеся международные контакты стимулируют приток зарубежных новаций, которые ситуативно включаются в отечественную образовательную практику без должного научного анализа. Большое значение для разработки теории и практики инновационной деятельности учителя имеет исследование М.В.Кларина, которое предлагает теоретический анализ и характеристику инновационных поисков в построении учебного процесса в современной зарубежной педагогике [55]. Автор предлагает также типологию инновационных моделей, определяет их общую основу, возможности практического использования. В изучаемом нами аспекте значительный интерес представляет описание автором поискового подхода к учебному процессу на основе рефлексивной деятельности учащихся, которая характеризует как процессуальную, так и содержательную сторону обучения, специально вводится в осваиваемое содержание.

Поисковый подход реализуется в разработке таких процессуально-ориентированных моделей, которые направлены на освоение учащимися самостоятельно конструируемого нового опыта: модели учебного процесса как организации систематической исследовательской деятельности; модели учебного процесса как организации учебно-игровой, моделирующей деятельности; модели учебного процесса как организации коммуникативно-диалоговой деятельности, активного обмена мнениями, творческой дискуссии. В этих моделях учащийся ставится в инициативную (субъектную) позицию в ходе учебного процесса, учитель занимает позицию партнера-помощника в расширении и освоении учащимися непосредственно переживаемого опыта.

Большое значение для осознания способов и условий подготовки учителя к инновационной деятельности имеют также формы организации поисковой деятельности: систематическое исследование (постановка проблемы, выдвижение и проверка гипотез, ге-

нерация идей и т.д.); коммуникативно-диалоговая деятельность, дискуссионная (выявление и сопоставление точек зрения, позиций, подбор и предъявление аргументации и т.д.); моделирующая в предметно-содержательном (имитационно-игровом) и социально-психологическом (ролевом) плане.

Обозначенные тенденции и особенности характеризуются поиском учителями и учеными более рациональных путей повышения эффективности учебно-воспитательного процесса в творческой инновационной деятельности и подготовки студентов.

В связи с этим осмыслены новые подходы к организации высшего педагогического образования и подготовки учителей (В.А.Сластенин, М.М.Левина, А.В.Мудрик, М.Я.Виленский и др.): 1) культурологический подход, обусловливающий формирование содержания высшего педагогического образования через приоритетное развитие «человекознания»; 2) личностно-деятельностный подход, связанный с новыми технологиями процесса обучения, которые призваны обеспечить переход от абстрактного формирования личности к педагогике развития личности; 3) полисубъектный (диалогический) подход, обеспечивающий субъектную позицию будущего учителя, отношение к нему в вузе как к уникальной личности, персонализацию профессиональной подготовки; 4) индивидуально-творческий подход, определяющий структуру взаимодействия преподавателя и студента.

В системе приоритетов педагогического образования ученые выдвигают на первый план личностный потенциал учителя, его способность быть субъектом инновационной деятельности. Педагогическое образование рассматривается не только как производство и присвоение новых знаний, целей, ценностей, личностных смыслов, но и как раскрытие сущностных сил, деятельностных способностей человека, его возможностей компетентного и ответственного выполнения профессиональных и социальных ролей, продуцирования новых идей, решений, создание реальных предпосылок для саморазвития личности будущего специалиста.

В работах С.М.Годника выявлены те личностные качества студента как субъекта педагогического процесса, которые обеспечивают целостность педагогической деятельности. К ним он относит осознание принятия цели, задач, установок учебно-воспитательного процесса на настоящем и предстоящем этапах обучения; овладение новыми процедурами интеллектуального труда; целенаправленное профессиональное самовоспитание и самообразование; мажорное преодоление трудностей, удовлетворенность расширившимися интеллектуальными и профессиональными возможностями, перспективами роста и самоутверждения; активную позицию в выполнении функций социальной роли и т.д. [27].

В отличие от технократических парадигм педагогического образования сейчас актуализируется развитие социокультурного, интеллектуального и нравственного потенциала личности учителя, его способности не только обслуживать имеющиеся педагоги-

ческие и социальные технологии, но и осуществлять инновационные процессы.

Самоуправление, самоорганизация становятся атрибутивными характеристиками, позволяющими человеку творчески, универсальным образом присваивать свою родовую сущность и, более того, – вносить весомый вклад в развитие общественных отношений (К.А.Абульханова-Славская). Учитель как личность не может быть истолкован только исполнителем нормативной профессионально-педагогической деятельности. Он выступает как активный субъект, реализующий в профессиональной деятельности свой способ жизнедеятельности, как носитель педагогического сознания (В.А.Сластенин).

Педагогическое самосознание включает образ «Я»: идеальный и реальный, их постоянное соотнесение как процесс приближения к идеальному субъекту педагогической деятельности, осознание самой деятельности как взаимодействия, взаимопонимания, психологического контакта с учащимися, учет правильных решений, возникающих трудностей и ошибок.

Культурологический подход предполагает создание условий для самоопределения личности студента в культуре. Воплощенная в формах индивидуального опыта культура (культурность) как некая целостность представляет собой гармонию культуры знаний и мышления, культуры творческого действия, культуры чувств, общения, поведения. Личность как субъект культуры отличается социальной устойчивостью, продуктивной включенностью в общественную и профессиональную жизнь, психологическим комфортом.

Культура – это результат творчества со всеми характеристиками творческого акта, она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а «усвоение» ее есть процесс личностного открытия, создания мира культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый вновь обретенный элемент культуры не перечеркивает предшествующий ее пласт.

Культурологический подход основан на диалогизации обучения, на обращении к истории развития науки и ее отдельных идей, «персонализации» науки и обязательно открытости самого преподавателя как носителя культуры, когда ярко выражено его личностное отношение к тому или иному элементу культуры. Рассмотрение педагогического процесса как диалога культур делает его открытым для различных видов культуры, обращения к опыту субъектов педагогического творчества.

Педагогическую культуру можно трактовать как сотворчество, в ходе которого создаются новые ценности. Часто поведение студентов в учебном процессе строго детерминировано и пассивно. Эта пассивность противопоказана освоению ценностей культуры: культуры вне свободной деятельности нет. Ее можно приобрести в условиях свободы выбора и самостоятельной стратегии получения общекультурной подготовки.

Одним из перспективных подходов к подготовке учителя является контекстное обучение, предложенное А.А.Вербицким [21]. Автор считает, что если вести речь о формировании в вузе не просто квалифицированного специалиста, то необходимо предоставить студенту возможности для самореализации, самоорганизации, самовоспитания, саморазвития. Эти возможности предоставляются в основном обучении, где задается «пространство» возможных целей деятельности и путей их достижения, из которых студент выбирает наиболее соответствующие его индивидуальности.

Курс на развитие творческой индивидуальности специалиста является одним из основных направлений развития высшего образования. Нужно специально подчеркнуть, что речь идет не об индивидуальном обучении (вернее не только о нем), изоляции одного студента от другого с помощью индивидуальных учебных планов и программ, а о включении его в систему общественных отношений, о диалектике индивидуального, личного и общественного.

Развитие личности – это результат коллективно осуществляемого общественного дела, то есть процесса обучения, в котором есть место и индивидуальной, и групповой, и коллективной работе.

Одна из важных тенденций развития образования состоит в пересмотре самой концепции организации учебно-познавательной деятельности, педагогического руководства ею. В теории и практике осуществляется перенос акцента с обучающей деятельности преподавателя на познавательную деятельность студента. Отсюда требование активизации учебной работы студентов, попытки научить их учиться, реализовать принцип активности в профессиональном самоопределении.

В числе ключевых направлений перестройки профессионального образования выделяется интеграция образования, науки и производства, переход к новым принципам их взаимодействия. Предстоит расширить прогрессивную практику перенесения части учебного процесса на производство путем создания учебно-научно-производственных комплексов, включающих филиалы кафедр, научно-исследовательских лабораторий, экспериментальные участки, усилить взаимную заинтересованность вузов, предприятий, научных учреждений.

Сближение вуза и производства, интеграция учебной, научной и производственной деятельности студентов подготовлены всей историей развития системы высшего образования и выразились в появлении новых организационных форм и методов обучения. В них фиксируется как бы два подхода: от производства к вузу и от вуза к производству. В первом случае в аудиторных условиях и в дидактически превращенной форме воссоздаются фрагменты производства и производственных отношений; развивается сеть лабораторно-практических занятий, спецкурсов и спецсеминаров, привлекается производственный материал для создания проблемных

ситуаций на лекциях и лабораторно-практических занятиях, осуществляется курсовое проектирование по реальной тематике, используются тренажеры, методы решения ситуационных задач, имитационное моделирование, разыгрывание ролей, деловые игры и др.

Одним из наиболее значимых в подготовке учителя к инновационной деятельности вариантов является научно- исследовательская работа, подготовка и защита дипломов на актуальные педагогические темы и быстрое внедрение результатов в школу, создание филиалов кафедр в различных учебных заведениях.

При таком подходе задается целостная профессиональная деятельность будущего специалиста. А.А.Вербицкий предлагает модель, задающую систему переходов от учебной деятельности к профессиональной. Такая модель задается в концепции знаково-контекстного обучения, сущностной характеристикой которой является моделирование с помощью всей системы форм, методов и средств обучения предметного и социального содержания будущей профессиональной деятельности специалиста. Усвоение абстрактных знаний как знаковых систем накладывается на профессиональную деятельность; осуществляется последовательное, непрерывное и систематическое приближение студента к производству, трансформация учебно-познавательной деятельности в квазипрофессиональную, учебно-профессиональную и профессиональную. Студент постепенно переходит от наиболее абстрактных знаковых моделей, реализуемых, главным образом, в рамках отдельно взятых учебных дисциплин и обеспечивающих фундаментальную подготовку, ко все более конкретным предметным и межпредметным моделям, а в конечном счете осуществляется переход от учения к труду.

Одним из основных положений, на которые опирается концепция контекстного обучения, является то, что обучение не оторвано от других сфер общественной практики и не сводится к процессам передачи информации, формированию умений и навыков индивида. Вуз является целостным социальным институтом, сущность которого раскрывается в общественных отношениях, складывающихся по поводу и в процессе формирования личности.

Анализ теоретико-методологических оснований инновационной деятельности показывает, что одним из важнейших направлений ее изучения является гуманистическая аксиология, которая рассматривает человека как высшую ценность и самоцель общественного развития. Учитель не просто реализует себя, смысл своей жизни, совершая выбор между репродуктивным способом педагогической деятельности и творчеством, он качественно преобразует себя, снимает свои психологические барьеры, переосмысливает свои профессиональные ожидания, ищет возможности для развития профессионально-значимых качеств, вырабатывает свою педагогическую концепцию. Педагог преодолевает барьер рутинной работы, когда он для того, чтобы обрести новые возможнос-

ти самореализации в профессиональной деятельности, должен расширить свои профессиональные представления, отказаться от многих найденных ранее решений, по-новому посмотреть на свою педагогическую концепцию, найти путь своего дальнейшего самосовершенствования.

Аксиологический подход к инновационной деятельности определяет совокупность педагогических ценностей, созданных человечеством и своеобразно включенных в процесс создания новшества. В процессе педагогической деятельности учитель рассматривает различные концепции обучения и воспитания детей, он производит оценку их как более или менее значимых для детей и себя. История школы и педагогической мысли – это процесс постоянной оценки, переосмысления, установления ценностей, переноса известных идей и педагогических технологий в новые условия. Умение в старом, давно известном увидеть новое, оценить его определяет и систему ценностей учителя.

Представленные подходы к исследованию сущности и содержания инновационной деятельности раскрывают ее методологический и теоретический характер, ведущие компоненты и функции ее рассмотрения. Однако выявленные сущностные характеристики инновационной деятельности разобщены, нет единого основания в их выделении, отсутствует теоретическая модель подготовки учителя к инновационной деятельности и путей ее формирования. Все это объясняет наше стремление разработать и обосновать теоретические основы построения модели инновационной деятельности педагога.

Глава II
СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

2.1. Акмеологический подход к построению модели инновационной деятельности учителя

Акмеология (А.Н.Рыбников, Б.Г.Ананьев, Н.В.Кузьмина, А.А.Деркач и др.) исследует наиболее творческие периоды в жизни человека; этапы зрелости, сопровождающиеся повышением эффективности профессиональной деятельности; профессионализм зрелых людей; закономерности психического развития личности в период расцвета (акме); многовершинность процесса восхождения к профессионализму.

Понятие «акмеология» («akme» – в переводе с древнегреческого – высшая точка, острие, расцвет, зрелость, лучшая пора) в научную терминологию ввел Н.А.Рыбников в 1928 г., обозначая им возрастную психологию зрелости или взрослости.

Предметом акмеологии являются также субъективные и объективные факторы, способствующие достижению вершин профессионализма, творческого долголетия специалистов, а также закономерности обучения профессионализму будущих специалистов, совершенствования и коррекции их деятельности. К объективным факторам относят качество полученного образования. К субъективным – талант и способности человека, его ответственность, компетентность, умение эффективно решать производственные задачи. Важнейшими факторами достижения вершин профессионализма являются задатки, одаренность, способности, талант, условия семейного воспитания, учебные заведения, самодвижение.

Первичность акмеологии по отношению к уже сложившимся наукам о человеке заключается в том, что она исследует весь жизненный и профессиональный путь человека. При этом весьма важно то, что акмеология изучает проблемы совершенствования и коррекции профессиональной деятельности (способы разрушения отрицательных стереотипов и формирование положительных, обеспечение творческих решений производственных задач). Акмеология исходит из того, что вершин профессионализма человек достигает сам.

Главным системообразующим фактором профессионализма личности, по мнению А.А.Деркача, Н.В.Кузьминой, является образ искомого результата, к которому стремится субъект деятельности. Потребность в его достижении, анализ меры продвижения в на-

правлении к нему, поиск причин, содействующих и препятствующих его получению, формируют профессионализм личности [32].

Одним из важных вопросов, изучаемых акмеологией, является соотношение профессионализма и творчества. Акмеология как наука о вершине творческого расцвета личности выделяет следующие категории: творческую индивидуальность, процесс саморазвития и самосовершенствования, креативный опыт как результат самоактуализации. Эти категории акмеологии составляют базисные основы инновационной педагогики. Кратко охарактеризуем основные ее категориальные направления.

Инновационную деятельность учителя можно трактовать как личностную категорию, как созидательный процесс и результат творческой деятельности. Это дает возможность структурировать систему взглядов на целостное изучение этого вида деятельности в русле акмеологии. В системно-ориентированных исследованиях инновационная деятельность более ярко и профессионально раскрывается при анализе личностной, регулятивно-коммуникативной и результативной подсистем креативной парадигмы. «...Система психических явлений, – отмечал Б.Ф.Ломов, – многоуровневая и, по-видимому, строится иерархически. Она включает ряд подсистем, обладающих различными функциональными качествами. Можно выделить три основные неразрывно взаимосвязанные подсистемы: когнитивную, в которой реализуется функция познания; регулятивную, обеспечивающую регуляцию деятельности и поведения; коммуникативную, формирующуюся и реализующуюся в процессе общения человека с другими людьми...» [74].

Учитель-новатор, реализуясь в педагогической деятельности, обязательно включается в креативный процесс, который актуализируется в креативном результате. Этот результат выражается не только в материальных, затем в духовных ценностях, но и в личностном преобразовании в ходе создания не только субъективно, но и объективно нового продукта. Исходя из этого, можно предположить, что инновационная деятельность образует трехуровневую структуру, где основанием служит рефлексия – осмысление личностью собственной поисково-творческой деятельности; креативно-преобразовательная деятельность и сотворчество.

Большое значение для рефлексии структуры инновационной деятельности имеет рассмотрение соотношения творчества и профессионализма. Профессионализм несет в себе скрытое противоречие. С одной стороны, дифференциальные признаки, отличающие профессию учителя от других, ведут к системе требований, несоблюдение которых лишает человека имиджа профессиональности. С другой стороны, чем выше уровень сложности задач, чем ближе к акмеологической характеристике мастерства, тем чаще становится инновационное проявление, стремление к преодолению норм, созданию продуктов и способов работы, не совпадающих с «общепринятыми». Инновационная устремленность ведет за собой творческое самовыражение, не умещающееся в привычных

рамках. Чем более близка вершина достижений, которую превосходит творец-новатор, тем большее количество «несоблюдений» нормы он демонстрирует и вовлекает в это «игнорирование» большее количество других учителей.

Выходы за пределы сложившихся стереотипов, норм, установок апробируются в практике взаимодействий с детьми. Критерием приемлемости «отходов от основной линии» за пределы общепринятого выступает сначала продуктивность учебно-воспитательного процесса.

Первоначально сравнение, рефлексия опирается на критерии, специфичные для данного профиля, для всей педагогической профессии. Но более совершенная саморегуляция выходит за пределы профессии, привлекает общекультурные средства и способы, когда включаются интеллектуальные и духовно-ценностные культурные критерии наряду с индивидуальными и личностными качествами специалиста.

Следует остановиться также и на формах выражения индивидуальности педагога в профессиональной деятельности. Возрастное психическое развитие характеризуется, как отмечается в литературе, возрастающей индивидуализацией по мере взросления человека. Индивидуализация обсуждается как специфическая форма развития [109]. Процесс индивидуализации учителя в педагогическом труде может иметь разные выражения:

– индивидуальные различия как фрагментарные или эпизодические проявления непохожести в профессиональном поведении и деятельности;

– индивидуальный стиль как устойчиво сохраняющиеся в течение длительного времени различия в профессиональной деятельности, индивидуальное сочетание способов и задач профессиональной деятельности;

– индивидуальность как выражение неповторимости, самобытности личности учителя в труде, индивидуальное профессиональное мировоззрение, нередко индивидуальный вариант профессионального типа личности в труде. Если индивидуальные различия устойчиво захватывают сферу личности, то тогда говорят о наличии индивидуальности [76].

Индивидуальные различия могут проявляться практически во всех компонентах педагогической деятельности. Становление индивидуальных различий происходит в ходе включения, интеграции учителя в педагогическую среду, сравнения себя с другими педагогами. Каждый учитель непохож, отличается от других выбором и комбинацией способов преподавания, отношением к детям, динамикой и траекторией движения, уровнем притязаний, характером ошибок и затруднений. Для одних учителей педагогическая деятельность есть путь самореализации, другие самовыражают себя в непрофессиональной сфере. Приобретая устойчивый характер, индивидуальные различия могут способствовать становлению индивидуального стиля профессиональной деятельности.

Под индивидуальным стилем принято понимать обусловленную природными особенностями человека устойчивую систему способов и тактик деятельности, которая складывается у человека, стремящегося к наилучшему осуществлению данной деятельности [157]. Индивидуальный стиль профессиональной деятельности определяется природными, врожденными особенностями человека (состояние организма, нервной системы, высшей нервной деятельности), а также прижизненно сложившимися качествами личности, возникшими в ходе взаимодействия человека с предметной и социальной средой. Механизмами становления индивидуального стиля профессиональной деятельности является адаптация, компенсация, коррекция (Е.А.Климов). Адаптация состоит в использовании человеком (осознанно или неосознанно) тех своих благоприятных природных качеств, которые способствуют успеху в деятельности. Компенсация заключается в выборе таких условий труда, которые помогали бы избежать тех ситуаций, где могли бы проявиться неблагоприятные качества педагога. Выделяется также и механизм коррекции, когда обеспечивается выполнение деятельности в оптимальных границах.

Во всех описанных процессах (адаптация, компенсация, коррекция) поведение человека определяется логикой профессиональной деятельности и своего психического развития. Однако на достаточно высоком уровне профессионализма учитель может выйти из нормативных требований профессии, и тогда он осуществляет реконструкцию профессиональной деятельности, опережает ее требования, вносит творческий вклад в профессию, происходит выход за пределы своих возможностей, вычерпывание своих резервов. Можно предположить, что здесь процесс развития специалиста не ограничивается механизмами адаптации, компенсации, коррекции и включает новые, пока мало изученные механизмы, которые приводят к появлению творческого стиля деятельности.

На определенном этапе выполнения педагогической деятельности у педагога складывается индивидуальность в профессиональной деятельности. Это самое позднее образование. Выделяют несколько признаков индивидуальности: неповторимость, целостность, относительную закрытость и автономность, непроницаемость для внешней среды, самость и самобытность, активность, творчество. В этой связи и появляется термин «творческая индивидуальность». Индивидуальность складывается в результате уникального индивидуально неповторимого сочетания обстоятельств жизни человека, в которых он реализует и развивает свои возможности и способности.

Становление индивидуальности означает самоопределение способности к индивидуальному саморазвитию, самоотдаче своих способностей для других. Человек строит свою индивидуальность непосредственно для себя, но вместе с тем и для других. Он индивидуализируется не для того, чтобы окончательно замкнуться в себе, а для того, чтобы утверждать себя в обществе [108]. Индиви-

дуальность, целостность профессионала наиболее ярко проявляется тогда, когда она сочетается с высокой духовностью, гуманистической направленностью.

Творческая индивидуальность проявляется как высшая характеристика профессионального творчества. Она является личностной категорией, которая включает:

интеллектуально-творческую инициативу;

интеллектуальные способности, широту и глубину знаний;

чуткость к противоречиям, склонность к творческому сомнению, способность испытывать внутреннюю созидательную борьбу;

информационный голод, чувство новизны, необычного в проблеме, профессионализме, жажда познания [22].

Основные функции реализации творческой индивидуальности можно определить следующим образом:

обогащение культуры, определяющейся критерием общественной значимости;

преобразование педагогического процесса и личности;

нахождение новых технологий, определяющихся по критериям продуктивности и значимости;

саморазвитие на основе самоопределения, самовыражения личности.

Формирование творческой индивидуальности учителя – это динамический инновационный процесс преобразования и саморазвития личности. Ядром творческой индивидуальности является продуктивное самосознание, подразумевающее:

осознание неповторимости личности при сравнении себя с другими;

совокупность креативных проявлений и представлений о себе;

целостность и гармоничность, внутреннее единство индивидуальных креативных особенностей;

динамичность и непрерывность процесса собственного саморазвития личности и становления ее как творца;

самоутверждение личности и осознание собственной компетентности;

самореализация творца и осознание собственной значимости в личностном и социальном аспектах.

В.Франкл рассуждал, что «неповторимость каждого человека и своеобразие всей его жизни являются неотъемлемыми составляющими смысла человеческого бытия. Следует отличать своеобразие, о котором идет речь, от чисто внешней непохожести на других, ибо последняя сама по себе ценности не представляет. Тот факт, что один человек отличается от другого по рисунку отпечатков пальцев, еще не выделяет его как личность [130]. «Уникальность, однако, – это качество не только ситуации, но и жизни как целого, поскольку жизнь – это вереница уникальных ситуаций. Человек уникален как в сущности, так и в существовании», – утверждает В.Франкл [там же].

В длительном пути изменений и развития личностные механизмы появляются раньше, чем наступает акмеологически значимый период. Важное значение здесь имеет отношение человека к будущему и настоящему, его исследовательская активность. Часто мы стоим перед выбором: продолжить действовать также (как всегда) или изменить траекторию движения, строить новое поведение. Сущность нового лежит в отчуждении от части своего поведения, согласии на его изменение. В новой логике ведущим является рассогласование с самим собой и его преодоление.

Личностный тип поведения опирается на способность к субъектному поведению и превосходит последний в связи с иным отношением к затруднениям в действии. Если учитель предрасположен к принятию нормы, к тщательному ее пониманию и выработке способа реализации, к использованию рефлексии для нахождения способа коррекции поведения, если появились отклонения от нормы, то можно предположить, что личность предрасположена к проблематизации, к нахождению более совершенных форм и методов деятельности, к тщательному пониманию содержания. Иначе говоря, учитель не противопоставляется социально значимому опыту и педагогическому наследию, он опирается на него, но считает этот опыт незавершенным. Поэтому в основе инновационного поведения лежит идеал и ценности совершенства, реализуемые в условиях педагогической практики. Такое поведение проявляется в общении, преподавании, в самоопределении, в протекании рефлексивных процессов и др. При ориентированности на изменение нормы и деятельности педагог опирается на творческую потребность в новом. Однако сама по себе эта потребность может быть ограничена безудержной инновационностью, постоянным введением нового содержания, ведущим к деструкции педагогической деятельности. Такое поведение предопределяется манифестированием индивидуальных склонностей. Оно может проявляться и в общении, когда педагог стремится к новой коммуникации, не понимая, не рефлексируя предшествующего опыта. При этом рефлексия учителя может не отслеживать самих изменений в инновационном процессе, либо сводится к соединению отдельных частей, действий, выполняется на эмпирическом уровне.

Личностный тип реагирования начинается с модификации нормы, методических рекомендаций, что требует от педагога творческих способностей. Личность только начинает демонстрировать новые возможности, открывающиеся благодаря трансформации норм и своих способностей. Она быстро переходит к новой проблематизации, к новым возможностям в инновационном процессе. Открытие новых возможностей ставит учителя перед необходимостью не только самому уйти в новое, но и сделать приемлемым новизну в педагогической среде, которая должна дать «допуск» к новой практике. Само по себе введение новизны создает лишь возможность прихода прогрессивного развития педагогической практики и самореализации учителя. Однако без учета последствий

инновации для развития детей самовыражение педагога может быть лишь демонстрацией псевдопедагогических новшеств.

В инновационной деятельности учителя преобладает потребность в новизне, в риске, поиске более совершенных способов работы. Акцентуированность на поиске предопределена самодвижением потребности, неудовлетворенностью достигнутым. Риск усиливает поисковую направленность при предварительном прогнозе степени неопределенности и опасности зоны поиска. Мотивация креативной личности проявляется в большей степени именно в тенденции к риску, основанной на желании достичь и проверить свои предельные возможности, развить творческую индивидуальность. При встрече с препятствием и выходе в рефлексию учитель склонен не только реконструировать ситуацию, но и просматривать возможные ее изменения при стимулирующем воздействии потребности в новом. Взаимодействие моментов обнаружения «западающих мест» в педагогической деятельности, давления меняющейся потребности и обесценивание трудностей, которые возникают в новой зоне поиска, создают общий феномен риска. Однако поиск и готовность к риску осуществляются учителем в условиях педагогического сообщества, в тех или иных нормативных рамках. Это отражается и на траектории поведения в иные, чем норма, направления. Иначе говоря, в случае социокультурной реализации инновационной деятельности личность максимально развивает свою рефлексию, осуществляя переход к высшим формам рефлексии. В личностной форме рефлексии нормативное представление расслаивается на конкретную (для реализации) часть и абстрактную часть (стратегию), позволяющую провести инновационную технологию.

Более специфическим звеном становится проблематизация, в которой концептуальное представление рассматривается как средство для выявления возможного несовершенства нормы и построения стратегии. Сама ориентация на новизну, наличие социокультурных ценностей, ответственность перед детьми вызывают максимальное развитие сознания и самосознания, что в своем применении концентрируется в процедуре проблематизации. Вовлечение мыслительной культуры, базирующейся на правильном оперировании понятий и категорий, на их специальном конструировании, обеспечивает личности максимальную интеллектуальную мощь в проблематизации. Формирование же в себе систем ценностей как средств предельного самоопределения, умения правильно ими пользоваться обеспечивает личности максимальный результат в проблематизации педагогической действительности.

Осознание недостаточности самоорганизации в процессе самоизменения ведет к необходимости регулярного самообразования, повышения квалификации и потребности в новшествах. Рефлексия самоизменения перестает быть случайным явлением. Если педагог попадает в условия, моделирующие эту рефлексию, он переводит образцы попыток в модели, в пределах которых сосредото-

чивается осознание и изменение на одном из ключевых факторов самоизменения.

В деятельности педагога всегда может наступить такой момент, когда обычные способы, процедуры не дают новый уровень решения профессиональных задач и проблем. В таком случае он прибегает к новым приемам и способам, включает механизмы анализа, прогноза возможных последствий, самооценки и др. Объективность анализа и самооценки обеспечивается соответствующим уровнем компетентности, корректности в использовании данных, ответственностью перед детьми. Успешность получения результата во многом предопределяется личностными качествами: организованностью, работоспособностью, умением ограничивать возможную тревожность, приходить в определенных случаях к компромиссу, осторожностью в выдвижении категорических утверждений, умением уйти от конфликта, определенной совместимостью с другими участниками инновационного процесса. Эти и другие качества могут быть полезными лишь тогда, когда ситуация правильно отрефлексирована.

Акмеологический анализ осуществляется в условиях всей жизнедеятельности человека, что позволяет целостно, разнопредметно раскрыть явления достижения, удержания и преодоления вершины («акме») реальных педагогов в тесной связи с раскрытием роли всех специфических факторов, обусловивших приход к акме. Это особенно очевидно при анализе инновационной деятельности, в которой индивидуальное творческое самовыражение включено и подчинено критериям социально-культурной среды. Практикозначимый интегральный характер акмеологической науки стимулирует появление множества технологий, исследовательских методик.

Таким образом, акмеологический подход к анализу сущности инновационной деятельности позволяет осмыслить закономерности развития личности педагога в период его расцвета, соотнести индивидуальное и творческое начало, стимулировать рефлексивное выполнение действий.

2.2. Мотивация инновационной деятельности учителя

Изучение творческого характера педагогической деятельности имеет большую историю. Много известных ученых внесли свой вклад в ее познание, однако целый ряд причин обусловил серьезное отставание в разработке таких важных вопросов, как системогенез, креативность педагогической профессии. К числу главных факторов, тормозящих решение этих вопросов, относится практически изолированное друг от друга развитие психологии и педагогики, разделенность отраслей каждой из них, консервативное влияние идеологических установок на развитие теории и практики педагогической деятельности.

В результате действия перечисленных факторов современное

состояние проблемы инновационной деятельности учителя отличается отсутствием системности в видении самой проблемы, и следовательно, неразработанностью критериев ее оценки, далеко не полным раскрытием механизмов ее становления и развития и, как закономерный результат, отсутствием концепции системной реализации этих механизмов.

Для построения экспериментальной модели структуры инновационной деятельности учителя использовался анализ смысловой значимости терминов, определяющих базовые понятия «инновации» и «педагогическая деятельность».

В трудах известных исследователей А.А.Бодалева, Ф.Н.Гоноболина, В.А.Кан-Калика, С.В.Кондратьева, В.А.Крутецкого, Н.В.Кузьминой, Ю.Н.Кулюткина, А.К.Марковой, Н.Д.Никандрова, А.М.Щербакова и других разработаны представления о структуре педагогической деятельности, педагогических способностях и профессионально значимых качествах учителя, развитие и формирование которых обеспечивает становление профессионала в сфере педагогического труда. К таким качествам безусловно относятся: общая и профессиональная культура, педагогическая направленность, моральные качества, дидактические способности, волевые качества, экспрессивно-речевые способности, организаторские, коммуникативные и перцептивные способности, педагогическое воображение, суггестивные способности, распределение внимания и ряд других.

В работах этих ученых выделяются две большие группы умений и сфер компетентности: операционной и личностной. Первая группа относится непосредственно к процессу преподавания, вторая группа – это социальные и личностные умения, необходимые для успешного функционирования во взаимодействии с детьми, родителями, школьной администрацией. С этой точки зрения личность выступает не только как носитель способностей, но и как субъект, ответственный за их формирование и применение.

Исключительно важной проблемой рассмотрения структуры инновационной деятельности является соединение личностного и операционного аспектов деятельности, результатом которого является необходимое единство облика учителя-новатора. Это направление, имеющее принципиальное значение, успешно разрабатывается в исследованиях И.Ф.Исаева, Е.Н.Шиянова, А.И.Мищенко [50, 83, 140].

Учитель может успешно овладеть профессиональными умениями, проявлять некоторые способности и в то же время отрицательно относиться к своей профессии, отличаться низкой восприимчивостью к новшествам. В связи с этим неадекватная мотивированность может сказаться на структуре и эффективности реализуемой деятельности. Инновационная деятельность связана не только с умением решать задачи известного круга, но и с наличием мотивационной готовности к поиску и решению задач за пределами любого внешнего контроля. Без этого нет гарантии, что учитель, пытавшийся решать готовые педагогические задачи по из-

вестным методичкам, сможет самостоятельно их увидеть и решить. А может быть, он и искать не станет.

Проблема мотивационной готовности, восприимчивости к педагогическим инновациям является одной из центральных в подготовке учителя, так как только адекватная целям инновационной деятельности мотивация обеспечит гармоническое осуществление этой деятельности и самораскрытие личности педагога.

Известное положение о полимотивированности деятельности практически не учитывается при подготовке учителя-инноватора, что снижает последующую эффективность его работы. Проблема мотивации инновационной деятельности должна быть рассмотрена как проблема обретения субъектом-учителем адекватного личностного смысла профессиональной деятельности в системе других видов. Возникающее вследствие рассогласованности мотивов состояние дискомфорта учителя приводит к тому, что труд лишается элемента личностного саморазвития, творческого потенциала и превращается из имеющего самостоятельную личностную ценность в средство заработка. Таким образом, в структуре инновационной деятельности со всей очевидностью выступает мотивационный компонент.

Как известно, деятельность – есть специфически человеческая форма активного отношения к окружающему миру, содержание которой составляет целесообразное изменение и преобразование этого мира на основе освоения и развития наличных форм культуры. Инновационная деятельность учителя направлена на преобразование существующих форм и методов воспитания, создание новых целей и средств ее реализации, именно поэтому она является одним из видов продуктивной, творческой деятельности людей.

В трудах П.К.Анохина, Б.Ф.Ломова, А.Н.Леонтьева дается психологический анализ структуры деятельности как динамической системы действий, складывающейся и реорганизующейся под управляющим влиянием сложного взаимодействия образа результата с мотивационным компонентом деятельности.

Б.Ф.Ломов отмечал, что в качестве «основных образующих» деятельности можно выделить следующие: мотив, цель, планирование, переработку текущей информации, оперативный образ (и концептуальную модель), принятие решения, действия, проверку результатов и коррекцию действий [74, с.216].

В связи с тем, что многообразные отношения человека со средой представлены в относительно устойчивой мотивационной сфере личности, любая деятельность, в том числе и инновационная педагогическая, обычно соотносится более чем с одним мотивом и является, таким образом, полимотивированной.

Поскольку мотивы часто актуально не осознаются учителем, за исключением осознанных мотивов, превратившихся, по А.Н.Леонтьеву, в мотивы-цели, и тем более скрыты от других людей, в частности, от заинтересованных лиц, например, руководителей (дирек-

тора, завуча), коллег, необходимо иметь ясное представление о том, как развивается инновационная деятельность: насколько напряженно, в каком направлении, из каких действий строится, какие средства используются при разной мотивации педагога.

Учитель вступает с другими членами коллектива в процесс создания, использования и внедрения новшества, он обсуждает содержание нововведения и те изменения, которые могут произойти в предметах, сознании, обычаях, традициях, поведении детей и взрослых.

Эти отношения в процессе совместной деятельности и межличностного психического взаимоотражения формируют социально-психологические отношения, а также основную группу мотивов. Индивидуализированное отношение учителя к содержанию инноваций, к членам инновационной группы может проявляться в действиях, суждениях, настроениях, ожиданиях и часто представляет собой сплав сознательного и бессознательного. Это отношение, как правило, активно влияет на процесс становления нового, выполняя различные функции: активатора нововведения, препятствия на его пути и т.п.

Мотивационный компонент инновационной деятельности представляется необходимым рассматривать в двух направлениях. Во-первых, с точки зрения места профессиональной мотивации в общей структуре мотивов и, во-вторых, оценив отношение учителя к изменениям, т.е. потребности в педагогических новшествах, их восприимчивости, что определяет содержательную сторону творческой направленности профессиональной деятельности.

Традиционно мотивацию разделяют на внешнюю и внутреннюю (В.Г.Асеев, Л.И.Божович, А.К.Маркова, Дж.Олпорт и др.), имея в виду источник побуждения. Л.Н.Захарова, уточняя виды профессиональных мотивов учителя, из обширной области факторов называет следующие: материальные стимулы, побуждения, связанные с самоутверждением, профессиональные мотивы и мотивы личностной самореализации [42, с.42]. На наш взгляд, выделение этих четырех групп мотивов оправдано, поскольку речь идет о людях с достаточно развитым самосознанием.

Рассмотрим последовательно, как строится инновационная деятельность учителя при явном доминировании одного из перечисленных мотивов.

1. Внешние стимулы, связанные с материальным вознаграждением за те или иные элементы (а иногда и всю деятельность) по внедрению инноваций. К таким стимулам можно отнести материальное вознаграждение, присвоение более высокого разряда, в частности, за участие в конкурсе «Учитель года», удовлетворительные условия труда и режим работы, ослабление требований и контроля. Эту группу факторов можно условно назвать стимулами внешней мотивации. Работа учителя в данном случае непосредственно не связана с результатами профессиональной деятельности. Цель может быть достигнута с помощью различных средств. Особен-

ность работы учителя с внешней мотивацией заключается в том, что он выполняет необходимый и достаточный с формальной точки зрения объем работы. Он ориентирован на внешние показатели своего труда. Практически не стремится к повышению квалификации за исключением обучения с отрывом от работы в школе, без потерь в области материального стимулирования и иных значимых изменений условий работы. Смена работы переживается легко.

Различия в мотивации проявляются не только в общем подходе к инновационной деятельности, но и на уровне реализации учителем отдельных приемов и способов педагогической деятельности. Учитель с доминированием внешней мотивации более, чем другие, безразличен к изменениям в своем труде, он, если и вносит какие-то новшества, то часто из-за того, чтобы «не отстать от моды», из-за «служебной необходимости». По данным опроса учителей различных регионов (Хабаровский край, Кемеровская, Курская и Белгородская области), такие учителя составляют 22%. Использование ими новшеств носит случайный, эпизодический характер, часто, когда нужно дать открытый урок. Такая внешняя непрофессиональная мотивация ведет к снижению эффективности профессиональной деятельности в целом, а также наносит вред учащимся в плане их личностного развития, хотя далеко не всегда это проявляется так очевидно.

2. Мотивы внешнего самоутверждения учителя (самоутверждение через внешнюю положительную оценку окружающих). В этом случае учитель занимается введением инноваций ради положительного общественного резонанса на его труд. Этот мотив можно назвать мотивом престижа.

Педагогическая деятельность при доминировании мотивов самоутверждения привлекательна тем, что частичное удовлетворение потребностей, соответствующих этим мотивам, возможно на уровне реализации педагогической деятельности, т.е. достижения самоутверждения в отношении учеников и их родителей. Связь с самооценкой определяет высокое место мотива самоутверждения в общей иерархии мотивов. Эти мотивы также могут быть как осознанными, так и неосознанными.

В обоих случаях они имеют высокую побудительную силу. Особенность состоит в том, что их достижение существенно зависит от специфики самооценки. Здесь возможны различные варианты: первый имеет место тогда, когда человек осознает зависимость между собственным вкладом в успешность деятельности и внешней оценкой этого вклада. Деятельность в этом случае будет сопряжена с поиском путей внешней оценки повышения ее эффективности. Специфическая отрицательная особенность такого подхода состоит в выборе средств, сулящих скорую и эффективную отдачу, активном поиске и опробовании новых методик преподавания и воспитания, часто без длительной и настойчивой их доработки в соответствии с индивидуальным стилем деятельности. При

анализе своей деятельности осознанно, а часто неосознанно акцентируются положительные моменты реализации задуманного и не замечаются или замечаются не в полной мере неудачи. Чем выше притязания такого учителя, тем признание более значительного успеха необходимо для ее самоутверждения. Если самоуважение формируется как отражение уважения, высокой оценки со стороны значимых учителей, то естественно и ожидаемо поведение, ориентированное на быстрое достижение успеха, на непременное признание его, отсюда – поиск внешних эффективных способов работы.

Возможен иной вариант: субъект осознает, фиксирует отсутствие обязательной, прямой связи между собственным вкладом в профессиональную деятельность и положительной оценкой этого вклада окружающими – основы высшего самоутверждения личности. В этом случае для личности, мотивированной на самоутверждение, данный вид профессионального труда является средством самоутверждения до тех пор, пока не будет найдено другое, более эффективное средство, реализующее данный мотив. Сформированность познавательной деятельности учеников, уровень усвоения знания не являются главной целью учителя, а средство достижения цели – положительная оценка его работы (Л.Н.Захарова). В таких случаях наблюдается тенденция превратить использование новых, эффективных методов в самостоятельную задачу, подчиненную не целям обучения, а цели личного успеха. Урок переживается с этих позиций, содержательная сторона урока рассматривается с точки зрения открывающихся в ней возможностей для достижения основной цели. По данным опроса такие учителя составляют около 30%.

3. Профессиональный мотив. Психологическая природа двух рассмотренных выше мотивов связана в первом случае с удовлетворением непрофессиональных потребностей, а во втором выступает как цель, связанная с мотивом самоутверждения, повышения самооценки, что является необходимым условием комфортного психологического состояния личности. Профессиональный мотив в наиболее общем виде выступает как желание учить и воспитывать детей.

Адекватно профессионально мотивированные учителя наиболее последовательны и настойчивы. Профессиональные мотивы, соединенные с высоким уровнем креативности, обеспечивают оптимальный результат педагогической деятельности. Для таких учителей характерен поиск инновационных форм и методов работы, осмысления своей деятельности, создание собственных концепций воспитания детей.

Характерным для данного вида мотивации является направленность инновационной деятельности учителя на учеников. Отвечая на вопрос: «Что побуждает вас вводить новшество в педагогический процесс?», педагоги с профессиональной мотивацией отмечали следующее:

стремление стимулировать детей к большей активности (33%);
желание изучить индивидуальные особенности учащихся (18%);
стремление развить творческие способности детей (7%);
желание добиться лучшего усвоения знаний и умений учениками (39%).

В каждом уроке такой учитель ищет возможности для личностно ориентированного обучения, сосредоточен на поиске противоречий между требованиями программы и уровнем развития детей. Имеются в виду возможные противоречия между позициями, концепцией педагога и жесткими предписаниями учебных планов, программ. На реализацию инновационной деятельности в случае профессионального мотива, значительное влияние оказывает уровень творческого потенциала учителя, что будет рассмотрено ниже.

4. Мотивы личностной самореализации. По мнению ряда исследователей, потребность в самоактуализации, состоящая в стремлении человека «быть тем, чем он может стать», потенциально существует у всех людей, но не у всех проявляется в профессиональной деятельности, а тем более осознанно. Самоактуализация рассматривается как непрерывный процесс, выбор из многих возможностей «возможности роста» (А.Маслоу). Стать «второсортным педагогом – один из отвергаемых мотивов учителя. Моменты самоактуализации дают человеку высшие переживания, которые становятся необходимой его частью в силу своей яркой специфичности. Учителя, стремящиеся к самоактуализации, предпочитают творческие виды труда, открывающие явные возможности такого саморазвития.

Каждый урок для такого педагога – это повод к реализации себя как личности и профессионала. Следовательно, каждый раз осуществляется выбор лучшего варианта метода, осмысленного через осознание своих способностей и педагогических задач. Этот метод может быть не оптимален объективно, но всегда реализуется с учетом интересов детей. Осмысливаются результаты урока, осуществляются попытки его изменения, модификации, внесения новшества. Такую деятельность отличает высокий уровень восприимчивости новшеств, постоянный поиск себя в этом новом, потребность в создании нового видения различных форм педагогической действительности.

Мотивы самореализации занимают достаточно высокое место в системе мотивов инновационной деятельности учителя, их отметили 27% педагогов. Если они оказываются связанными с профессиональными педагогическими мотивами, то практически исключается проявление мотивов самоутверждения, подавляющих развитие педагогической деятельности.

Учитель, идущий по такому пути, – это человек с высоким уровнем творческого потенциала, который проявляется в стремлении добиться результата в своей деятельности без личностной прагматической мотивации, получающий удовлетворение в самой инно-

вационной деятельности, которая имеет для него глубокий личностный смысл. Его отличает создание новых концептуальных подходов, высокий уровень рефлексии и психологической готовности к восприятию новшеств.

Учителя же с отрицательной мотивацией в определенной степени подвержены стереотипу, когда, попытавшись решить педагогическую задачу и не сумев это сделать, начинают искать конкретные инструкции в методической литературе. Скопировав урок из такого пособия, педагоги часто отвергают любые замечания и предложения изменить структуру или содержание урока. Стереотип определяется тем, что мышление учителя идет по «накатанному» пути, а все новое отвергается («нельзя экспериментировать над детьми»).

Рассмотрение особенностей мотивационной сферы инновационной деятельности невозможно вне целостного представления о других компонентах, в частности, одного из ведущих регуляторов любой деятельности – вектора «мотив-цель». Формирование деятельности начинается с принятия субъектом цели (обычно промежуточной). Цель не привносится в индивидуальную деятельность извне, а формируется самим человеком. Извне может быть задано требование к субъекту, но не цель. Процесс целеобразования глубоко личностный. Однако и само целеобразование не является результатом спонтанного развития индивида. Цель формируется под влиянием объективных условий реализации деятельности и собственных возможностей.

Формирование личности учителя во многом определяется общественным окружением, коллективом педагогов – педагогическим сообществом. Личность каждого учителя отличается своеобразием, что и определяет степень восприимчивости к педагогическим инновациям, характер и особенности авторской концепции, уровень ее реализации и др. Одним из важных факторов осуществления инновационной деятельности является креативность учителя, которая необходима для создания нового взгляда, программы, учебника, а также для модификации этого нового на уровне внедрения.

2.3. Креативность как важнейшая характеристика инновационной деятельности учителя

Начиная с 60-х годов в англо-американской психологии появился термин «креативность» для обозначения способности, отражающей свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки. Креативность связывают с творческими достижениями личности.

Дж.Гилфорд и его сотрудники, начиная с 1954 г., выделили 16 гипотетических интеллектуальных способностей, характеризующих креативность. Среди них такие: беглость мысли (количество идей, возникающих в единицу времени), гибкость мысли (способ-

ность переключаться с одной идеи на другую), оригинальность (способность производить идеи, отличающиеся от общепризнанных взглядов), любознательность (чувствительность к проблемам в окружающем мире), способность к разработке гипотезы, иррелевантность (логическая независимость реакции от стимула), фантастичность (полная оторванность ответа от реальности при наличии логической связи между стимулом и реакцией). Гилфорд объединил эти факторы под общим названием «дивергентного мышления», которое проявляется тогда, когда проблема только еще должна быть определена или раскрыта и когда не существует заранее предписанного, установившегося пути решения (в отличие от «конвергентного» мышления, ориентирующегося на известное или «подходящее» решение проблемы).

В отечественной психологии креативность рассматривается как «творческость», творческие возможности человека, как некоторое особое свойство (устойчивая особенность) человеческого индивидуума, обусловливающее способность проявлять социально значимую творческую активность [25, с.4]. При этом для разведения понятий «творчество» и «креативность» пользуются двумя характеристиками: процессуально-результативной (для обозначения творчества) и субъективно-обусловливающей (для обозначения креативности).

Большое влияние на развитие креативности оказывают личностные особенности индивида, его эмоциональные и мотивационные факторы. Выделены некоторые личностные черты (самонадеянность, агрессивность, самодовольство, непризнание социальных ограничений и чужих мнений), отличающие креативных людей от некреативных.

Нет единой точки зрения в отношении мотивационных характеристик креативности. Согласно одной точке зрения, креативный индивид пытается наилучшим образом реализовать себя, максимально соответствовать своим возможностям, выполнить новые способы деятельности. Согласно другой точке зрения, мотивация креативных людей основана на стремлении к риску, к проверке предела своих возможностей. На наш взгляд, и та, и другая точки зрения выражают верные, индивидуальные варианты развития мотивационной сферы креативных людей.

В контексте проблемы инновационной деятельности особенно важны характеристики поведения учителя, связанные с развитием креативности учащихся, так как в конечном итоге не знания и не отдельные умения обеспечивают развивающий эффект, а их воплощение и реальное поведение. В работах Торранса [162] выделены факторы поведения учителя, позитивно влияющие на развитие креативности детей: признание ценности творческого мышления, развитие чувствительности детей к стимулам окружения, свободное манипулирование объектами и идеями, умение дать конструктивную информацию о творческом процессе, умение развивать конструктивную критику, но не критиканство, поощрять самоува-

жение, рассеивать чувство страха перед оценкой и т.д.

В исследовании Р.Халман описаны факторы, которые оказывают негативное воздействие на креативность учащихся: вынуждение к конформизму, авторитарные установки и авторитарное окружение, ригидность учителя, проявление сарказма и насмешек, жесткое оценивание, жесткая ориентация на успех, враждебность к личности с развитым дивергентным мышлением и др.

Исследование креативности и творчества широко представлены и в отечественной науке. Выделены критерии творчества, идут активные исследования его психологических механизмов [51, 101, 119]. В педагогической психологии творчества разработаны техники развития творческого мышления.

Среди наиболее перспективных направлений изучения творчества в настоящее время выделяются исследования Д.Б.Богоявленской, которая в своих экспериментальных работах выделила единицу анализа творчества. В качестве такой единицы была выделена интеллектуальная активность, которая отражает познавательные и мотивационные характеристики творческой личности в их единстве.

В качестве наиболее специфического проявления интеллектуальной активности автор выделяет интеллектуальную инициативу мыслительной деятельности за пределами ситуативной заданности, не обусловленную ни практическими нуждами, ни внешней или субъективной отрицательной оценкой работы. Д.Б.Богоявленская выделила три уровня интеллектуальной активности [16].

Стимульно-продуктивный, или пассивный уровень. Люди с таким уровнем интеллектуальной активности при самой добросовестной и энергичной работе остаются в рамках первоначально найденного способа действия. Их деятельность каждый раз определяется каким-либо внешним стимулом, для них характерно безынициативное принятие того, что задано извне.

Эвристический уровень интеллектуальной активности. Испытуемых этого уровня характеризует проявление той или иной степени интеллектуальной инициативы, не стимулированной ни внешними факторами, ни субъективной оценкой результатов деятельности как неудовлетворительных. Имея достаточно надежный способ работы, человек продолжает анализировать состав и структуру своей деятельности, сопоставляет между собой отдельные задачи, что приводит его к открытию новых, более остроумных способов решения. Каждая новая закономерность оценивается и переживается «эвристом» как открытие, творческая находка. Речь в данном случае идет не о случайном продукте хаотического сцепления идей. Это продукт логического анализа, который позволяет углубиться в объект, почерпнуть из него нечто новое. Характерным для человека с эвристическим уровнем интеллектуальной инициативы является вера в правильность найденной закономерности, вера, подкрепляемая все новыми и новыми экспериментами, повторяемостью, воспроизводимостью факта, явления, закономерно-

сти. Главным инструментом познания таким людям служит сравнительный анализ. Это экспериментаторы.

Креативный уровень интеллектуальной активности. Для людей с креативным уровнем эмпирически обнаруженная закономерность становится не конечным пунктом мыслительного процесса, а самостоятельной целью дальнейшего исследования. Это то, что осознается как важнейший фактор творчества и устанавливается в многочисленных тестах на чувствительность к проблемам. Обнаружив закономерность, человек с креативным уровнем интеллектуальной активности задает себе непрактические вопросы типа «А что за этим стоит?» и двигается дальше, доводя «вычерпывание» объекта познания до создания теории, объясняющей природу фактов. Двигаясь вглубь экспериментального материала (а делать это его ничто не заставляет), такой субъект пытается понять причины явлений. Это – новая цель его деятельности. Так ломается психологический барьер, который мешает человеческой мысли выходить за пределы заданной ситуации. Характерным для умственной деятельности креативного уровня является углубленный процесс анализа, не требующий обязательного сравнения ряда ситуаций. Субъект может ограничиться решением всего одной задачи. Найдя доказательство феномена, он обладает способностью вскрывать существенное путем анализа даже единственного объекта.

Для эвриста и человека со стимульно-продуктивным уровнем характерна экстенсивная, а для креативного субъекта – интенсивная умственная деятельность. Если человек со стимульно-продуктивным уровнем наращивает темпы работы в рамках заданного алгоритма и механически репродуцирует деятельность в расширенном масштабе, то эврист выполняет деятельность все новыми и новыми способами, а креативный субъект идет вглубь предмета за теоретическим объяснением феномена.

Данный подход оказывается продуктивным при интерпретации реально наблюдаемой инновационной деятельности, в частности, при анализе степени новизны и уровня привносимых новшеств.

Д.Б.Богоявленская показывает также, что вопрос о дифференциации уровней интеллектуальной активности – это вопрос о мотивах творческой деятельности. В ее исследованиях выявлено, что уровень творческой мотивации проявляется в деятельности, в частности, в ситуации личностного соперничества, и это может быть легко моделируемо [15].

Показано, что люди с разным уровнем интеллектуальной активности по-разному ведут себя в ситуации усиленной внешней мотивации (личное соперничество). Группа со стимульно-продуктивным уровнем снижает эффективность своей работы до полной утраты имеющегося алгоритма, группа с эвристическим уровнем снижает деятельность до стимульно-продуктивного уровня, и только группа с креативным уровнем показывает стабильные, характерные для нее в обычной ситуации стратегию и результаты деятельности.

Личность с креативным уровнем интеллектуальной активности оказывается более устойчивой к воздействию внешних условий. Ориентация на внешнюю оценку результатов деятельности у учителей – это обычно яркий показатель их приверженности внешним влияниям. Далеко не во всех ситуациях внешняя оценка выступает явно и определенно. Но ориентация на внешние критерии проявляется в конформизме, чуткости к чужому мнению, в неуверенности в себе, эмоциональной нестабильности в ситуациях, где подвергается испытанию самооценка человека.

Многие исследователи связывают вместе понятие креативности и инновационности, понимая их как открытость новому, когда осознается потребность в изменении и восприятии новшеств. Существуют определенные психологические механизмы, осуществляющие в человеке процесс перемен. Учитель или человек другой профессии должен пережить, перестрадать свою потребность в новом, и только после этого могут рождаться новые оценки, взгляды на жизнь и свою профессию. Человек как бы проходит период перемен в своей индивидуальности. Какая-то часть этой индивидуальности, связанная с прошлой ситуацией или привязанностями, становится несущественной, человек вынужден идентифицировать себя в новой реальности. Это происходит не сразу, осознается невозможность того, чем восхищался прежде. Если этого не происходит, делаются тщетные попытки восстановить прошлое или то, что уже не может быть, появляется ностальгия по прежним способам работы.

На определенном этапе изменяется ориентация, когда люди начинают понимать, что они дошли «до черты»; тогда они пытаются улучшить свою деятельность, привнести в нее что-то другое. В это время происходит отказ от старого, однако одновременно может происходить и взаимодействие с прошлым. В этот период может обнаружиться непоследовательное поведение. И только на последней стадии периода обновления осуществляется адаптация к изменяющимся условиям, человек начинает формировать новое поведение. Таким образом, освоение инновационной деятельности разными педагогами, находящимися в совершенно одинаковых внешних условиях, осуществляется по-разному. Это означает, что учителя «входят» в инновационную деятельность разными и поразному, по-разному же они осваивают эту деятельность и производят в ее ходе разные продукты. «Разность» эта с необходимостью относится и к явлению креативности.

Н.М.Гнатко для изучения механизма креативности предлагает разделить ее на два вида: потенциальную и актуальную, что вполне оправдано следующими предположениями. Потенциальная креативность – это, по мнению автора, креативность додеятельностная, характеризующая индивидуума в плане его потенциальной предрасположенности, выражающейся в форме базовой готовности к обретению актуальной креативности в определенных внешних условиях, к проявлению творческой активности; потенци-

альная креативность – необходимое субъективное условие творчества.

Актуальная креативность – порождение взаимодействия индивидуальных характеристик потенциального креативного индивидуума с характеристиками того или иного вида деятельности, обусловливающее актуальную, непосредственную готовность ее носителя к проявлению творческой активности в соответствующем виде деятельности; актуальная креативность – достаточное субъективное условие творчества [25, с.10-11].

Таким образом, потенциальная креативность – креативность в возможности. Чтобы креативность в возможности стала креативностью в действительности – актуальной креативностью, первая должна претерпеть кардинальное преобразование посредством освоения ее носителем определенного вида деятельности.

Описанная динамика реагирования на изменения определяет и специфику восприятия нововведений учителем. Очевидно, что не все педагоги будут одинаково относиться к новшествам и одновременно их воспримут. Принято выделять отдельные категории людей на основе их инновативности, восприимчивости к новшествам – степени опережения остальных членов данного сообщества в восприятии новшеств. В работах многих зарубежных исследователей рассматривались эти вопросы, и поскольку процесс восприятия новшеств в значительной степени зависит от характеристик инноваторов, таким людям давались различные названия, т.е. осуществлялась попытка классификации. В настоящее время наиболее широко принята классификация, предложенная Роджерсом (1962) [160]. Весь континиум он подразделяет на 5 основных категорий: 1) новаторы; 2) ранние реализаторы; 3) раннее большинство; 4) позднее большинство; 5) колеблющиеся. Эти пять категорий людей служат в основном для целей сопоставления. Результаты большого числа исследований позволили определить социально-психологический портрет инноваторов, относящихся к различным категориям.

Новаторы характеризуются авантюрным духом, склонностью к риску, азарту; они стремятся опробовать любое новшество (новую идею, метод, продукт и т.д.); они всегда открыты новому, извлекают новое из общения с локальными группами, из любых контактов. Интенсивные связи групп новаторов особенно сильно выражены и в случаях, когда они разделены расстоянием. Их авантюрная природа может быть решающим фактором для будущих новшеств в школе.

Ранние реализаторы. Они формируют основной контингент «лидеров» тех или иных новаторских направлений, мнений: именно к ним чаще всего обращаются за советом и консультацией, их «усиленно» разыскивают с целью ускорения инновационных процессов. Как правило, они служат ролевой моделью для остальных членов сообщества. Они взвешивают свои действия, поэтому ценятся как разумные реализаторы.

Раннее большинство. Субъекты этой группы свободно общаются с первыми группами, но редко выступают в роли лидеров. Они представляют собой очень значительную часть (около 34%). Им требуется больше времени для принятия решения о внедрении новшеств, они не хотят ни выступать вперед, ни плестись в хвосте у других, они охотно следует за другими в процессе восприятия новшеств.

Позднее большинство. По складу характера – это скептики. Они осваивают новшества как «средние» субъекты, в результате оценки собственных потребностей в них, а также под давлением социальной среды. Из-за скептичности они не осваивают новшества до тех пор, пока не образуется большое количество групп и общество не начнет ясно высказываться в пользу определенного новшества.

Колеблющиеся – представители традиционной, консервативной ориентации, они последние, кто воспринимает новшество и чаще всего могут отказаться от него. Как правило, они не являются лидерами в мышлении и настроены лояльно; зачастую они социально изолированы. Ориентируются на прошлое. Сомневаются и в новаторах, и в инициаторах изменений. Являются тормозом для распространения новшеств, у них сильно выражено расхождение во времени между первыми знаниями о новшествах и их освоением.

Считается, что типология, данная Роджерсом, представляет собой вид компромисса, что число категорий инноваторов может быть и больше, однако такая классификация вполне приемлема и для исследования инновационной деятельности учителей.

Разрабатывая модель инновационной деятельности учителя, мы попытались проанализировать не только динамику освоения деятельности, но и выявить особенности присвоения инноваций целостно, рассматривая этот процесс от момента соприкосновения педагога с тем или иным новшеством до реализации своих творческих способностей.

Как уже отмечалось выше, процесс освоения инноваций учителями проходит по-разному. Уровень успешности, эффективности деятельности, ее качество и результаты, рутинный или творческий характер этой деятельности – все это в конечном итоге характеристики различных уровней освоения деятельности.

Ученые выделяют следующие уровни педагогического творчества: первый уровень – это уровень элементарного взаимодействия с классом. Учитель уже использует обратную связь, корректирует свои действия по ее результатам. Но он действует «по методичке», по шаблону, по опыту других учителей. Второй уровень – это уровень оптимизации деятельности на уроке, начиная с его планирования. Творчество здесь состоит в умелом выборе и целесообразном сочетании уже известного учителю содержания, методов и форм обучения. Третий уровень – эвристический. Педагог использует и творческие возможности живого общения с учениками. Самый высокий уровень творчества учителя характеризуется его пол-

ной самостоятельностью. Он может использовать уже готовые приемы, но вкладывать в них свое личностное начало. Он работает с ними лишь постольку, поскольку они соответствуют его творческой индивидуальности, особенностям личности воспитанника, конкретному уровню обученности, воспитанности, развития класса. Выделяют также уровни воспроизведения готовых рекомендаций: оптимизации, эвристический уровень, личностно самостоятельный [52].

В психологии и педагогике принято различать творческие и нетворческие виды деятельности. При этом нетворческие виды деятельности, определяемые как рутинные, репродуктивные, алгоритмические и т.п., рассматриваются чаще как подражательные. Творческие же формы освоения деятельности, определяемые как оригинальные, продуктивные, эвристические и т.п., преимущественно рассматриваются как противостоящие подражательным, которые носят творческий характер, изменяясь от творчества низкого уровня к творчеству все более совершенному. Примером иллюстрации такого подхода может служить концепция Дж.Гилфорда.

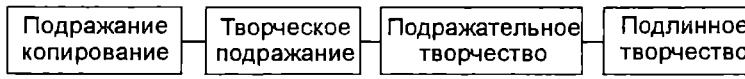
Доминирующей точкой зрения среди исследователей является предположение, что креативные люди осваивают избранный вид деятельности практически на всех этапах этого процесса творчески, не прибегая к подражательным действиям. Существует даже взгляд на данную ситуацию, подразумевающий, что такие люди в принципе не способны к подражанию, реализуя всегда те или иные формы творческой активности [157].

Однако выделяется и другой подход к рассматриваемому явлению, который основан на предположении, что фактически любая деятельность включает в себя элементы подражания (Н.М.Гнатко, А.Г.Ковалев, Б.Д.Парыгин, В.А.Просецкий, П.А.Рудик и др.). В наибольшей степени, на наш взгляд, проблема подражания проработана В.А.Просецким [107]. Автор соотносит подражание и творчество следующим образом: «По своей сущности подражание и творчество противоположны: подражание есть воспроизведение (отражение) наличных образцов (примеров), а творчество – создание новых и притом оригинальных общественно значимых образцов. Однако эта противоположность не метафизическая, а диалектическая. При всей противоположности и даже полярности по отношению друг к другу, подражание и творчество взаимосвязаны между собой, проникают друг в друга... Творческая деятельность..., имея на первоначальных стадиях в значительной мере подражательный характер, постепенно освобождается от власти подражания и становится в подлинном смысле творчеством».

Здесь прослеживается закономерная линия развития от подражания – копирования через творческое подражание и подражательное творчество к подлинному творчеству. Исходный и конечный пункты этой линии представляют собой противоположности, крайние полюса, между которыми находятся промежуточные,

переходные формы деятельности, через которые подражание и творчество взаимосвязаны и взаимно проникают друг в друга» [107, с.40-41].

Таким образом, по В.А.Просецкому, линия развития деятельности индивидуума может быть представлена в виде следующей схемы:



Проблема соотношения подражания и творчества особенно ярко проявляется в деятельности начинающих, молодых учителей. Их творческая деятельность имеет по преимуществу подражательный характер, что в данном контексте является естественным этапом на пути становления творческой индивидуальности, на пути к подлинному творчеству, свободному от подражания.

Отталкиваясь от вышеизложенных тезисов, выдвигаемых и обосновываемых В.А.Просецким на явление подражания, а также от осуществленного нами предварительного анализа интересующей нас проблемы инновационной деятельности, мы пришли к предположению, что креативность учителя возникает на основе подражания опыту, концепции, идее, отдельному приему, форме, методу с последовательным убыванием удельного веса подражательного компонента и, следовательно, последовательным возрастанием удельного веса творческого компонента педагогической деятельности.

Наш подход к изучаемой проблеме соотносится со взглядом Н.М.Гнатко о последовательном преобразовании потенциальной креативности в актуальную через механизм подражания. Таким образом, креативность развивается от подражания – копирования через творческое подражание и подражательное творчество к подлинному творчеству. Естественно предположить, что не все учителя характеризуются всеми стадиями развития креативности: кто-то достигает только первой стадии, хорошо копируя готовые методические рекомендации, отдельные педагоги, не меняя в целом какой-либо концепции, системы вносят некоторые модификации, методические приемы; третьи, беря за основу идею, полностью разрабатывают содержание, методы и формы ее реализации; а четвертые создают свою собственную оригинальную концепцию и методику обучения и воспитания.

Относительно последней группы педагогов можно предположить, что первые три стадии объединяются в одну, подражательную стадию, противостоящую четвертой стадии – стадии творчества.

Сопоставление указанных этапов развития креативности с уровнями интеллектуальной активности, выделенными Д.Б.Богоявленской, позволило установить между обеими направлениями соответствие, порождающее представление о нескольких последовательно усложняющихся уровнях реализации инновационной педагогической деятельности. Перевод активности педагога на все

более высокий уровень составляет перспективу совершенствования деятельности и характеризует освоение стратегии организации инновационного обучения.

В психологической науке одним из механизмов подражания называется идентификация как процесс объединения субъектом себя с другим индивидом или группой на основании установившейся эмоциональной связи, а также включение в свой внутренний мир и принятие как собственных норм, ценностей, образцов [64, с.109].

В контексте нашего исследования идентификация имеет важное значение, так как связана с соотнесением учителем собственных профессионально значимых интегральных особенностей личности с той будущей ролью, тем образцом, которому предстоит соответствовать, а также с переживанием тождественности этому иному и перевоплощению в другое. Причем речь идет не о фактическом тождестве другому, а о субъективном переживании этой тождественности.

Уточняя механизм развития креативности учителя, можно отметить и некоторую этапность в ее осуществлении. На первом этапе происходит знакомство педагога с различными вариантами (альтернативами) осуществления инновационной деятельности, их дифференциация и перебор (соотнесение), осознаваемое или неосознаваемое, с собственными индивидуально-психологическими и профессиональными образованиями: предпочтениями, мотивами, склонностями, запросами, свойствами личности, педагогическими умениями и т.п.; на следующем этапе учитель прорабатывает отобранные инновации и пропускает их через себя, проверяет их соответствие в действии за счет усиления собственной личности, привнесения элементов новизны и оригинальности.

Таким образом, креативность развивается в процессе усвоения того, что уже было накоплено, а затем осуществляется изменение, преобразование существующего опыта учителя. Это путь от приспособления к педагогической инновации до ее преобразования, что составляет суть и динамику инновационной деятельности учителя. В этой связи следует рассмотреть вопрос о соотношении мастерства и творчества в труде учителя.

Массовый педагогический опыт – это типичный опыт работы учреждения образования, который характеризует достигнутый уровень практики обучения, воспитания и реализации в ней достижений педагогической науки.

Слова «передовой педагогический опыт» часто употребляются в разных смыслах. В широком смысле под передовым опытом понимают высокое мастерство учителя, хороший педагогический результат. При этом опыт учителя может и не содержать в себе чего-либо нового, оригинального, но является хорошим образцом для учителей, которые еще не овладели педагогическим мастерством. В этом смысле достигнутое учителем-мастером представляет собой передовой опыт, достойный распространения.

К передовому опыту в более узком и строгом смысле относят только такую практику, которая содержит в себе элементы творческого поиска, новизны, оригинальности, то, что иначе называется новаторством. Такой педагогический опыт особенно ценен потому, что он прокладывает новые пути в школьной практике и педагогической науке, поэтому именно новаторский опыт подлежит анализу, обобщению и распространению в первую очередь [115].

Между простым мастерством и новаторством часто бывает трудно провести границу, потому что, овладев известными принципами и методами, учитель обычно не останавливается на достигнутом. Находя и используя все новые и новые оригинальные приемы или по-новому эффективно сочетая старые, учитель-мастер постепенно становится подлинным новатором.

Известно, что педагогическое мастерство и педагогическое творчество тесно связаны, но не тождественны.

Здесь возможны разные их отношения, например, и такие: устоявшееся мастерство без склонности к новым решениям и творчество как следствие дефицита общеизвестных решений при недостаточном мастерстве (у молодого учителя).

Дополнительные различия в вопросе об уровнях творчества проводят и другие ученые: новаторство в педагогике связано с открытиями, их авторы утверждают идеи, способные преобразовать педагогическую действительность. Более многочисленный отряд творчески работающих учителей – это своего рода изобретатели, они разрабатывают и внедряют новые элементы педагогических систем. Еще более массовое движение – педагогическое рационализаторство, которое воплощается в усовершенствованиях, связанных с модернизацией и адаптацией к конкретным условиям уже используемых методов и средств воспитания и обучения [39].

Подводя итог рассмотрению взаимосвязи мотивации и креативности учителя, следует отметить, что их любое соотношение, имея разную ценность в обеспечении эффективности инновационной деятельности, нуждается в специфической коррекции в инновационном педагогическом процессе. На наш взгляд, целесообразно провести диагностику индивидуальных особенностей мотивации и уровня креативности учителя, чтобы затем можно было осуществить прогноз уровня и характеристики будущей инновационной деятельности.

2.4. Операционные компоненты инновационной деятельности учителя

В ряде исследований (А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов) обозначены направления развития мотивации через усложнение деятельности и развитие средств, которые перерастают лежащие в основе потребности, что порождает состояние поиска и становление новых мотивов.

Отношения каждой конкретной цели из общей системы целей к мотиву играют роль системообразующих факторов деятельности, организуя деятельность на основе образа будущего результата действий и придавая ей личностный смысл. Эта роль системообразующего фактора переходит по мере реализации деятельности последовательно от одного отношения к другому, делая возможным формирование функциональных систем действий. В связи с этим встают вопросы изучения операционного аспекта инновационной деятельности учителя, выделения ее специфического содержания.

В изучаемом нами аспекте интересен подход В.П.Кваши, который предложил программу управленческого анализа и действий по развитию инноваций [54]. В данной программе выделены этапы становления и развития инновации и соответствующие им объекты управленческого анализа. В.П.Кваша рассматривает этапы развития инновации от момента создания до реализации на авторской концепции, до выхода в массовую практику. К таким этапам автор относит следующие:

создание авторской идеи обучения и воспитания, или авторской концепции школы;

разработка содержания планов и программ путем реализации идеи в инновационной педагогической деятельности;

первичная апробация и последующая коррекция авторской концепции, поиск единомышленников и новых аргументов в защиту инноваций;

собственно реализация авторской идеи, оформление целостности инновации на основе экспериментов и творческих поисков;

готовность инновации к использованию в массовой практике.

В качестве объектов управленческого анализа называются сущность идеи, научная обоснованность и практическая значимость инновации; концептуальность, структурная целостность, взаимосвязь инновации; творческая атмосфера в школьном коллективе, деятельность советов по созданию условий для инновации; проверка научной доказательности инноваций и их эффективности; анализ возможностей применения инновации и условий ее распространения. На наш взгляд, выделенные объекты отражают динамику развития инновационной идеи, однако предложить их в качестве критерия для анализа эффективности той или иной концепции представляется проблематичным.

Анализ структуры деятельности, а также сущности инновационных процессов позволяет выделить основные составляющие операционного компонента инновационной деятельности. Эту структуру можно представить следующим образом:

личностно-мотивированная переработка имеющихся образовательных проектов, их самостоятельная интерпретация, вычленение и классификация проблемных (западающих) педагогических ситуаций, активный поиск инновационной информации, ознакомление с новшеством;

профессионально-мотивированный анализ собственных возможностей по созданию или освоению новшества, принятие решения об использовании нового;

формулирование целей и общих концептуальных подходов к применению новшества;

прогнозирование средств достижения целей, изменений, трудностей, результатов инновационной деятельности; обсуждение с коллегами, администрацией, консультантами путей внедрения новшеств;

создание «месива» идей, разработка концептуальной основы и этапов экспериментальной работы;

реализация инновационных действий: введение новшества в педагогический процесс и отслеживание хода его развития и внедрения;

осуществление контроля и коррекции введения новшества и всей инновационной деятельности; оценка результатов внедрения, рефлексия самореализации педагога.

Операционные компоненты инновационной деятельности проявляются особенно отчетливо в ситуации инновационной игры, методика которой разработана В.С.Дудченко [34].

Инновационная игра строится как специальный вид социальной технологии, включающей программы решения проблем, исследования и развития участников и всей организации. Программа игры включает: выработку инновационных решений, проектирование нововведения, программирование внедрения, обучения и тренинга участников, исследование процесса игры.

На первом этапе происходит выработка решений. Основной рабочей целью является выработка инновационного для данной организации решения некоторой проблемы. Полученное решение должно быть оптимальным и реализуемым. Методы, которые чаще всего используются в данной организации, не всегда удовлетворяют этим требованиям. Следовательно, для принятия решения используются методы групповой работы, направленные на получение нестандартным решением. Качественным отличием этих методов в ходе их использования являются более глубокие обоснование и новизна решений, большое количество альтернатив. Групповая работа осуществляется на более высоком содержательном уровне, позволяющем выйти на более эффективные решения проблемы.

На втором этапе осуществляется проектирование решения инновационных проблем. Содержание проектов – детально проработанное обоснование желаемого состояния объекта, задающее перспективу его развития и являющееся результатом осуществления инновационного решения.

В игре разрабатывается, как минимум, два таких проекта. Осуществляют эти проекты отдельные группы участников. В проекте отражаются следующие моменты: проблема, цель, специфика функционирования, средства практического решения проблемы, ре-

зультирующее состояние объекта, материальная база, условия, затраты, механизм саморазвития и средства измерения эффективности.

Следующий этап – составление программы (концепции) новшества. Программа включает в себя описание этапов изменения, шагов по внедрению и др.

Для того чтобы описать будущие действия в виде программы, выделяется проблема и ставится цель, последовательно описываются все шаги по внедрению новшества, определяются будущие результаты и последствия внедрения проекта.

В.С.Дудченко отдельно выделяет этап обучения участников специальным методам ориентирования в нестандартных ситуациях и решения проблем. Здесь осуществляется обучение рефлексии и системному анализу ситуации, групповым методам работы, методам взаимодействия с людьми.

Предложенная автором методика позволяет создавать ситуацию инновационного поиска на промышленных предприятиях, тем не менее инновационная деятельность учителя в школе имеет свою специфику. К таким специфическим особенностям можно отнести освоение учителем методологии педагогического эксперимента, о котором достаточно подробно описывается в книге О.Г.Хомерики, М.М.Поташника, А.В.Лоренсова [133]. Авторы считают, что в основе любого пути обновления школы лежит эксперимент как универсальная технология разработки и освоения новшества. Рассматривая организационно-управленческий аспект процесса разработки и освоения инноваций, ученые выделяют следующие его этапы: диагностический, прогностический, организационный, практический и обобщающий. Инновационная деятельность педагога в таком контексте строится по логике осуществления эксперимента: выбор проблемы, формулировка темы, обоснование ее актуальности, постановка цели, переформулирование ее в задачи, продумывание гипотезы, базы, этапов, сроков, критериев, отбор методов, отслеживание процесса и результатов.

При освоении научных разработок или кем-то созданного и подробно описанного опыта значительно уменьшается объем проектировочной работы и основное внимание уделяется отслеживанию процесса и результатов освоения, хотя такие части программы эксперимента, как база, этапы, критерии, резервное время, не утрачивают своего значения.

Содержание операционного блока инновационной деятельности сложно и многоаспектно. Мы представили принципиально важные его фрагменты, поскольку целью инновационной деятельности являются не столько сами умения, сколько деятельностная готовность к овладению ими, восприимчивость к педагогическим инновациям, процесс принятия решения о введении новаций.

Процесс принятия решения является стержнем психологической готовности к инновационной деятельности. Обычно под принятием решения понимают процесс выбора одной альтернативы

из нескольких возможных, где сам учитель выступает как субъект деятельности. В данной ситуации на первый план выступают такие собственно психологические особенности процесса принятия решения, как мотивация принятия решения, ответственность за принимаемое решение, право выбора, возможность осознания, оценки и коррекции вырабатываемых решений и т.д. При этом педагог может располагать определенным количеством альтернатив педагогической деятельности и ему необходимо сделать выбор между ними, в другом случае он должен сам отыскать путь решения проблемы.

Осваивая нормативно-одобренный способ деятельности, исходя из объективных и субъективных ее условий, педагог «решает», как ему реализовать в своих действиях этот способ деятельности. Концепция освоения деятельности как «решения» задачи, сформулированная в общетеоретическом аспекте С.Л.Рубинштейном и развитая в МПГУ применительно к педагогической деятельности, представляется нам перспективной и при разработке теории инновационной деятельности.

Освоение профессиональной деятельности – творческий процесс, который подчиняется общим закономерностям принятия творческого решения. Не останавливаясь подробно на этом сложном и до конца не изученном процессе, а также учитывая рассмотренные выше особенности креативности, отметим только, что длительное время внимание исследователей было сосредоточено на описании этапов творческого процесса. В качестве примера описания хода решения познавательной задачи можно привести следующую схему:

1. Осознание проблемы: а) возникновение проблемы; б) понимание наличных факторов; в) постановка вопроса.

2. Решение проблемы: а) выработка гипотезы; б) развитие решения; в) вскрытие принципа; г) выработка суждения, фиксирующего решение.

3. Проверка решения. (Я.А.Пономарев) [100, с.99].

В целом же инновационное решение учителя строится на основе общих психологических закономерностей, характерных для деятельности любого человека, при некоторой специфике педагогических решений.

Эвристические процессы составляют ядро творческой деятельности, поиска нового, неизвестного. Эти процессы присутствуют и на разных этапах инновационной деятельности: и тогда, когда учителю известная общая концепция обучения и воспитания детей, и тогда, когда требуется построение новой концепции. В первом случае педагог обращается к конкретному содержанию, чтобы учесть все возможные вариации и изменить в соответствии с ними существующий способ реализации – установить последовательность действий и их содержание. Только при условии такой содержательной коррекции известных педагогических систем возможно действительное решение инновационных задач, иначе оно

уступает место стереотипному воспроизведению операций, пригодных лишь для абсолютно стандартных условий.

При формировании новой концепции учитель постоянно пользуется гипотезами и планами для преодоления неопределенности проблемной ситуации. Действия в условиях субъективной неопределенности – характерная черта инновационного поведения, проявляющаяся как в решении объективно неопределенных задач, так и определенных. Основываясь на этой особенности деятельности, можно осуществить управление эвристическими процессами, их формирование.

На первых этапах создания авторской программы или концепции в условиях неопределенности интуитивные ходы мысли могут определять направление поиска. По мере построения программы область поиска суживается, становится более определенной и «на смену» интуитивным действиям приходят осознанно контролируемые логические рассуждения – в возможных для них и целесообразных пределах. Следовательно, формальные операции также принимают участие в эвристическом поиске, но не замещают неформальные компоненты решения – те и другие имеют в решении определенные функции и своим взаимодействием обеспечивают его реализацию. Сущность интуиции, ее неформальный характер состоят не в противоположности логике, а в способе использования информации, собираемой в различные нестандартные комплексы, куда входят также и логические признаки (Л.Л.Гурова).

Собственно психологической сущностью процесса принятия решения является сложная аналитико-синтетическая работа, включенная в процесс взаимодействия субъекта с объектом. По словам С.Л.Рубинштейна, «Объект в процессе мышления включается во все новые связи и в силу этого выступает во все новых качествах, которые фиксируются во все новых понятиях; из объекта, таким образом, как бы вычерпывается все новое содержание; он как бы поворачивается каждый раз другой стороной, в них выделяются все новые свойства» [111, с.198-199]. При этом главную роль в творческом решении задачи следует отнести именно взаимодействию субъекта с объектом, которое направляется определенной, сознательно поставленной целью. В процессе этого взаимодействия получается определенный результат, который характеризуется неоднородностью: в нем имеется прямой (осознаваемый) и побочный (неосознаваемый) продукт. Прямой продукт отвечает сознательно поставленным целям, побочный возникает помимо сознательного намерения, складывается под воздействием тех свойств вещей и явлений, которые включены в действие, но несущественны с точки зрения сознательно поставленной цели» [100, с.101]. Неосознаваемый опыт содержит в себе ключ к решению задачи. Однако он становится эффективным только в том случае, когда формируется на фоне яркого интереса к задаче, в условиях, когда цель решить задачу превращается в ведущий мотив, когда мотив сме-

щается на цель, когда господствует не «внешняя», а внутренняя мотивация, когда человека захватывает сам процесс поиска, когда он постоянно держит задачу в голове и не может от этого избавиться.

По мнению Л.Л.Гуровой, интуитивные ходы мысли позволяют очертить область поиска в условиях субъективной неопределенности, направляют решение по тому или иному руслу. По мере исследования ситуации задачи область поиска суживается, становится более определенной и «на смену» интуитивным действиям приходят осознанно контролируемые логические рассуждения – в возможных для них и целесообразных пределах. Следовательно, формальные операции также принимают участие в эвристическом поиске, но не замещают неформальные компоненты решения – те и другие имеют в решении определенные функции и своим взаимодействием обеспечивают его реализацию [30, с.308].

Осваивая педагогическую деятельность, учитель постоянно решает творческую задачу, заключающуюся в том, как наиболее эффективно достичь цели профессиональной деятельности. Вместе с тем действуя (выполняя деятельность), педагог постоянно принимает решения о том, что он должен делать, как и когда. Каждый из этих вопросов представляет собой фактор выбора.

Имеющиеся в настоящее время данные (О.А.Конопкин, Е.П.Кринчик, Б.Ф.Ломов, Л.Фогель) позволяют вычленить параметры, определяющие специфику принятия решения. На процессы принятия решения существенное влияние оказывает значимость вырабатываемых решений для личности, а также степень развернутости и преобладания психических процессов (волевых, интеллектуальных, эмоциональных). «Волевые решения имеют место в ситуациях конфликта противоположных тенденций... Интеллектуальные решения имеют место тогда, когда на первый план выступает задача нахождения в ситуации скрытых, неявных альтернатив... Эмоциональные решения – это всякое предпочтение, выбор, который строится прежде всего на основе эмоциональных механизмов [124, с.81].

Различное содержание деятельности предъявляет различные требования к структуре индивидуально-психологических качеств, что также оказывает существенное влияние на процесс принятия решения. Наиболее сложным, в наименьшей степени поддающимся формализации является акт принятия решения о начале инновационной деятельности, установление личностного смысла этой деятельности. Здесь большую роль играют установки, эмоциональные отношения, психологические барьеры, которые и создают борьбу мотивов.

По мнению В.Д.Шадрикова, формирование блока принятия решения сводится к освоению и выработке решающего правила и критериев достижения цели и предпочтительности. Существенным моментом этого является отработка способов подготовки и принятия решения. Как показали исследования А.В.Карпова, в зависимости от условий неопределенности можно выделить три спосо-

ба подготовки и принятия решения. Первый способ принятия решения предполагает поиск нормативных правил и алгоритмических предписаний. Когда условия деятельности (дефицит времени и информации) не позволяют реализовать этот способ, тогда осуществляется эвристический поиск. Наблюдается существенное расхождение нормативно и реально используемого правила. Исследования выявили еще один (третий) способ принятия решения в условиях неполной информации. Он заключается в установлении инвариантных ситуаций деятельности, однозначно определяющих конкретную программу действий (на основе перебора вариантов).

Качество принимаемых решений во многом определяется способностями субъекта деятельности, выступающими в роли внутренних условий, через которые преломляются внешние воздействия. В процессе деятельности внутренние условия не остаются постоянными, происходит изменение не только операционной стороны деятельности, но и изменение психологических механизмов, развитие профессиональных способностей.

Актуальным вопросом, требующим отдельного рассмотрения, является становление индивидуального стиля работы учителя в процессе инновационной подготовки. Важность этого вопроса обусловлена тем, что комплекс индивидуальных особенностей учителя может лишь частично удовлетворять требованиям инновационной педагогической деятельности. Поэтому учитель, сознательно или стихийно мобилизуя свои ценные для работы качества, в то же время компенсирует или преодолевает те, которые препятствуют достижению успеха. В результате создается индивидуальный стиль деятельности – неповторимый вариант типичных для данного учителя приемов работы. Этот вариант проявляется и в инновационной деятельности. Специфика педагогической деятельности в целом требует осознанности учителем своего индивидуального стиля, его органичности и коррекции в новых условиях.

Подводя итоги мотивационного, творческого и операционного компонентов инновационной деятельности, следует отметить, что труд учителя по освоению новшеств настолько специфичен и сложен, что исключительно велика зависимость его эффективности от того, будет ли учитель понимать смысл употребления тех или иных новшеств, осуществлять их поиск, выбор и применение. Поэтому эффективная инновационная деятельность может быть осуществлена только адекватно личностно и профессионально ориентированным субъектом с эвристическим или креативным уровнем интеллектуальной инициативы на фоне доминанты мотива личностной самоактуализации в профессиональной сфере. В основе реального осуществления инновационной деятельности лежат умения построения концептуальной основы педагогического новшества, включающие диагностику, прогнозирование, разработку программы эксперимента, анализ ее осуществления, деятельностная реализация инновационной программы, отслеживание хода и результата внедрения, коррекция и рефлексия инновации-

онных действий. Необходимым условием успешной реализации инновационной деятельности учителя является умение принимать инновационное решение, идти на определенный риск, успешно разрешать конфликтные ситуации, возникающие при реализации новшества, снимать инновационные барьеры. В связи с этим особое значение приобретает решение вопросов, связанных с регуляцией педагогической деятельности, в частности, с саморегуляцией. Это вопросы о том, как приобретают личностный смысл овладение инновационной деятельностью и ее последующая творческая реализация.

Исследования показывают, что не так много учителей обнаруживают благоприятные типы мотивации и достаточно высокий уровень креативности и исследовательских умений, поэтому необходимо позитивно повлиять на мотивацию и другие компоненты инновационной деятельности, используя конкретные психологические механизмы развития мотивации и поисковые технологии. В частности, нам представляется весьма существенным создание эвристической программы, моделирующей реальный инновационный процесс с многовариантными решениями, поиск наиболее оптимального из них; программы, в которой была бы достаточно высокая зона неопределенности, не обеспеченная абсолютно надежными способами решения.

2.5. Рефлексия в структуре инновационной деятельности учителя

Важнейшим и необходимым компонентом в структуре инновационной деятельности является рефлексия как познание и анализ учителем явлений собственного сознания и деятельности (взгляд на собственную мысль и действия со стороны).

Термин «рефлексия» в отечественной литературе впервые начал использоваться в 30-40 годах прошлого века. Анализируя различия в подходах к проблеме, следует отметить наличие двух традиций в трактовке рефлексивных процессов: рефлексивный анализ сознания, ведущий к разъяснению значений объектов и их конструирование; рефлексия как понимание смысла межличностного общения. В связи с этим выделяются следующие рефлексивные процессы: самопонимание и понимание другого, самооценка и оценка другого, самоинтерпретация и интерпретация другого. Наиболее активное и многостороннее изучение рефлексии присутствует в работах, посвященных выявлению механизмов творческого решения задач.

Рефлексия (от лат.reflexio – обращение назад) – процесс самопознания субъектом внутренних психических актов и состояний. Понятие рефлексии возникло в философии и означало процесс размышления индивида о происходящем в его собственном сознании. Рефлексия – это не просто знание или понимание субъектом самого себя, но и выяснение того, как другие знают и понимают

«рефлексирующего», его личностные особенности, эмоциональные реакции и когнитивные (связанные с познанием) представления. Когда содержанием этих представлений выступает предмет совместной деятельности, развивается особая форма рефлексии – предметно-рефлексивные отношения (Психологический словарь).

В.А.Лефевр расширил понимание рефлексии. Во-первых, он полагал, что, помимо «способности встать в позицию «наблюдателя», «исследователя» или «контролера» по отношению к своим действиям, своим мыслям», у человека есть способность встать в позицию исследователя по отношению к другому «персонажу», его действиям и мыслям»; во-вторых, он впервые ввел понятия «уровень рефлексии» и «рефлексивная система». Уровней рефлексии у человека может быть столько, сколько он может сделать шагов, охватывая и по-новому отражая на каждом последующем шаге содержание предыдущего. В.А.Лефевр в своей графической модели рефлексии выделяет ранги: субъект, образ субъекта (субъект видит самого себя) и модель («образ себя у образа себя», то есть субъект видит себя видящим себя). Под «рефлексивной системой» он понимает такую организацию и функционирование уровней рефлексии, которая подобна «системе зеркал, многократно отражающих друг друга для диады взаимодействующих друг с другом людей, так и для одного человека». Каждое зеркало, по В.А.Лефевру, – это «аналог «персонажа», наделенного своей особой позицией. Весь сложнейший поток отражений зеркал друг в друге будет аналогом рефлексивного процесса».

Тезис о взаимосвязи творческой деятельности с рефлексией доказан во многих философских и педагогических исследованиях. Работы В.В.Давыдова, Я.А.Пономарева, И.Н.Семенова, В.В.Столина, И.И.Чесноковой раскрывают различные аспекты «выхода» личности в рефлексивную позицию, осознание собственной деятельности и общения [31, 114, 120].

М.В.Кларин, раскрывая особенности творческого мышления, связывает его содержание с рефлексией, которая позволяет осмысливать свой опыт. Рефлексия в данном контексте включает в себя построение умозаключений, обобщений, аналогий, сопоставлений и оценок, а также переживание, припоминание и решение проблем. Она охватывает также обращение к убеждениям в целях интерпретации, анализа, осуществления действий, обсуждения или оценки. В данном подходе М.В.Кларин отделяет рефлексию от мышления, переводя ее в план психических состояний [55, с.104]. На наш взгляд, такая трактовка существенно обогащает представление о данном понятии, позволяя преодолеть ограниченность рассмотрения, в частности, инновационной деятельности, в ее изолированности от общего контекста жизнедеятельности человека.

Различия выделенных для анализа уровней инновационной деятельности определяются различным содержанием рефлексии, происходящей на каждой из них, представляющих собой рефлексивную систему, где содержание нового уровня отражения опре-

деляется содержанием рефлексии, вернее, ее результатом, на предыдущий уровень отражения. Так, содержание процесса целеполагания определяется результатами рефлексии на мотивационно-потребностную сферу: знание о своем мотиве приводит к построению цели. Целереализация (собственно деятельность) у субъекта возможна тогда, когда у учителя существует модель, план осуществления деятельности, построенные в результате рефлексии на целеполагание. Рефлексия на процессы и компоненты деятельности еще более усложняется из-за необходимости фиксации результатов деятельности и их соотношения с прогнозируемой целью (оценка деятельности), содержанием образа «Я» и другими элементами «Я» – концепции (самооценка).

Каждый из уровней рефлексии определяет особенное содержание возможностей учителя, осознания и переживания. При рефлексии на границы возможностей, фиксации разницы между собой и другими у педагога возникает состояние переживания противоречия, желание разрешить его. Знание и использование резервов по осознанию и изменению ограничений приводит учителя к переживанию успеха в инновационной деятельности.

Изучение генезиса развития деятельности учителя предполагает проведение выше перечисленных составляющий рефлексии. Представление об инновационной деятельности как творческой, содержащей в себе потенциальные возможности и резервы изменения личности и активности дополняется пониманием деятельности как системы с рефлексией.

В.А.Петровский при анализе деятельности выделяет два вида рефлексии: ретроспективный и проспективный. Ретроспективная рефлексия – это «рефлексия в форме ретроспективного восстановления истории акта деятельности», – приводят к возникновению активности, направленной на «ориентировку в системе условий, ведущих к жизненно значимому эффекту и построению соответствующего образа». Факторами проспективной рефлексии являются «динамика переживания потребности в ходе осуществления деятельности» и «новизна в системе предметных условий» («так как предметы могут открываться с новой и неожиданной стороны, побуждая активность в непредвиденном направлении, новые побуждения заставляют индивида искать средства их реализации»). В результате проспективной ориентировки «некоторые предметы, которые прежде не воспринимались как средства, ...выступают теперь в качестве новых возможностей действования его избыточных по отношению к исходной цели деятельности возможностей» [94, с.60, 61].

Творческая деятельность контролируется разными видами рефлексии. С.Ю.Степанов, И.Н.Семенов выделяют интеллектуальную и личностную рефлексию, В.В.Давыдов – формальную и содержательную, И.С.Ладенко – аналитическую и синтетическую. В педагогических инновациях всегда существует открытая самим учителем или заимствованная новая идея, поэтому новаторский опыт

должен быть осмыслен, обобщен в виде идеи или концепции. В этой связи учителю необходимо овладеть научной рефлексией, которая позволяет соотносить ту или иную инновационную систему с множеством задач конкретного исследования. Методологическая рефлексия связана с осознанием субъектом совокупности методов и средств с точки зрения адекватности их целям инновационной деятельности, ее объекту и результату.

Рефлексия на целеполагание в инновационной деятельности учителя имеет следующие характеристики:

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

обратный анализ – целеполагание от конечного состояния к актуальному;

целеполагание от промежуточных целей с помощью как прямого анализа, так и обратного.

Мы выделяем также и содержательные характеристики: анализ значимости мотивов и их достижимости, анализ и оценка прогнозируемых результатов и последствий достижения целей, выбор актуальной цели. Можно утверждать, что инновационная деятельность начинается с «борьбы мотивов», поиска смысла. Иногда построение учителем целей начинается при явно недостаточной информации о способе построения модели концепции, об условиях деятельности, что может привести к интуитивному решению, к появлению риска во введении новшеств.

Возможность учителя свободно осуществлять целеполагание и осознавать ее целесообразность зависит от следующих условий:

от того, насколько педагог может осознавать и управлять процессами целеполагания, разлагать их на составляющие, отслеживать эти процессы – это дает ему возможность «видеть» себя на пути построения педагогической концепции, а значит, яснее представлять границы своих состояний и действий;

при анализе значимости мотива – способности распознавать значимость инноваций для детей и для себя, умения самостоятельно строить алгоритмы значимости;

при анализе достижимости цели – от умения строить оптимальные алгоритмы творческой деятельности для достижения цели;

от уверенности, гибкости, адекватности действий учителя при анализе и оценке результатов и последствий достижения цели;

от владения алгоритмами выбора инновационной цели. В случае отсутствия алгоритмов выбора учитель может уйти от нее, не реализуя свои возможности на данном уровне осуществления деятельности. На этом этапе рефлексии возможно изменение «веса» первичного мотива и появление новых мотивов.

Здесь появляются препятствия, возникающие при затруднении осуществления выбора в целеполагании: у учителя длительное время может существовать диссонанс между известным и неизвестным, интересом и целью, интересом и степенью трудности инновационного решения, прежним и новым убеждением и т.п.

Рефлексия на этапе реализации инновационной деятельности сопровождается двумя процессами: 1) учитель как бы заново возвращается на этап прогнозирования и там отслеживает отдельные составляющие концепции; 2) второй процесс связан с рефлексией на собственно деятельность, то есть, с процессом целереализации: происходит анализ соотношения возможностей учителя и внешних условий. Анализируются навыки, педагогические действия, содержание инноваций.

По данным опросов и наблюдений лишь небольшая часть учителей (от 10 до 15%) способны критически отнестись к собственному опыту. Для большинства он едва ли не единственный ориентир в определении целей и задач работы с детьми, главный источник представления о них, ведущий критерий в оценке эффективности рекомендуемых методов работы. По степени значимости собственный опыт далеко оставляет позади себя и советы коллег, консультации методистов, педагогическую литературу и др. Ни один из внешних регуляторов (правила, инструкции, распоряжения администрации, методические рекомендации и др.) не может сравниться по степени значимости с собственным опытом. Конечно, опыт не формируется изолированно: его становлению содействуют и книги, и лекции, и советы. Вместе с тем такая жесткая ориентация на себя побуждает учителя доверять только тому, что подтвердилось на собственной практике, что выверено годами.

Формирование «особой» рефлексивной позиции прослеживается в отношении учителей к различным педагогическим новшествам. По данным опроса, проведенного в ряде областей (Курская, Брянская, Кемеровская и Белгородская), 87% опрошенных отмечают, что у каждого настоящего учителя есть собственная методика, а 42% убеждены, что в их опыте есть своя идея. Поэтому почти половина участников опроса считают традиционную систему обучения надежной, проверенной временем, дающей хорошие результаты. Их главный аргумент можно свести к следующей фразе: «Я 20 лет проработала в школе, столько учеников выучила по традиционной системе, и все стали хорошими людьми, поступили в институты». Вместе с тем 75% учителей полагают, что в школе необходимы новшества. При этом многие из них убеждены, что они участвуют в разного рода экспериментах от разработки новых моделей образовательных учреждений и вариативных программ до отслеживания результатов деятельности. 36% учителей считают собственные достижения достаточно высокими. Проведенные по результатам опроса индивидуальные консультации с учителями выявили отсутствие активной рефлексивной деятельности, о присутствии ее на интуитивном и ситуативном уровне.

Самооценка, как условие владения собственными алгоритмами по оцениванию своей деятельности и ее компонентов – потребностей, мотивов, целей (и их соотношения), способов достижения целей и результатов, выступает также условием рефлексивной позиции учителя. При рефлексии на способ достижения цели про-

исходит анализ деятельности, успех которого зависит от способности педагога к поиску, оцениванию и выбору альтернативных подходов к осуществлению инновационной деятельности.

Рефлексия на деятельность в аспекте последствий введения новшеств предполагает проведение анализа изменения условий деятельности. Учитель-инноватор при этом должен обладать способностями разделять свои и чужие оценки последствий внедрения новшеств, предусматривать дальние последствия.

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

Успешность инновационной деятельности определяется и способностью учителя учитывать и контролировать особенности межличностных отношений в коллективе. Иногда педагог очень тонко чувствует и осознает эти отношения, но не способен что-то изменить в своей деятельности и во взаимодействии с людьми из-за неспособности четко предвидеть цели, неумения общаться или нежелания изменять эти отношения в силу каких-то убеждений.

В условиях рефлексивного взаимодействия один из субъектов опережает рефлексию другого – прогнозирует мысли и поведение другого (фиксирует свои и чужие актуальные и потенциальные возможности) на несколько шагов вперед, имеет больше шансов на успех. Результаты исследования, проведенного в школах, показали, что начинающие учителя, желающие работать по своим авторским программам, реализовать свои собственные приемы работы с детьми, не получают поддержки со стороны коллег и администрации.

С целью привлечения внимания будущих учителей к проблеме творческой самореализации, а также расширения у них способностей наблюдать факты ограничения, блокирования инновационной деятельности, нами разработано и апробировано в группе студентов-выпускников факультета педагогики и методики начального обучения Курского педагогического университета исследовательское задание на период педагогической практики по пси-

хологии. Каждому студенту предлагалось дать психологический анализ урока, педагогического совета, методического объединения учителей, любой другой формы, где обсуждались бы вопросы введения новшеств в школу. Студенты должны были проанализировать способы блокирования новшеств на разных уровнях: мотивационно-потребностном, целеполагательном, целереализующем и оценочном.

Результаты исследования, проведенного в школах, показали, что студенты-заочники (они же и учителя) обнаружили многочисленные факты ограничения инновационной деятельности. Рассмотрим некоторые ситуации, связанные с блокированием деятельности на разных уровнях ее осуществления.

Администрация ограничивает учителя на мотивационно-потребностном уровне инновационной деятельности:

«нет достаточного опыта работы в школе, нужно поработать по традиционной системе, а потом уже вводить новшества»;

«мы с этим еще сами мало знакомы, неизвестно, что может получиться»;

«это все глупости, всю жизнь работали по старой программе, и все было хорошо»;

«могут быть родители против, нам это не нужно»;

«наши дети этого не поймут»;

«на совещаниях в РОНО нам об этом не говорили».

Директор школы и завуч ограничивают деятельность учителя на уровне целереализации:

«как только учитель отходит от школьной программы, сразу же к нему приходят на уроки с нормативами, говорят, что на уроке вы не решаете определенного количества задач»;

«нельзя вносить какие-то изменения в обучение, если учитель не справляется с программными требованиями»;

«директор школы может отбить охоту заниматься введением новшеств только тем, что он начинает слишком часто посещать уроки, подробно их разбирать, давать советы («на мой взгляд»...), слишком часто проверять поурочные планы, убеждая, что мне рано работать по-новому».

Администрация и коллеги ограничивают учителя на уровне самооценки:

«я бы не советовала Вам переоценивать свои возможности»;

«я бы на твоем месте не прыгал выше себя»;

«у тебя уроки хорошие, но нужно еще набраться опыта»;

«Вы что? Умнее всех?».

Нам представляется, что осознание способов ограничения, блокирования инновационной деятельности, когда учитель рефлексирует и свои возможности, позволяет ему выстраивать путь снятия барьеров. К сожалению, приходится констатировать, что такая форма самопознания как рефлексия не стала еще в достаточной мере элементом содержания образования в высшей школе.

При проведении рефлексивно-деятельностного анализа осуще-

ствления инновационной деятельности мы получили разнообразную и дифференцированную картину блокирования, а также и стимулирования инноваций в школе. Отдельные учителя отмечают, что в школе созданы условия для творческой работы, администрация поддерживает их поиски, поощряет, доброжелательно относятся и коллеги по работе. Расширение границ творческой деятельности учителей происходит и тогда, когда педагогическое сообщество не навязывает определенные алгоритмы деятельности, не останавливает инновационный процесс резкой критикой или осуждением, а порой и невниманием, молчаливым неучастием. К психологическим факторам блокирования инноваций добавляются иногда и социальные, географические, политические и другие причины, которые, может быть, свойственны только российской глубинке. Попытаемся проиллюстрировать эту мысль одним из примеров.

«Я работаю в малокомплектной школе, где в классе 3 ученика, и не думаю, что со стороны директора были бы какие-то возражения по поводу внедрения новых технологий обучения; коллеги бы в открытую ничего не сказали, а вели бы разговоры за спиной. Но дело затрудняется еще и тем, что село наше находится в 30 км от города, ездить на попутных машинах за литературой или какими-то пособиями трудно; та литература, которая появляется в магазине, распределяется по «знакомым», а та, которую распределяют по школам, не доходит до нас из-за халатности директора (не всегда вовремя подает заявки на литературу, забывает зайти за ней и др.)». Таким образом, намерения и стремления отдельных прогрессивных учителей, ставящих перед собой цель – вводить новшества в школу, не могут реализоваться из-за дефицита психолого-педагогической литературы (информационного голода). Между тем педагогические инновации направлены на решение самых сложных и актуальных задач обучения и воспитания. Они ориентированы на перспективы развития общества, тенденции социального прогресса и школу будущего. В них реализуется творческий потенциал учителя, обеспечивающий ему самовыражение и самоутверждение его «Я», именно поэтому педагоги так обостренно реагируют на все преграды, мешающие реализации своих возможностей.

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

Рефлексивное сознание контролирует процесс построения и проверки тех или иных инноваций в школе, критически осмысли-

вает все этапы деятельности. Есть основания предположить также, что инновационная деятельность не всегда четко осознается, по крайней мере, на этапе создания программ, целей. Она часто реализуется как сознаваемое и неосознаваемое, спонтанно и сознательно реализуемые способы и формы педагогической деятельности.

При сознательной регуляции деятельности, учитель фиксирует изменение в содержании и способах ее осуществления, обнаруживает препятствие на пути достижения цели. Педагог отражает не только препятствие (его специфику, причины, следствия для себя), но и самого себя – действующего и воспринимающего это препятствие в своей деятельности, оценивающего его как мешающее или, наоборот, помогающее достижению цели (или нейтральное) и оценивающего себя как способного или, наоборот, не способного преодолеть препятствие, изменить отношение к нему, прогнозирующего последствия изменения границ для конкретной деятельности и «Я-концепции» (учитель ставит перед собой вопросы и отвечает на них: «Смогу ли я преодолеть препятствие?», «Что будет со мной?», «Какой Я?»). В инновационной деятельности при этом интенсифицируются процессы прогнозирования, моделирования новых ее вариантов. На этом этапе рефлексии у учителя активизируется познавательная деятельность, связанная с изменением содержания своих способов и отношений. Осознавание изменения и оценка этого изменения приводят к возникновению у педагога перспектив и возможностей развития инноваций.

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

2.6. Опыт построения модели инновационной деятельности учителя

Анализ представлений о структуре инновационной деятельности в отечественной и зарубежной психологии и педагогике позволяет выделить методологические основания ее изучения: акси-

ологический, рефлексивно-деятельностный, системный, социально-психологический, индивидуально-творческий подходы.

Аксиологическое понимание инновационной деятельности раскрывается при рассмотрении ее в качестве ценностной установки бытия учителя. В процессе введения новшеств преподаватель овладевает педагогическими ценностями, субъективирует их. Субъективное восприятие и присвоение общечеловеческих культурно-педагогических ценностей определяется богатством личности учителя, направленностью профессиональной деятельности, развитым самосознанием и отражает внутренний мир педагога.

Степень присвоения личностью инновационных ценностей зависит от состояния педагогического сознания, так как факт установления ценности той или иной педагогической идеи, педагогического явления происходит в процессе оценки ее личностью. Профессиональное сознание направлено на анализ разных сторон «Я» личности учителя и его профессиональной деятельности и призвано определять границы и перспективы личностного смысла, т.е. внутренне мотивированного, индивидуального значения для субъекта того или иного инновационного действия. Оно позволяет педагогу самоопределяться и самореализовываться, решать для себя проблему смысла введения новшеств в школу.

Опираясь на исследования философов и психологов (А.Н.Леонтьев, В.Н.Мясищев, С.Л.Рубинштейн, К.А.Абульханова-Славская, Л.Н.Коган и др.), мы выделили в качестве доминирующей аксиологической функции в системе педагогических ценностей цели профессионально-педагогической деятельности, обеспечивающие эффективность создания, освоения, внедрения новшеств в педагогический процесс. Цели инновационной деятельности определяются мотивами, в которых конкретизируются адекватные для данной деятельности потребности, занимающие доминирующее положение в иерархии потребностей и составляющие «ядро» личности учителя-инноватора. В сознании педагога значимость нововведений приобретает аксиологическую ценность, возникает естественное желание быть открытым альтернативным подходам в воспитании детей, неограниченным единственным или фиксированным направлением педагогической деятельности. Инновационная деятельность учителя связана с процессами самоопределения – построение отношение к новому, изменение себя, своей профессиональной позиции, преодоление препятствий самореализации.

Независимость, свобода, творческое мышление можно рассматривать в качестве предпосылок инновационной деятельности. Свобода и творчество являются ценностями и в этом качестве выступают с самого начала человеческого существования.

При построении модели инновационной деятельности учителя мы опирались также на системно-деятельностную концепцию инновационных процессов (Н.И.Лапин, А.И.Пригожин, Б.В.Сазонов, В.С.Толстой), а также на другие исследования в общей инноватике (Ю.Вооглайд, В.М.Дудченко, М.Ю.Климова, Б.Мор, И.Перлаки, Э.Род-

жерс, Н.В.Степанов, И.Шумпетер). Для структурирования модели технологического блока мы использовали такие понятия инноватики как жизненный цикл новшества и его стадии (разработка, проектирование, изготовление и использование); жизненный цикл нововведения (зарождение, освоение, диффузия и рутинизация).

Для проектирования всех системообразующих блоков мы рассмотрели также следующие виды моделей: модель, включающая этапы исследования, развития и распространения новшества; модель социального взаимодействия; модель, способствующая решению педагогических проблем. Модель социального взаимодействия предполагает, что новшество уже изобретено и его развитие уже произошло. Задача заключается в том, чтобы распространить новшество от человека к человеку.

Важную роль мы отводим также модели оценки нововведений, предложенной А.Николсом [158]. В ней выделяется три этапа нововведенческой деятельности: подготовительный, планирования и внедрения.

В подготовительный период дается оценка сложившейся ситуации, а именно выясняется, есть ли потребность во введении новшества, существует ли понимание назревшей потребности, в чем состоит проблема. Далее определяется, какое новшество необходимо, есть ли существующая инновация, которая отвечает данным потребностям. Выясняется характер дополнительных знаний и умений для учителя, которые необходимы для освоения новшества; а также определяется социально-психологический климат в педагогическом коллективе.

Период планирования разделяется на процессы введения новшества (где выясняется, было ли новшество достаточно четко объяснено; осведомлены ли учителя о его потенциальных недостатках и достоинствах и т.д.) и собственно планирования (где определяется, было бы планирование осуществлено в должной мере четко и детально, готовы ли учителя справиться с неожиданными ситуациями и уделить одинаковое внимание средствам и результатам введения новаций; были ли определены различные этапы нововведений и вероятные затруднения и ошибки на этих этапах и т.д.).

Период применения новшеств состоит из этапа его использования и этапа оценки. На первом этапе выясняется, как срабатывает новшество; были ли внесены и почему какие-либо коррективы в период его введения; достигает ли новшество того, что от него ожидают, если нет, то почему; какова реакция учителей и учащихся на введение инновации; какие возникли проблемы и как быстро они разрешены и т.д. На втором – определяется, достаточно ли широко осуществляется оценка; возможные недочеты техники оценивания и т.д. Таким образом, предложенная управленческая модель инновационных процессов в школе, отражает движение самих инноваций, а также нововведенческую работу рядового учителя, что связано и с предметом нашего исследования.

В предложенной нами модели анализ инновационной деятельности строится на единстве процессов деятельности и сознания: уровни деятельности характеризуются степенью их осознания субъектом и спецификой содержания процессов рефлексии на каждом из них. В качестве модели деятельности нами используется разработанная С.Л.Рубинштейном [1922, 1940], А.Н.Леонтьевым [1975] и развитая в трудах их последователей многоуровневая модель строения и осуществления процессов деятельности. Рефлексивно-деятельностный анализ инновационной деятельности является ведущим в изучении этого понятия. В процессе и результате рефлексии на все компоненты деятельности (мотивационно-потребностном, целеполагательном, целереализующем, оценочном), осознания своих возможностей, реализации желания и способностей изменить их, действительного изменения педагогической среды учитель достигает вершины своего профессионального мастерства.

Рефлексивно-деятельностный подход, предложенный и примененный нами для понимания природы инновационной деятельности, с его богатым категориальным аппаратом, принципами системной организации, возможностями проведения анализа рефлексии на разных этапах развития инноваций, оказался эффективным и в определении основных структурных компонентов.

Таков основной перечень источников для поиска и структурирования системообразующих компонентов, которые служили своеобразным строительным материалом для разработки модели инновационной деятельности учителя. Параллельно с разработкой конструкции модели проверялась ее адекватность посредством эксперимента, где функционировали реальные элементы инновационной деятельности, разрабатывалась технология построения инвариантных моделей инновационной подготовки учителя в педагогическом вузе.

В данной главе нами уже проведен анализ структурных компонентов инновационной деятельности учителя, к которым мы относим мотивационный, креативный, технологический и рефлексивный. В этом параграфе мы обратимся к анализу функциональных компонентов, их связей, воссоздающих целостность инновационной деятельности и подготовки учителя к ее осуществлению.

Понятие «функция» многозначно, оно используется в естественных и гуманитарных науках в очень широком диапазоне: от математического понимания как зависимости любого рода между двумя и более переменными до функции как характеристики или признака какого-либо системного явления. В науках, исследующих социально-педагогический аспект деятельности человека, под функцией чаще всего понимают качественную характеристику, направленную на сохранение, поддержание и развитие системы. Устойчивость функциональных компонентов системы определяется их связью со структурными компонентами и между собой. Отсутствие связей у каких-либо компонентов с другими ведет к их изоляции

и, в конечном итоге, к вытеснению из системы. Это движение наглядно просматривается в процессе функционирования инновационной деятельности. Введение новшеств в педагогический процесс зависит не только от технологических умений учителя, но и от восприимчивости к новому, способностей к социальному взаимодействию в самом широком аспекте.

Функциональный анализ инновационной деятельности не является принципиально новым в педагогической науке. Проблема функциональных зависимостей в управлении инновационными процессами является одной из важнейших в социологии. В ряде исследований (Н.И.Лапин, А.И.Пригожин, Б.В.Сазонов, В.С.Толстой) предпринимались попытки обоснования и выделения основных функций в теории инновационных процессов как социального явления. В педагогической науке предприняты первые попытки определения функций управления инновациями в школе М.М.Поташником, С.Д.Поляковым [99, 103].

Основные функции инновационной деятельности учителя могут быть поняты, исходя из учета специфики его профессиональных действий, многообразия отношений и общения, системы мотивов, ценностных ориентаций, уровня креативности и рефлексивности.

Как известно, у инновации две стороны: предметная – что нового создается, вводится, и процессуальная – как происходит рождение, распространение, освоение, изменение нового. Именно процессуальная сторона определяет функционирование инновационной деятельности.

При построении модели инновационной деятельности педагога мы ориентировались также на социально-психологический подход к изучению инновационных процессов, основательно разработанный в американской инноватике (Э.Роджерс и др.). Ее выводы могут быть приняты как гипотезы и для нашей работы. По Э.Роджерсу, при распространении новшества выделяются различные группы участников нововведенческого процесса с различным отношением к новшеству и самому носителю этого новшества. Это отношение имеет иерархическое строение, включающее общую установку на новое, установку на конкретную инновацию, особенности взаимоотношений и взаимодействий между всеми участниками инновационного процесса. Несомненно учитель-инноватор должен обладать способностями к установлению оптимальных взаимоотношений со всеми участниками инновационного процесса, умениями творчески разрешать конфликты, искусством ведения коллективной дискуссии-спора, умением анализировать альтернативные концепции обучения и воспитания.

Социально-психологический подход таким образом предусматривает рассмотрение инновационной деятельности в качестве результата межиндивидуального взаимодействия. Принимая во внимание указанные особенности, мы включили в структуру инновационной деятельности учителя способности к социальному взаимодействию.

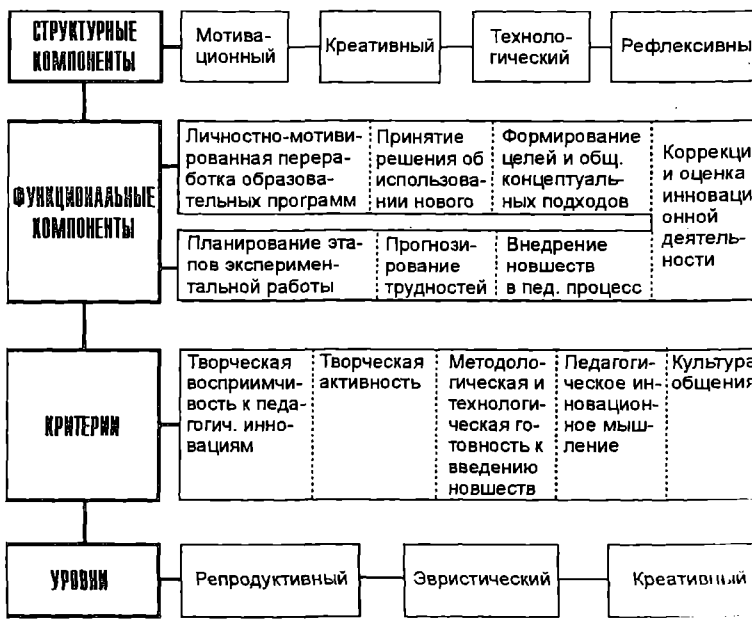
Индивидуально-творческий подход является одним из методологических оснований для построения модели инновационной деятельности. Данный подход был теоретически обоснован в работах В.А.Кан-Калика. Сущность его состоит в том, что он позволяет включить механизм общего и профессионального саморазвития личности и предполагает учет мотивации, ее динамики в процессе профессионального становления. Основное назначение индивидуально-творческого подхода состоит в создании условий для самореализации личности, диагностики и развития творческих возможностей, авторской позиции, неповторимой технологии педагогической деятельности. Теоретические исследования показали, что педагог сориентирован в своеобразии объекта педагогического воздействия, знает методику преподавания учебных дисциплин, но не познал самого себя как субъекта педагогического воздействия и потому не в состоянии реализовать себя.

Индивидуально-творческий подход в инновационной деятельности учителя предполагает осознание педагогом себя как творческой индивидуальности, определение своих профессионально личностных качеств, требующих совершенствования и корректировки. Потребность в самосовершенствовании является основным мотивом и стержневым качеством учителя-инноватора.

В результате априорного построения модели инновационной деятельности была получена следующая конструкция, представленная в виде схемы (см.табл.1).

Таблица 1

Структура инновационной деятельности учителя



Рассматривая функциональные компоненты инновационной деятельности, мы стремились рассмотреть такой логический порядок, при котором возникает потребность в новом, осуществляется целеполагание, принятие решения, конструируется концепция, варианты ее осуществления, введение новшества и отслеживание ее результатов. У всех нововведений есть общее: зарождение, становление и проявление, о чем указывалось в первой главе. Наша задача состояла в моделировании на основе общих закономерностей специфических моментов инновационной деятельности учителя. Так, осуществляя личностно-мотивированную переработку образовательных проектов, педагог не только стремится понять смысл той или иной педагогической концепции, но и вырабатывает свое мнение по поводу многообразия его трактовок. При стабилизированности общества не требуется коренных изменений жизненной позиции личности. Поэтому отношение к тем или иным концепциям ранее было безличностным, т.е. сводилось к ее пассивному принятию. Сегодня, когда многие учителя вынуждены делать свой личностно-профессиональный выбор, нельзя ограничиваться только уровнем восприятия, констатацией существующих теоретических положений. Мнение учителя оказывается обобщением и определенной трактовкой происходящего и проблемного осмысления своей педагогической позиции в связи с анализом той или иной проблемы. Таким образом, анализ образовательных концепций связан с интерпретацией той или иной авторской позиции, с эксплицированием учителем своего мнения, которое может быть выражено как в отказе или идентификации с мнением автора, так и в диалоге, во введении множества контекстов и выхода к субъективному осмыслению проблемы. В данном случае все структурные компоненты целостно, едино переплетаются в этом этапе инновационной деятельности, так как формирование мнения о научных концепциях представляет собой творческую задачу, в которой соединяются импровизация, оригинальность трактовки учителя со стремлением к обоснованию своей позиции. В способе решения таких задач мышление педагога неразрывно связано с осмыслением, переосмыслением, открытием нового для себя, рефлексией сознания, проецированием этого смысла на реальный педагогический процесс.

При таком способе осуществления инновационной деятельности для учителя главное заключается не в тождественности знаний той или иной педагогической концепции, а в развитии этого знания, его преобразовании, во введении нового смысла, оригинальной интерпретации. Личностно-мотивированный анализ педагогических концепций предполагает акцент на различие пониманий, отношений к содержанию, формам, предполагает свободу размещения смысла концепции в собственном контексте. При этом анализ скорее идет от учителя к содержанию тех или иных теоретических положений. Рассмотрение личности учителя как субъекта интерпретации авторских концепций позволяет рассматривать его

и на индивидуально-творческом уровне. Это прежде всего оригинальность интерпретации как способность педагога креативно отнестись к содержанию, способность вести диалог или дискуссию с автором, принимая лишь продуктивную часть его позиции. И, наконец, это способность и умение осуществлять и использовать данную теоретическую концепцию в самых различных педагогических ситуациях.

Каждый блок функциональных компонентов инновационной деятельности учителя представляет собой алгоритм решения педагогической задачи, являющейся ступенью в общем процессе генерирования и осуществления нововведения. В данном случае можно говорить, что мы имеем дело не с одной задачей, а скорее с «деревом целей и задач». На первом этапе анализа и переработки информации возникают сложности из-за недостатка сведений, банка данных о новшествах. Эта «пустота» перемежается разрозненными информационными «островками», возникает своего рода «море бессистемности, случайности, неточности, произвольности, а иногда и извращения идеи». В данной ситуации большое значение имеет создание так называемого инновационного климата, без которого указанная деятельность пробивает себе дорогу с трудом.

На следующем этапе происходит принятие решения, которое связано с предварительной формулировкой проблемы, определением цели, выявлением условий для достижений целей и возможных альтернатив решения, «взвешиванием последствий» намеченного решения, выработкой общей последовательности задач и методов решения и оценкой результатов решения. Здесь происходит конструирование инновационного поля, ранжирование приоритетности вариантов с обязательной проработкой альтернативных идей, что приводит к созданию своей авторской концепции, в которую могут быть включены и некоторые компоненты из различных педагогических концепций. На данном этапе обнаруживаются и полностью эвристические эффекты в решении инновационных проблем. Опыт показывает, что значительный эвристический эффект, способный стимулировать инновационную деятельность, могут давать исследовательские операции уже на этапе планирования, когда идет уточнение объекта, гипотезы, задач концепции. В ходе прогнозирования происходит расширение и углубление «инновационного поля», связанного с объектом исследования – уточнение идеи, которая до того оставалась неясной или представлялась в неверном виде.

Проектирование авторской концепции связано также с анализом предпосылок внедрения, последствий и результатов обучения и воспитания детей. Необходимо заранее минимизировать неизбежный эффект сопротивления новшеству, добиться такого изменения в стереотипах сознания и поведения людей, при котором этот эффект мог бы быть снят заинтересованностью возможно более широкого круга учителей, детей, родителей. Самый худший «враг» почти любого нововведения – его генератор (И.В.Бестужев-

Лада). «Его можно уподобить чрезмерно «чадолюбивому» родителю, благие намерения которого ведут к превращению вполне приличного поначалу ребенка в зловещего монстра» [12, с.73]. Дело в том, что реальная социальная значимость нововведения может значительно отличаться от предполагавшегося, проявить себя не так, как это происходит в действительности под влиянием многообразных факторов и противоборствующих сил, учесть которые сколько-нибудь полно ни один автор не в состоянии. Человек продолжает обычно цепляться за свое первоначальное видение предмета, и это растущее противоречие между должным и сущим способно полностью обесценить нововведение или даже придать ему противоположную направленность с далеко идущими негативными последствиями.

Выделенные нами структурные и функциональные компоненты инновационной деятельности находятся в тесном взаимодействии, образуя целостную, динамическую систему. В структуре мы выделили также критерии и уровни сформированности этого вида деятельности. В теории и практике педагогического образования существуют общие требования к выделению и обоснованию критериев, которые сводятся к тому, что критерии должны отражать основные закономерности формирования личности; с помощью критериев должны устанавливаться связи между всеми компонентами исследуемой системы; качественные показатели должны выступать в единстве с количественными. В качестве общего показателя развитости инновационной деятельности учителя мы выделяем меру творческой активности.

Принимая во внимание указанные требования как основные, считаем необходимым дополнить их требованиями, отражающими специфику инновационной деятельности. Во-первых, критерии должны быть раскрыты через ряд специфических признаков, отражающих все структурные компоненты; во- вторых, критерии должны отражать динамику измеряемого качества во времени.

Предложенная нами система критериев уровня сформированности инновационной деятельности учителя, проявляющихся в конкретных признаках, была разработана на основе результатов теоретико-экспериментальной работы и оценок экспертов, в роли которых выступали преподаватели вузов, методисты, учителя-новаторы.

Творческая восприимчивость к педагогическим инновациям связана с открытостью внутреннего мира учителя культуре, обществу, проницаемостью для иного опыта, готовностью к изменениям, критичностью мышления, способностью преодолевать стереотипы в профессиональной деятельности.

Творческая активность личности учителя-новатора проявляется в степени интеллектуальной инициативы (термин Н.Б.Богоявленской), в проявлении педагогической интуиции и импровизации, возрастающей динамике творческой активности. Для измерения данного критерия использовались методы самооценки, наблюде-

ния, решения педагогических ситуаций в условиях специально организованного обучения (тренинги личностного роста, организационно-деятельностные игры, творческие семинары и др.).

Методологическая и технологическая готовность к введению новшеств предполагает владение методологией педагогического поиска, технологией принятия решения, умением осуществлять выбор инновационной проблемы и темы исследования, составлять развернутую программу экспериментальной работы в школе, владение методикой составления авторской программы и учебного плана, разнообразными способами введения новшеств в педагогический процесс, диагностикой отслеживания результатов экспериментальной работы, владение методами педагогических исследований.

Культура общения в контексте инновационной деятельности связана с искусством ведения спора, разрешения конфликтных ситуаций, умением терпимо относиться к инакомыслию, преодолением психологических барьеров в процессе коллективной дискуссии, поиском компромиссных вариантов решения инновационных проблем, владением эвристическими методами генерирования новых идей и решения творческих задач.

Степень развития педагогического мышления как критерий сформированности инновационной деятельности содержит в себе следующие показатели: сформированность педагогической рефлексии, проблемно-поисковый характер деятельности, гибкость и вариативность мышления, самостоятельность в принятии решений, стремление к профессиональному самосовершенствованию.

Методика оценки уровней сформированности инновационной деятельности во многом определяется динамикой восприятия инноваций и степенью их освоения. В модели мы выделили четыре уровня: адаптивный, репродуктивный, эвристический и креативный.

Адаптивный уровень инновационной деятельности учителя характеризуется неустойчивым отношением к инновациям. Отношение к новому индифферентное, система знаний и готовность к их использованию в необходимых педагогических ситуациях отсутствует. Технологическая готовность связана с использованием своего опыта. Профессионально-педагогическая деятельность учителя строится по заранее отработанной схеме, алгоритму, творческая активность практически не проявляется, повышение квалификации осуществляется по необходимости через различные курсы. Новшество осваивается только под давлением социальной среды, как правило, на этом уровне происходит отказ от использования новаций в собственной практике.

Репродуктивный уровень отличается более устойчивым отношением к педагогическим новшествам, проявляется стремление к установлению контактов с педагогами-новаторами, отмечается более высокий индекс удовлетворенностью педагогической деятельностью. Творческая активность по-прежнему проявляется в

рамках воспроизводящей деятельности, но с элементами поиска новых решений в стандартных условиях. Формируется положительная направленность потребностей, интересов к изучению альтернативных подходов к обучению и воспитанию детей; мышление характеризуется копированием готовых методических разработок с небольшими изменениями в использовании приемов работы. Учителями осознается необходимость самосовершенствования.

Эвристический уровень проявления инновационной деятельности характеризуется в общем виде большей целенаправленностью, устойчивостью, осознанностью путей и способов введения новшеств. Заметные изменения происходят в структуре технологического компонента, свидетельствующие о становлении личности педагога как субъекта альтернативной концепции, технологии или содержания образования. Имея достаточно надежную технологию, учитель продолжает искать и открывать новые способы педагогических решений. В структуре педагогического мышления важное место занимает рефлексия, эмпатия, обеспечивающие успешность внедрения инноваций, уменьшение риска и отторжения новшества педагогическим сообществом. Педагоги этого уровня всегда открыты новому, извлекают новую информацию из общения с другими группами.

Креативный уровень отличается высокой степенью результативности инновационной деятельности, обладает высокой чувствительностью к проблемам, творческой активностью. Положительная эмоциональная направленность деятельности стимулирует переход к устойчиво преобразующей, активно-созидательной и самосозидательной работе. Технологическая готовность учителей приобретает целостный, методологический характер, особое место в ее структуре приобретают аналитико-рефлексивные умения. В инновационной деятельности педагогов важное место занимают импровизация, педагогическая интуиция, творческое воображение, обеспечивающие создание оригинальных авторских подходов к воспитанию детей. В структуре личности гармонично сочетаются научные и педагогические интересы и потребности; высокий уровень педагогической рефлексии и творческой самостоятельности создает условия для эффективной самореализации всех возможностей учителя. Педагоги целенаправленно относятся к поиску недостающей информации. Нередко они выступают инициаторами создания авторских школ, проведения семинаров, конференций по инновационной педагогике. Они охотно делятся педагогическим опытом, хорошо владеют умениями организации коллективной дискуссии, разрешения конфликтных ситуаций.

Системное целостное представление о структуре инновационной деятельности, обоснование ее функций, критериев и уровней сформированности является необходимой теоретической предпосылкой для последующего исследования тенденций, принципов и условий развития исследуемого феномена, чему и будет посвящена следующая глава.

Глава III
ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ, ПРИНЦИПЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ

3.1. Инновационность как один из принципов педагогики

В последние годы инновационность в обучении и воспитании привлекает внимание не только педагогов, но и социологов, философов, психологов. По своему основному смыслу понятие «инновация» относится не только к созданию и распространению новшеств, но к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, который с этими новшествами связан.

Наиболее значимой особенностью современной ситуации в системе образования является сосуществование двух стратегий организации обучения: традиционной и инновационной. Сами термины: инновационное и традиционное, нормативное обучение и идея их альтернативности были предложены группой ученых в докладе Римскому клубу в 1978 г., обратившему внимание мировой научной общественности на факт неадекватности принципов традиционного обучения требованиям современного общества к личности и к развитию ее познавательных возможностей [18].

Инновационное обучение трактовалось как ориентированное на создание готовности личности к быстро наступающим переменам в обществе, готовности к неопределенному будущему за счет развития способностей к творчеству, к разнообразным формам мышления, а также способности к сотрудничеству с другими людьми. Главные черты инновационного обучения – «предвосхищение» и «участие». При этом Дж.Боткин предупреждает от смешения способности к предвосхищению со способностью к прогнозу. Последний часто означает «не более чем экстраполяцию на будущее утративших актуальность тенденций» [там же, с.43]. Он считает, что требуется нечто большее, чтобы внедрить предвосхищающее обучение... Это нечто большее касается ценностей... постоянное стремление к переоценке ценностей, сохранение тех из них, которые обладают непреходящей значимостью, и отказ от тех, которые устарели... Переоценка ценностей является существенной частью исследования будущего. Обобщая специфику инновационного обучения, Дж.Боткин подчеркивает его черты: открытость обучения будущему, способность к предвосхищению на основе постоянной переоценки ценностей, способность к совместным действиям в новых ситуациях.

На первый взгляд, ситуация инновационного обучения, постулируя открытость будущему и развитие личности посредством совместной творческой деятельности, не несет ничего нового для науки. В известных научных школах уже давно использовались эти принципы. Диалоги Сократа давно стали образцом организации инновационного обучения, а отношения учителя и ученика эталоном творческого демократизма. Однако необходимо отметить тот факт, что модели инновационного обучения сегодня – это не отдельные островки научных школ, а проявление глубинной потребности общественного развития в новом типе личности. Инновационное обучение как стратегия массового образования несет более глубокое изменение в образовании.

По общему признанию, вторая половина и конец XX столетия – это период «глобальных инноваций» во всех областях культуры, экономики, техники, общественной и индивидуальной жизни. Инновация преобразует всю систему отношений человека с миром и самим собой. Глобальные инновационные процессы сопровождаются ускорением развития всех сторон общественной жизни, что обостряет и углубляет противоречие между темпами общественного и индивидуального социокультурного развития. Рассматривая функции современной системы образования в масштабах этих перемен, следует связать возможности преодоления противоречия с двумя альтернативными стратегиями организации образования.

Первый путь намечается традиционной стратегией организации обучения, которая в принципе не меняет место и роль человека в культуре, меру его готовности к переменам в жизни, ибо сохраняется сложившаяся система организации образования. Компоненты этой системы лишь модернизируются и усовершенствуются. Но при всех изменениях усиливается деструктивная роль школы по отношению к личности: социальное отчуждение, отход учеников от ценностей образования и др. В данном случае не обеспечивается готовность к позитивным переменам в обществе.

Инновационное обучение создает новый тип учебно-воспитательного процесса, раскрепощающий личность учителя и ученика.

Большинство исследователей (В.Я.Ляудис, Н.Р.Юсуфбекова и др.) понимают под инновационным обучением процесс и результат такой учебной деятельности, которая стимулирует вносить инновационные изменения в существующую культуру, социальную среду. Такой тип обучения (и образования) помимо поддержания существующих традиций стимулирует активный отклик на возникающие как перед отдельным человеком, так и перед обществом проблемные ситуации.

Отправляясь от идей и методов психологии развивающего обучения, созданной работами А.Н.Леонтьева, А.В.Запорожца, П.Я.Гальперина, Д.Б.Эльконина, В.В.Давыдова, В.Я.Ляудис сконструировала одну из моделей, помогающих исследованию особенностей стратегии инновационного обучения и его функций в развитии личности [76]. В качестве модели автор выделяет ситуацию совмест-

ной продуктивной и творческой деятельности учителя с учениками (ситуация СПД), которая позволила выделить существенные черты инновационной стратегии и расширить спектр их исследования, преодолев те ограничения, которые создавали методы психологического изучения, связанные с начальным этапом разработки концепции развивающего обучения. Принципиальное отличие инновационного обучения в данном случае состоит в переориентации смысла и порядка организации всего учебного процесса, а именно: предоставление ведущей роли на всех этапах учения творческим и продуктивным задачам, опережающим решение репродуктивных задач. Решение творческих задач в сотрудничестве с учителем изменяет психологическую структуру учебно-воспитательной ситуации в целом, так как создается система внутренней стимуляции самого широкого спектра взаимодействий, отношений, общения как между учителем и учениками, между самими учащимися, так и в коллективе учителей.

Стратегия инновационного обучения предполагает мобилизацию всех социальных, коммуникативных резервов организации и самоорганизации учения. «Вводя психологическую полифонию интеллектуальной деятельности в процессе становления ее, она с неизбежностью вводит полифонию социальных коммуникаций – системную организацию форм учебных взаимодействий учителя с учениками, учеников друг с другом, многообразие их межличностных отношений и форм обучения... Роль ведущей скрипки в побуждении к многообразию форм социальных и межличностных взаимодействий между участниками обучения играют продуктивные и творческие задачи» [там же, с.29].

Задачи однозначно репродуктивные не побуждают к актуализации коммуникативного начала познавательной деятельности, скорее, они стимулируют разобщенность, изолируют учащихся друг от друга и стереотипизируют их отношения со сверстниками и учителем. Изучая ситуации совместной творческой деятельности с учителем и со сверстниками как у младших, так и у старших школьников, В.Я.Ляудис выделила систему последовательно, а также циклично возобновляющихся форм взаимодействий, наиболее полно развернутых при решении ими творческих задач: введение в деятельность, разделенные между учителем и учеником действия, имитируемые действия, поддержанные действия, саморегулируемые действия, самопобуждаемые действия, самоорганизуемые действия, партнерство.

По мере продвижения от одной формы к другой изменяется уровень ее самоорганизации, способы понимания ситуации и способы общения, возрастает свобода ученика не только в принятии, но и в переформулировании целей и смыслов деятельности, в выдвижении новых смыслов и целей. Из ведомого ученик превращается в ведущего инициативного партнера. Способность к партнерству со сверстниками и со старшими выступает как показатель высшей, развитой формы самоорганизации.

Такая организация инновационного обучения способствует выращиванию индивидуальности, обретению автономности и самостоятельности. По своей психологической роли такое обучение развивает продуктивную личность. «Продуктивность означает, что человек ощущает сам себя в качестве преобразователя своих сил и в качестве действующей силы; что он ощущает единство со своими силами и они не отчуждены от него, важнейшим предметом продуктивности является сам человек» [131, с.190].

В обществе все большее распространение получает ориентация именно на инновационный тип обучения, в то время как в учебных заведениях преобладает традиционная система обучения и воспитания. Это противоречие во многом объясняет неподготовленность общества к столкновению с новыми ситуациями социальной жизни, неготовность своевременно отозваться на возникающие проблемы – политические, экономические, экологические и др. Инновационность как характеристика педагогического процесса относится не только к дидактическому его построению, но и к его социально значимым результатам, а также, что не менее значимо, к психологическому облику учителя.

Инновационность – это прежде всего открытость, проницаемость для иного, отличного от собственного, мнения. Речь идет о готовности и умении отнестись к своей позиции не как к единственно возможной и единственно истинной. Умение координировать свою точку зрения с другими и не рассматривать ее как единственно существующую, т.е. осознание собственной субъективности развивается на протяжении всей жизни человека. И на всем ее протяжении остается возможность психологического сбоя по типу: «есть моя точка зрения и другая – ошибочная». Открытости, общению-диалогу в этом случае нет места.

Существенной характеристикой диалогического контакта является равенство психологических позиций взаимодействующих сторон. Это ситуация двустороннего, взаимного воздействия, а не односторонне направленного. Она подразумевает реальное участие, т.е. активную роль всех задействованных в общении сторон. Сотрудничество и сотворчество в инновационном процессе предполагают отказ от менторского диктата и утверждение иного типа отношений: совместного поиска; принципиального, но доброжелательного совместного анализа результатов; совместного поиска и анализа просчетов и т.д. Совместность в данном случае не означает отказа от самостоятельности. Речь идет о другом – об отказе от позиции, будто твое мнение, подход единственно возможные и правильные.

Инновационная деятельность на высоте ее конструктивных возможностей призвана осуществляться в динамике столкновения и взаимообогащения различных «открытых», способных к самокритике и в то же время к риску принятия на себя свободной ответственности, позиций. Диалогизм, полифония (термины М.М.Бахтина) выступают как структурообразующие начала инновационной

деятельности учителя. Готовность к конструктивному общению, непредвзятому отношению к контраргументации, установка на признание рационального момента в иной позиции и проч. выступают, таким образом, не только как этические принципы, но и как необходимые условия осуществления деятельности. Безусловно, это имеет большое значение для современной теории и практики обучения как в школе, так и в вузе. Будущие учителя должны усваивать не некий монолит готового бесспорного знания, а приобщаться к «драме идей», развивать свое сознание, проигрывая эту драму, становясь активными ее соучастниками.

В концепции М.М.Бахтина обосновывается метод диалога культур как «единство становящейся (развивающейся) идеи на разных этапах ее развития. При таком подходе создается возможность для сотворчества. По мнению ученого, истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно открывающими истину в процессе их диалогического общения [9].

В.С.Библер считает, что старое знание включается в знание новое не в процедуре гегелевского «снятия», а в структурах диалогического сопряжения старых и новых идеализаций (принцип соответствия, соотношения дополнительности). В высочайших точках своего развития современное мышление и осознание есть столь же определение знания, сколь и теоретически осознанное определение незнания, т.е. определение тех потребностей и трудностей принципиального характера, в которых возможно точно определить, что именно не знает человек, каковы методы и возможности осознания и переформулировки всех этих трудностей [14].

Такое строение современного мышления, по мысли В.С.Библера, как бы сближает в логическом и психологическом плане понятия высшего эшелона современной науки с исходными вопросами и изначальными понятиями детского разума, первоначального формирования удивления. Современное мышление, считает автор, выстраивается в логике схематизма культуры, когда «высшие достижения человеческого мышления, сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры (Античности, Средних Веков, Нового Времени). И в этом диалоге разных культурных смыслов бытия – суть современного понятия, современной логики мышления.

Исходя из этого, любое обучение должно строиться как диалог различных исторически существовавших логик, культур, способов понимания (античной, средневековой, нововременной, современной). Эти логики не навязываются извне, а всплывают в репликах собеседников, ведущих учебный диалог. Рассмотрение научных понятий в «промежутке» разных логик и способов понимания (античное эйдетическое умное видение, средневековое причащение к предмету как к «продолжению» моей руки и моего слова», нововременное познавательное экспериментирование и другое) обеспечивает выход учебного диалога на «вечные проблемы человечес-

кого бытия», сообщает ему продуктивную неразрешимость, неполноту и в то же время глубинность. В этом смысле утверждается диалог логик.

В ходе учебного диалога возникает особое общение между людьми, в котором участники не просто «проявляют» те или иные грани античного, средневекового и другого мышления, но прежде всего нащупывают свой собственный взгляд на мир. В таких случаях говорят о диалоге голосов.

Диалог культур адекватен современному диалогическому мышлению лишь тогда, когда столкновение логических и культурных блоков, спор и согласие, разведение и слияние голосов постоянно сопрягается с внутренним диалогом мыслителя с самим собой. Этот микродиалог с внутренними собеседниками (голосами, культурами) протекает в форме особой внутренней речи, не тождественной речи внешней. Таковы основные позиции авторов концепции Школы диалога культур В.С.Библера и С.Ю.Курганова, которые в значительной мере определяют и формирование инновационности учителя.

В.С.Библер считает также, что в сознании взрослого на правах самостоятельных диалогических голосов присутствует и сознание дошкольника, и сознание младшего школьника, и подростка, и юноши; если же они окончательно сняты, то снявшее их «зрелое» сознание не будет сознанием современного творческого культурного человека. Таким образом, этапы индивидуального развития могут и должны быть представлены не только как последовательные, но и как одновременные.

Такое понимание индивидуального развития связано с определенным толкованием культуры, при котором «возрасты» понимаются не только как снимающие друг друга в прогрессивном развитии, но и как существующие одновременно и вступающие в диалог друг с другом. Это понимание культуры развито и в трудах М.М.Бахтина. Сущность индивидуального развития – не снятие одной ступени другой, не смена замкнутых миров, а все более обогащающийся диалог различных голосов. Задача обучения в таком контексте двояка: с одной стороны, укрепить, развить свойственные данному возрасту способы мышления, позицию, картину мира, укрепить этот голос ребенка, помочь ему выстроить и удержать его; с другой стороны, организовать диалог этого голоса, этой позиции с иной культурой, иным голосом, представленным текстом, другим человеком (младшим, старшим, сверстником, взрослым).

В этой связи следует также отметить и изменение позиции, диалога ученого-теоретика с ученым-практиком, так необходимого в инновационном процессе. Оба партнера общения попеременно становятся учителями друг друга, решая инновационную проблему один с позиций теоретического, академического знания, другой – с позиций знания прикладного. Тот синтез научного знания, который возникает в этой творческой продуктивной совместной деятельности, где каждый учится у каждого, дает решение пробле-

мы. Будучи осознанным и отрефлексированным во всех своих аспектах, этот диалог-взаимообучение может быть очень эффективным в ситуации инновационной деятельности, где формируется и новый тип общения; мышление в сотворчестве развивает способность к внутреннему диалогу – основе самосознания и самопознания, способность к проблематизации общения, к лабильности его способов и легкости смены позиций.

Этого рода изменения несут новый тип организации мотивационной сферы личности. Учитель приобретает широкий спектр мотивов, стимулирующих познание и научную деятельность. Мотивы самоактуализации, сотворчества, самопознания и преобразования, мотив творчества формируют общую креативность личности.

Но самое важное новообразование, которое несет учителю-инноватору новая ситуация общения, – это способность к созданию новой позиции личности в отношении к миру, к педагогической науке, к себе. Он освобождается от авторитарных претензий на единственную точку зрения, открывается всему богатству форм педагогического опыта. Новый тип общения поможет гуманизировать отношения, освоить многообразные типы познания, принципы и способы метадисциплинарного мышления (синергетика, «иррациональная логика», «детерминирующий хаос»). Именно в возможностях преодоления ригидности мышления посредством сотворчества инновационное обучение дает опору становлению нового образа и новой позиции учителя-инноватора.

Позиция продуктивной личности вопреки позиции личности потребительской формируется в атмосфере свободы и независимости открытого общения. Можно говорить также об изменении в способах мышления, в культуре интеллекта, которые коренятся в приобщении с ранних лет к многообразным типам интеллектуальной деятельности, – к наглядно-образному, ассоциативному, интуитивному мышлению наряду с приобщением к логике научно-теоретического мышления. Ситуация совместного творческого поиска и решения обогащает мышление эмоциональными состояниями, развивает эмоциональную интуицию, не менее важную, чем интеллектуальная.

Следующий аспект принципа инновационности – это открытость учителя культуре и обществу. Педагог стремится изменить действительность, определить проблемы и способы их разрешения.

Важную роль играет также открытость своего «Я», собственного внутреннего мира. Педагогическая среда организуется таким образом, чтобы способствовать формированию и развитию образа «Я». В рамках инновационного обучения создаются условия развития личности, осуществляется ее право на индивидуальный творческий вклад, на личностную инициативу, право на свободу саморазвития.

Изменение относительной роли инновации и традиции в струк-

туре инновационного обучения, обращенного к будущему, предполагает изменение типа отношений между поколениями, между учителями и учениками. Эти отношения утрачивают характер принуждения, подчинения власти традиции. Они не могут быть не чем иным, как отношениями сотрудничества, взаиморегуляции, взаимопомощи равных. В процессе учения преобладающим становится творческое начало, индивидуально-личностное своеобразие подхода к проблеме, к способу ее решения. Главная ценность отношений – сотворчество учителя и ученика. Противоречие между репродуктивными и творческими компонентами учения разрешается посредством их согласования, гармонизации при ведущей, селективной роли творческого компонента. В этой связи можно отметить возрастающую роль активной творческой позиции молодого поколения в сфере собственных социальных отношений, их инициатив по реорганизации педагогической действительности.

В разрабатываемой нами концепции инновационного обучения студентов в качестве основных функций выступают следующие:

сознательный анализ профессиональной деятельности на основе мотивов и диспозиций;

проблематизация и конфликтизация действительности – видение в ней непосредственно не воспринимаемых коллизий и несоответствий;

критическое отношение к нормативам;

рефлексия и построение системы смыслов (смыслотворчество);

открытость среде, и профессиональным новшествам в частности;

творчески преобразующее отношение к миру, выход за пределы нормативной заданности;

стремление к самореализации, к воплощению в профессиональной деятельности своих намерений и образа жизни;

субъективирование элементов содержания в личностно-смысловое содержание, т.е. наделение личностным смыслом.

Личностный смысл студент может обрести лишь сам на основе своеобразного исследования ситуации, ее связей с потребностями. Личностное исследование ситуации выступает одновременно и как высшее проявление познавательной функции интеллекта, поскольку в момент личностной рефлексии происходит более полное отражение связей и отношений с окружающим миром. Личность полнее реализует себя, если предлагаемое содержание способно поколебать целостность личностного мировосприятия, социальный и профессиональный статус и др. Говорить о технологиях воздействия на личность можно лишь с определенной степенью условности, подразумевая, что личность всегда выступает действующим лицом, соучастником, а то и инициатором процесса своего образования. Инновационное обучение не имеет однозначно предписанной методики организации педагогического процесса, не осуществляется одновременно для всех. Подлинно личностное порождается личностью, создается путем субъективи-

рования смыслотворчества. Цели, содержание и методы обучения – косвенные стимулы этого процесса. С другой стороны, то, что было скрытым, выявляется в инновационном обучении: борьба мотивов, столкновение смыслов и ценностей становятся как бы осязаемыми.

Обобщая условия, обеспечивающие инновационное обучение, можно выделить такие формы и методы обучения, как диалог: переработка учебного материала в систему проблемно-конфликтных вопросов, что предполагает намеренное обострение коллизий, продумывание различных вариантов развития сюжетных линий диалога, проектирование способов взаимодействия участников дискуссии и возможных ролей и условий их принятия, гипотетическое выявление зон импровизации, т.е. таких ситуаций диалога, для которых трудно заранее предусмотреть поведение участников; система контекстно-игровых ситуаций, в которых были бы востребованы личностные функции. Игра ценна в дидактическом отношении именно своей импровизацией, особым игровым, т.е. творческим, эвристическим состоянием личности, а не формальными атрибутами. Сценарий игры – это своего рода «способ генерирования событий». Здесь отрабатываются навыки продуктивного мышления, развивается способность решать все новые проблемы, возникающие как в действительности, так и в профессиональной деятельности. Готовность будущего учителя вносить конструктивный вклад в обновление школы сейчас особенно акцентируется в системе педагогического образования.

В этой связи при организации вузовского обучения необходимо, чтобы учебно-профессиональная задача выступала как исследовательская в контексте значимой проблемной ситуации. Наряду с предметно-содержательными учебными результатами (предметные знания, умения, конкретные решения проблем и т.д.) особым результатом профессионального обучения должен стать рефлексивно осмысляемый опыт поисковой деятельности, где присутствовали бы мотивы освоения нового опыта, расширения познавательных возможностей, элемент состязательности (в том числе и с самим собой).

3.2. Методы диагностики готовности учителя к инновационной деятельности

Под диагностикой инновационной деятельности учителя мы понимаем совокупность способов изучения и оценки признаков, характеризующих профессиональную готовность учителя к реализации этой деятельности и ее осуществлению. Диагноз успешности инновационной деятельности не составляет полностью самостоятельной процедуры, он входит в более широкий контекст инновационных процессов. Анализ имеющихся подходов к диагностике внедрения новшеств позволяет выделить следующие основные задачи:

1) прогноз успешности намечаемого нововведения в целом, его отдельных этапов;

2) выявление недочетов как в самом новшестве, так и в организации его внедрения с целью его последующей доработки;

3) сопоставление новшества с другими новациями, выбор наиболее эффективного из них, уточнение его значимости и разработанности;

4) проверка степени успешности внедрения новшества;

5) оценка инновативной способности организации, в которой это новшество будет внедряться.

Все методы диагностики нововведений можно разбить на две группы: первая группа – методы, направленные на получение знаний о нововведении; вторая группа – методы, направленные на оценку организационной среды инновационного процесса. Все же традиционные методы подчиняются логике диагноза инноваций.

Основные теоретические положения о сущности инновационных процессов определяют и направления диагностики их исследования. Во-первых, представление о нововведении как о процессе, включающем стандартизированный набор этапов. В зависимости от того, на чем центрируется исследователь, формируются два представления этого процесса. В одном случае его сущность видится в логике принятия решений, в другом – в основание процесса кладется жизненный цикл нововведения и рассматривается последовательность его фаз и стадий. В диагностическом плане это означает, что исследователь должен четко определить, на каком этапе находится нововведение и по отношению к каким этапам стоит задача диагноза.

Во-вторых, нововведение можно рассматривать как специфический возникающий и развивающийся процесс, противостоящий традиционным процессам. В соответствии с этим разводятся такие предметы диагностики, как собственно инновационный процесс (его структура, участники, складывающиеся организационные формы) и среда, в которой развертывается этот процесс.

Диагностика инновационной деятельности осуществляется в три этапа:

1) до реализации новшества (включает в себя констатацию проблем профессиональной готовности, носит преимущественно аналитический характер);

2) во время осуществления инновационной деятельности (имеет конструктивно-преобразующий характер и связан с оперативной доработкой, переструктурированием программы педагогического эксперимента и соответственно деятельности учителя);

3) после реализации, внедрения новшества в педагогический процесс (происходит сопоставление целей и полученных результатов уже реализованного новшества).

Реализация поставленных целей и задач диагностики инновационной деятельности позволяет планировать не только алгоритм осуществления деятельности учителя, но и прогнозировать опре-

деленные последствия в широком контексте с учетом специфики и трудностей внедрения новшества, что дает возможность заранее подготовиться к появлению различных побочных явлений, конфликтов и противоречий в процессе внедрения.

В качестве теоретической основы содержательного анализа профессиональной готовности были положены представления о структуре инновационной деятельности, представленные в предыдущей главе. Как и всякая деятельность, инновационная включает в себя анализ и оценку новшества, формирование цели и концепции будущего действия, реализацию этого плана и его коррекцию, оценку эффективности.

Особо важное значение для диагностики профессиональной готовности имеет анализ состава тех внутренних средств деятельности, которые используются при принятии решения. Оценка творческих возможностей, обеспечивающих результативность инновационной деятельности, является также важнейшей задачей диагностики. К настоящему времени разработано достаточно большое число эффективных методик диагностики креативности, которая входит в структуру этой деятельности.

Диагностика профессиональной готовности на этапе принятия решения частично производится и с помощью методик, основанных на методах «анализа педагогических ситуаций», организационно-деятельностных игр (ОДИ). При оценке успешности применяются различные количественно-качественные характеристики результатов решения, среди которых основное место занимает такой показатель, как число различных видов конструктивных решений. Выявлением «поля действия» или «веера» возможных решений процедура оценки не должна ограничиваться.

Не менее важным является диагностика такого компонента инновационной деятельности, как анализ и оценка инновационных действий. Существенным является и выявление представлений о способах нейтрализации или компенсации возможных негативных эффектов, побочных результатов. Наличие ресурсов компенсации и нейтрализации негативных эффектов действия является свидетельством профессиональной готовности учителя к осуществлению инновационной деятельности.

Диагностика исполнительной части основывается на анализе и оценке операционального состава действия, который производится с помощью карты наблюдений либо в естественных условиях, либо в специально организованных игровых ситуациях, имитирующих ситуации инновационной деятельности. Большую роль здесь играют ОДИ, инновационные игры, технические средства фиксации поведения, продукты деятельности детей и самого учителя, групповой тренинг.

Достоверная оценка инновационной деятельности учителя возможна только на основе целостного изучения личности и эффективности деятельности главного субъекта этого процесса – педагога. С этой целью мы отобрали ряд анкетных и тестовых мето-

дик, которые давно разработаны психологами, а некоторые из них являются авторскими.

Первый блок методик направлен на выявление осведомленности о новшестве, на определение отношения к новшеству. С этой целью проводится интервью с инициаторами новшества. В интервью включаются следующие вопросы.

1. В чем содержание новшества: цель, технология, новизна, эффективность по сравнению с другими аналогами?

2. Каковы традиции, история нововведения: является ли оно оригинальным или «переносом» в новые условия ранее имеющейся педагогической идеи; в чем различие условий в этом случае, какие трудности встретились на пути внедрения новшества ранее, были ли другие попытки переноса этой идеи и чем они кончались?

3. Какова организационная структура новшества: кто инициатор, каков уровень его профессионального мастерства, от кого зависит материальное оснащение эксперимента и др.?

4. Какие основные трудности ожидают нововведение: неразработанность отдельных этапов, противодействие новшеству, недостаточная личная заинтересованность руководства, отсутствие материальной базы и др.?

5. Что изменится в ходе внедрения новшества в развитии личности детей, в содержании работы, в профессиональном и личностном росте учителя?

Интервью можно превратить в анкету с «закрытыми» вопросами, отвечая на которые учителя выбирают соответствующий ответ. Данные методы позволяют получить следующие результаты: познакомиться с содержательными характеристиками нововведения, выяснить основные затруднения, определить в первом приближении круг заинтересованных лиц.

Анализ особенностей инновационных процессов в школах показал, что большинство учителей работают над собой без ориентации на творческий стиль деятельности, около 45% учителей не знают сущности новых дидактических и воспитательных концепций, их отличий и преимуществ.

При самооценке педагогических умений и навыков в основном фигурируют традиционные показатели: знание своего предмета, умение его преподавать, культура общения, организационные и конструктивные умения, которые остаются основными критериями профессионального мастерства учителя. Все это свидетельствует о том, что необходимо выработать новый взгляд на систему педагогической деятельности современного учителя и методы его диагностики. В этой связи большое значение имеет методика самоанализа инновационной деятельности. Эта методика включает такие вопросы:

1. Какие новшества, на Ваш взгляд, в первую очередь необходимы школе?

2. Знакомы ли Вы с методикой организации экспериментальной работы в школе?

3. Как Вы думаете, где можно узнать учителю о различных новшествах?

4. Если бы Вам предоставили возможность заниматься инновационной деятельностью, к кому бы Вы обратились за помощью?

5. Как Вы думаете, какие трудности могут встретиться на пути введения новшества?

6. Что может измениться в Вашей деятельности в ходе осуществления нововведения?

7. К кому Вы можете обратиться за помощью при введении новшества?

8. Как отнесутся Ваши коллеги к вводимому Вами новшеству?

9. Как Вы думаете, какие причины побуждают учителя применять различные новшества?

10. Ожидаете ли Вы личного удовлетворения от введения нового в педагогический процесс? Задача диагностики состоит в выяснении психологического микроклимата в коллективе учителей, готовности и информированности о педагогических новшествах, уровня самооценки.

Для изучения профессиональной готовности учителей к экспериментальной работе мы использовали карту наблюдений и анкету, в которой производилась оценка и самооценка способностей к инновационной деятельности по пятибалльной шкале.

Карта педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности

Характеристики учителя	**Степень их проявления**
I. Мотивационно-творческая направленность личности	
1. Любознательность, творческий интерес	1 2 3 4 5
2. Стремление к творческим достижениям	1 2 3 4 5
3. Стремление к лидерству	1 2 3 4 5
4. Стремление к получению высокой оценки творческой деятельности со стороны администрации	1 2 3 4 5
5. Личная значимость творческой деятельности	1 2 3 4 5
6. Стремление к самосовершенствованию	1 2 3 4 5
II. Креативность учителя	
1. Продуцирование большого числа решений: вариативность педагогической деятельности	1 2 3 4 5
2. Независимость суждений (не стесняется выражать свое мнение)	1 2 3 4 5
3. Фантазия, воображение (интеллектуальная легкость в обращении с идеями)	1 2 3 4 5
4. Способность отказаться от стереотипов в педагогической деятельности, преодолеть инерцию мышления	1 2 3 4 5
5. Стремление к риску	1 2 3 4 5
6. Чувствительность к проблемам в педагогической деятельности	1 2 3 4 5
7. Критичность мышления, способность к оценочным суждениям	1 2 3 4 5

8. Способность к самоанализу, рефлексии 1 2 3 4 5

III. Оценка профессиональных способностей учителя к осуществлению инновационной деятельности

1. Способность личности к овладению методологией творческой деятельности 1 2 3 4 5
2. Владение методами педагогического исследования 1 2 3 4 5
3. Способность к созданию авторской концепции, технологии деятельности 1 2 3 4 5
4. Способность к планированию экспериментальной работы 1 2 3 4 5
5. Способность к организации педагогического эксперимента в школе 1 2 3 4 5
6. Способность к коррекции, перестройке деятельности 1 2 3 4 5
7. Способность аккумулировать и использовать опыт творческой деятельности других учителей 1 2 3 4 5
8. Способность к сотрудничеству и взаимопомощи в творческой деятельности 1 2 3 4 5
9. Способность творчески разрешать конфликты 1 2 3 4 5

IV. Индивидуальные особенности личности учителя

1. Темп творческой деятельности 1 2 3 4 5
2. Работоспособность личности в творческой деятельности 1 2 3 4 5
3. Решительность, уверенность в себе 1 2 3 4 5
4. Ответственность 1 2 3 4 5
5. Убежденность учителя в социальной значимости творческой деятельности 1 2 3 4 5
6. Честность, правдивость 1 2 3 4 5
7. Способность к самоорганизации 1 2 3 4 5

Карту педагогической оценки и самооценки способностей учителя к инновационной деятельности мы использовали и для оценки творческого потенциала студентов в вузе, выделяя актуальные уровни их развития. Исследование преследовало также цель выявления прогностической силы творческих способностей и рабочих схем для предсказания результатов обучения в вузе. При этом особое значение для нас имел метод включенного наблюдения как при организации системы экспериментального обучения в вузе, так и при работе на экспериментальной площадке. Включенное наблюдение позволяло глубже проникнуть в суть проблем, связанных с разработкой и внедрением новшества, изучить взаимоотношения участников инновационного процесса.

Одним из главных направлений диагностики инновационной деятельности является исследование креативности учителя. Практика работы в школе показывает, что возникают большие различия в степени освоения механизмов введения новшеств у разных педагогов, которые потом оказывают существенное влияние на результат, а значит, они должны изучаться, нужны методики, которые бы позволяли осуществить диагностику уже сложившихся механизмов творческой деятельности и дать прогноз по поводу возможной эффективности ее реализации в дальнейшем.

Инновационная деятельность и креативность как способность

к ее высокопродуктивному осуществлению может измеряться на разных уровнях. Первый уровень диагностики – реальная инновационная деятельность учителя, осуществляемая фрагментарно, когда отдельные ярко выраженные фрагменты введения новшеств используются для распознавания творческого потенциала личности и делается прогноз о том, что и другие фрагменты могут быть столь же качественными. На этом уровне диагностики креативности процесс инновационной деятельности (степень сформированности механизмов креативности) и результат (полученный на основе использования данных механизмов творческий продукт) четко не разграничиваются.

Позднее, когда вопросы диагностики творческого потенциала учителя и составления эффективных прогнозов приобретают практическую актуальность, возникает потребность в разработке особых методов исследования креативности. Сначала речь идет о диагностике результативной стороны творческой деятельности. Фактически такая диагностика может быть осуществлена с помощью тестов креативных достижений, где проверялось бы не то, как педагог знает программу того или иного предмета, а как он творчески способен его преобразовывать, решая задачу творческого типа, имеющую не одно решение, а множество. В этих тестах, на наш взгляд, задания творческого характера должны быть прямо и непосредственно связаны с конкретным новшеством, той областью, предметом, на которые направлены инновационные поиски. Также они должны в достаточно всеобщей форме отражать механизмы творческой деятельности именно в данной конкретной сфере.

Дальнейшее развитие средств диагностики творческих достижений учителя идет по линии рассмотрения креативности вне связи с конкретной сферой деятельности, а вообще, как некое творческое отношение к любой жизненной ситуации, не связанное с конкретными специальными достижениями или профессиональными знаниями. В этом случае задания могут быть простыми и всеобщими. С этой целью для оценки креативности учителя мы отобрали несколько наиболее типичных тестов дивергентной продуктивности и адаптировали их для оценки педагогической деятельности. Адаптация состояла в следующем. Используемые в американской психологии тесты Д.Гилфорда и Е.Торранса [162], направленные на выявление креативности, были проанализированы и вычленены те, которые определяют восприимчивость, открытость проблемам, поскольку в русле нашего исследования именно этот компонент инновационной деятельности является наиболее значимым. В ходе эксперимента были опробованы различные варианты тестовых заданий. Эти тесты были предложены студентам Курского педагогического университета и учителям начальных классов Курской области. Приведем описание предлагаемых тестов.

Тесты на определение чувствительности к проблемам.

1. Студентов просят написать как можно больше проблем, которые возникают в ситуации, когда необходимо выполнять одновременно два вида деятельности: вести объяснение нового материала и готовиться идти на «ковер» к директору, проверять тетради детей и слушать ответ ученика, разговаривать по телефону и предотвратить ссору детей и др.

2. Тест «Видение проблемы». Студентам и учителям предлагается назвать проблемы, возникающие в связи с перечисленными ниже темами: открытый урок в школе, взаимоотношения молодого учителя и администрации, подготовка к уроку, работа по новым программам, школьная библиотека, воспитательная работа с детьми, отношения с детьми и родителями, школьная столовая.

Этот тест предназначен для выявления одной из важнейших для творчества способностей – способности видеть, открывать проблемы.

3. Тест «Последствия». Испытуемым предлагается перечислить последствия предполагаемых необычных событий в школе. Например, что случится, если ученики на уроках будут заниматься вместе с родителями; что произойдет, если уроки в школе станут по 10 минут, а перемены – по 40; что будет, если ученики начнут сами выбирать учителей; что произойдет, если в школе не будет администрации; что будет, если школа будет передвижной (на колесах).

4. Тест «Применение». Учителям предлагается перечислить как можно больше вариантов использования на уроке каждого из следующих предметов: карандаши, бумажные скрепки, газеты, стержни, пуговицы, пробки, зубные щетки. Этот тест позволяет выявлять способность переходить от одного класса понятий к другому, а также оригинальность мышления.

Как видим, что во всех заданиях требуется создать некий продукт, некий результат. При этом характеристики продукта могут быть различными, в чем и проявится степень развитости у учителя механизмов творческой деятельности, механизмов креативности.

Совершенствование диагностики оказывает обратное влияние на развитие самой инновационной деятельности и ее механизмов, что, в свою очередь, дает толчок формированию новых диагностических средств. Это выражается прежде всего в том, что диагностика только результатов творческой деятельности оказывается явно недостаточной, эта диагностика, оказывая стимулирующее влияние на развитие творческой деятельности, быстро приводит к необходимости выяснить, каким же путем, с помощью каких механизмов может быть получен тот или иной творческий результат, т.е., наряду с диагностикой креативности «по результатам», нуждается в диагностике и сам инновационный процесс. Этот процесс получения творческого результата может быть получен при приближении к реальному процессу введения новшеств. В данном случае речь идет об осуществлении творческого процесса на основе освоенных эвристических технологий: методы «мозгового штур-

ма» и «синектики», технология решения творческих задач Альтшуллера, технология нормативной творческой деятельности, технология решения творческих задач посредством организационно-деятельностных игр, моделирования и др.

Возникшая особая сфера творческих технологий ведет к новому витку развития диагностических средств, к возможной диагностике типа креативности учителя, включающего в себя представления о том, какой творческой продуктивности данный педагог может достигнуть, действуя различными путями, осуществляя творческую деятельность в форме конкретных технологий. Кто-то может демонстрировать максимальную креативность, если освоит технологию «мозгового штурма», кому-то может оказаться ближе творчество в форме организационно-деятельностных игр и т.д. В одних технологиях более выражены моменты непосредственных коллективных взаимодействий, в других преобладает компонент индивидуальной творческой деятельности. Вероятно также, что относительно разного предметного содержания у одного и того же учителя может проявляться склонность к разным творческим технологиям. Это позволяет говорить о необходимости строить для каждого педагога многомерную модель его креативности, где тип креативности описывался бы по параметрам технологий, отношением к различным предметным сферам, степени развернутости каждой технологии.

Анализ литературы показывает, что, несмотря на быстрый рост количества методик, направленных на исследование творческих способностей, все же их не хватает. Существуют определенные трудности, связанные с разработкой подобных тестов и определением их валидности. Думается, что целенаправленная разработка диагностического инструментария, охватывающего все аспекты, должна стать одной из психолого-педагогических задач, связанных с изучением, диагностикой и стимулированием инновационной деятельности учителя. Особое значение имеет исследование творческих фрагментов педагогической деятельности и их развитие.

В диагностике инновационных процессов часто определяются также ролевые позиции его участников. Данная диагностическая процедура основывается на представлении, разработанном А.И.Пригожиным. Смысл его состоит в том, что все участники инновационного процесса определяют свое отношение к данному новшеству; это отношение называется ролевой позицией и, в свою очередь, классифицируется как «инициатива», «содействие», «бездействие» и «противодействие». Исследовательские процедуры позволяют отнести конкретных участников к той или иной группе и определить отношение группы к новшеству. В ходе исследования выясняется, в какой мере та или иная ролевая позиция той или иной группы может выступить тормозом нововведения. Диагноз направлен также на поиск эффективных мер, позволяющих изменить отрицательное и нейтральное отношение к новшеству на по-

ложительное. В таком случае диагноз перерастает в проектирование нововведения.

Для диагностики ролевых позиций используются различные психотехнические методики, которые моделируют наиболее ответственные моменты профессиональной деятельности учителя по внедрению новшеств. Одним из видов таких методик является техника психодрамы, понимаемая в широком смысле как средство чувственного переживания людьми драматизма их психического бытия. На практике психодрама заключается в разыгрывании определенной ситуации, включающей основное действующее лицо, чьи позиции и конфликты предстоит разрешить, и других людей, берущих на себя роли руководителей, детей, коллег, родителей, методистов и др. Необходимость воспроизвести линию своего поведения во всех деталях и в конкретных действиях, а также участие других членов группы обеспечивают объективацию всех элементов поведения и облегчают нахождение выхода из проблемного тупика, возникающего в жизни человека. За представлением следует обсуждение, в котором каждый член группы пытается поставить себя на место действующего лица. То обстоятельство, что в психодраме человек представляет себя во множестве различных ролей, значительно расширяет его опыт, позволяет изменить свое отношение, добиться большей пластичности.

Существует целый ряд особых приемов, имеющих целью придать психодраме спонтанный и творческий характер. Эти приемы вводятся по ходу тренинга, когда возникает подходящий момент, и направлены на более глубокое раскрытие психологической сущности инновационной ситуации и детальный анализ ее различных сторон. Так, прием «обмен ролями» (ролевой обмен) призван помочь человеку взглянуть на себя со стороны. Для этого прерывается действие, производится ролевой обмен и предлагается повторить только что сыгранную сцену.

Прием «двойник» состоит в том, что кто-либо из участников психодрамы во всем имитирует основное действующее лицо, находясь все время с ним и копируя его действия. Прием «монолог» выполняет ту же функцию и выступает как средство раскрытия мыслей и чувств действующего лица. Содержание монолога во многих отношениях сходно с продуцированием свободных ассоциаций.

Для выяснения ролевых позиций в инновационном процессе используется прием «представление будущего», который активно готовит учителя к ожидаемой ситуации и помогает выработать адекватную линию поведения.

Большое значение для диагностики ролевых позиций имеет и ситуационный тренинг, направленный на формирование тех или иных социальных умений, необходимых для отстаивания своей позиции при установлении контакта со всеми участниками инновационного процесса. Этот вид тренинга состоит в проигрывании конкретных эпизодов, в которых один из участников первой груп-

пы играет самого себя, а другие выступают в заданных ролях, соотнесенных с определенным сюжетом. Ролевая игра регистрируется на видеопленке, затем воспроизводится, и участники ее в ходе просмотра отмечают ошибки и непродуктивные действия.

Как уже отмечалось выше, процесс нововведения порождает напряжения, иногда и конфликты между коллегами, администрацией и родителями. Особенно велика вероятность таких конфликтов, если учитель «не находит общего языка» с директором или методистом школы. Нередко споры, дискуссии по поводу введения новшеств принимают затяжной характер, и каждый последующий этап ведет ко все большему непониманию только потому, что обе стороны не захотели понять и выслушать друг друга до конца, быть внимательными к иному мнению. Вероятно, учителю-инноватору, прежде чем начать изменения в школьной жизни, необходимо провести аналитическую работу на самооценку готовности к ведению диалога с оппонентами. В этой связи мы предприняли попытку адаптировать тест на самооценку компетентности и готовности к ведению спора, переговоров, разрешению конфликта (В.И.Андреев).

Приступая к работе над тестом, учитель должен мысленно представить во всех подробностях и деталях один-два самых последних конфликта, которые у него возникали. Далее он осуществляет самооценку уровня знаний, умений, способностей, которые он мог проявить, реализовать в ситуации спора, конфликта, переговоров. Оценка производится по девятибалльной шкале.

Самооценка знаний.

Знаете ли Вы:

1. Психологические и другие особенности участников конфликта.
2. Особенности типов и виды конфликтов.
3. Основные приемы и правила ведения спора.
4. Основные приемы и правила ведения переговоров.
5. Основные правила и приемы разрешения конфликтов.
6. Свои сильные и слабые стороны, качества, которые у Вас проявляются в конфликтной ситуации и при ведении переговоров.

Самооценка умений.

Умеете ли Вы:

1. Определить и диагностировать тип и вид конкретно взятого конфликта.
2. Пойти на разумные компромиссы.
3. Устанавливать контакты даже с враждебно настроенными к Вам лицами.
4. Нейтрализовать действия лиц, которые разжигают конфликт.
5. Вести переговоры по разрешению конфликта, даже если противоположная сторона уходит от переговоров.
6. Предвидеть и прогнозировать ход развития событий, связанных с конфликтом.

Самооценка способностей.

Способны ли Вы:

1. Проявить принципиальность и гибкость в разрешении конфликта.

2. Установить диалог и корректно вести спор.

3. Самокритично оценить ситуацию и прогнозировать развитие событий.

4. Проявлять выдержку и высоконравственные качества даже в ситуации обострения конфликта.

5. Заинтересовать противоположную сторону в положительном исходе событий по разрешению конфликта.

6. Видеть возможные изменения в развитии конфликта.

Уровень компетентности и готовности к разрешению конфликта вычисляется по блокам, где суммируется количество набранных баллов в каждом блоке. Уровень развития знаний, умений и способностей определяется по следующим показателям: 1 – очень низкий (6-12), 2 – низкий (13- 17 баллов), 3 – ниже среднего (18-21), 4 – чуть ниже среднего (22- 25), 5 – средний (26-30), 6 – чуть выше среднего (31-36), 7 – выше среднего (37-42), 8 – высокий [43-48], 9 – очень высокий (49-54).

На основе сравнительного анализа учитель делает вывод о степени развития компетентности и намечает программу самосовершенствования.

Диагноз успешности инновационной деятельности учителя зависит во многом от оценки следующих характеристик: мотивационно-творческой направленности личности. Большое значение имеет творческое отношение учителя к любой жизненной ситуации. Среди методов диагностики готовности учителя к осуществлению инновационной деятельности следует выделить технологии творческого поиска: ОДИ, мозговой штурм, синектика, решение творческих задач, моделирование и др. Для диагностики ролевых позиций: инициативы, содействия, бездействия и противодействия участников инновационного процесса используются различные техники общения.

Результаты исследования позволяют рассматривать проблему диагностики готовности к инновационной деятельности следующим образом. До начала профессиональной деятельности можно говорить только о наличии общих способностей у будущих педагогов и, следовательно, для диагностики общих способностей можно использовать определенный стандарт. Проблема готовности учителя к инновационной деятельности – это скорее проблема трансформации общих способностей в педагогические, творческие, коммуникативные, проблема обучения.

Таким образом, оценка инновационной деятельности учителя эффективна в контексте целостного изучения личности и профессиональной деятельности.

3.3. Психологические барьеры в инновационной деятельности учителя

Вероятно, мы не сможем представить себе механизм возникновения инновационной деятельности и условия, в которых этот механизм может работать, без осмысления психологических барьеров, неизбежно возникающих тогда, когда нужно выйти за пределы «своей системы» координат, привычных способов решения профессиональной задачи, своего представления о способах выполнения деятельности, осуществить переход, хотя бы кратковременный, на другую платформу, другую точку зрения. Такие переходы в иную культуру очень непросты. Однако существуют ситуации и условия, в которых такие перемещения существенно облегчаются. Р.М.Грановская, Ю.С.Крижанская утверждают: «Мы повсюду наталкиваемся на стереотипы: в мышлении, поведении, общественной жизни – и не умеем их преодолевать. Если бы мы могли стать чуть более открытыми и раскованными, чуть менее подверженными стереотипам, чуть более непосредственными – насколько меньше было бы проблем! Нам не хватает творческого начала, творческого подхода к жизни, творчества во всех его формах» [21, с.4].

Ощущение полноты жизни возникает у человека, когда он самореализуется, т.е. воплощает свои идеалы, используя свои таланты и способности, и при этом его не вынуждают поступать против своих убеждений, своей системы ценностей, против того, что имеет для него особый субъективный смысл. Избыточная инерционность системы ценностей проявляется как косность, психическое затвердение убеждений: человек слишком многое считает для себя невозможным, отгораживая себя тем самым от изменяющейся действительности. С другой стороны, слишком подвижная, неустойчивая система ценностей отражается в обесценивании общепринятых норм, во вседозволенности.

Вся информация, поступающая из внешней и внутренней среды человека, прослеживается системой ценностей и барьеров. В психологии психологические барьеры понимаются как внутренние препятствия (нежелание, боязнь, неуверенность и др.), мешающие человеку успешно выполнять некоторое действие [80]. Используя совокупность психологических барьеров для защиты, мы строим различные отражения внешней среды. Каждый человек из совокупности внешней информации выбирает только ту, которая может быть усвоена, не разрушая и не внося существенного разлада в его душевную жизнь. Однако охрана сложившегося представления о мире препятствует творческому процессу, обращенному к пониманию нового. Поэтому возникает задача освобождения человека от влияния защиты, деформирующей поступающую новую информацию.

Исторически все новое и неизвестное всегда вызывало у людей тревогу и страх. Следовательно, в силу возникновения отрицатель-

ных чувств, существования стереотипов индивидуального и массового сознания, инновации, затрагивающие образ жизни, интересы и привычки людей, могут вызывать у них болезненные явления. Это обусловлено блокированием жизненных потребностей в безопасности, защищенности, самоутверждении, комфорте и др.

В качестве предрасполагающих условий к фрустрации при инновациях Е.Н.Ермолаевой выделяются:

чрезмерно быстро вводимые инновации;

чрезмерно часто вводимые инновации (постоянные);

крупномасштабные (системные) инновации;

безальтернативные инновации.

А.М.Хон вычленяет два типа психологических барьеров перед новым, которые встречаются у педагогов: когнитивный и регулятивный. По мнению автора, когнитивные психологические барьеры перед новым проявляются в отсутствии определенного знания о новом, в нечувствительности к новизне и вызывают пассивное противодействие. Регулятивные психологические барьеры перед новым проявляются в недоверии к инициаторам, к руководству, к самому новому и часто вызывают активное противодействие нововведению [134].

В литературе, посвященной анализу психологических барьеров, выделяется логически стройная система их оценки, разработанная В.И.Антонюком. Психологические барьеры рассматриваются как:

1) форма проявления социально-психологического климата коллектива в условиях инноваций в виде негативных психических состояний работников, вызванных нововведением;

2) совокупность действий, суждений, понятий, умозаключений, ожиданий и эмоциональных переживаний работников, в которых осознаваемые или неосознаваемые, скрыто или явно, преднамеренно или непреднамеренно выражаются негативные психические состояния.

В качестве параметров психологических барьеров выделяются:

1. Составляющие барьера, т.е. конкретные факторы, вызывающие негативную реакцию людей.

2. Степень психологического барьера, определяемую количеством людей, имеющих негативные психические состояния.

3. Характер и формы проявления негативных реакций работников: пассивные формы проявления, активные, крайние.

Данные исследования В.И.Антонюка показывают, что психологический барьер является развивающимся социально-психологическим образованием, его параметры заметно изменяются в пространстве и во времени на разных этапах нововведения, в различных организациях, у различных категорий работников.

Подобная трансформация психологического барьера на разных этапах нововведения требует тщательных исследований в каждом конкретном случае, изучения объективных и субъективных детерминант барьера, выработки путей его регулирования различными методами.

Соглашаясь с авторами, подчеркивающими диспозиционную установочную природу психологического барьера к инновациям, М.В.Кроз считает его разновидностью социальной установки, аттитюда к нововведениям, точнее негативным полюсом подобной установки [65]. Такой подход дает возможность расширить границы изучаемой проблемы и сфокусировать внимание не только на отрицательном, но и на положительном полюсе психологического барьера.

В.И.Антонюк отмечает следующие положительные факторы психологических барьеров. Во-первых, барьеры нередко препятствуют проведению в жизнь скоропалительных и недостаточно продуманных волевых инновационных решений, для которых еще не созрели объективные условия или которые не соответствуют имеющимся потребностям. Они также препятствуют таким модификациям нововведения, которые извращают его первоначальный смысл, и предохраняют таким образом соответствующую сферу жизнедеятельности людей от преждевременных или вредных для нее нововведений.

Во-вторых, психологические барьеры выполняют катализирующую функцию. Они активизируют деятельность инициаторов нововведения, заставляют их существенно увеличивать свои усилия, не останавливаться на достигнутом, а выявлять недостатки своего первоначального замысла и искать более совершенные варианты. В то же время барьеры активизируют не только новаторов, но и все сообщество, побуждают задуматься над сложившейся ситуацией, обращают внимание на их роль и «весомость» их мнения.

В-третьих, психологические барьеры выполняют индикаторную функцию, оперативно, надежно информируют новаторов о конкретных слабостях принятого решения, выявляют все недостаточно проработанные элементы инновации, показывают основные направления необходимой корректировки.

Любое нововведение затрагивает интересы, ценностные ориентации и установки учителей. Поэтому для повышения эффективности инновационных процессов необходимо уже на стадии постановки задач четко представлять себе, какие интересы, ценности, ориентации будут изменяться под воздействием нововведений, каково содержание будущего изменения, как использовать предстоящие изменения для совершенствования инновации.

Исследования показывают, что для успешного преодоления психологических барьеров необходимо существенно изменить некоторые стереотипы обыденного сознания, которые мешают эффективно осуществлять нововведения.

Р.М.Грановская, Ю.С.Крижанская [29] утверждают, что оценка чего-либо нового и неожиданного зависит от того, как человек воспринимает это новое, насколько эта информация удалена от его прошлого опыта. Выход за пределы своего мира, связанный с желанием не только воспринять, но и принять нечто новое, дается нелегко. Для этого требуются либо специальные усилия, либо осо-

бые побуждающие ситуации. Однако пережитое напряжение почти всегда вознаграждается новыми творческими решениями, обновлением поведения.

Совокупность целей человека, организующая мышление и поведение, определяется усвоенными ценностями, а вновь поступающие сведения потребуют серьезных коррективов этих ценностей и даже всей иерархии в целом. Когда механизмы защиты человека не допускают глубинных нарушений модели деятельности, наступает период стабилизации личности. Ее благотворное влияние проявляется в устранении или сведении к минимуму отрицательных эмоций – страха, тревоги, угрызений совести.

Чтобы обеспечить покой и душевный мир, механизм защиты человека выявляет «возмутителей спокойствия» в общем потоке информации. Роль фильтра при этом выполняют уровни самоуважения, которые определяют допустимость некой информации или необходимость ее блокировки. Как уже отмечалось, представления человека о себе и окружающем мире переходят в систему ценностей. Текущее поведение строится по результатам соотнесения нового факта с действующими ориентирами. Система ценностных критериев постоянно влияет на принятие профессионального решения.

Общая черта всех видов защиты – их неосознанность, поэтому наблюдать можно только внешние проявления работы защитных механизмов. Обычное поведение искажается: может появиться немотивированная робость, неуверенность в себе, мнительность. Получив неприятную информацию, человек может отреагировать на нее по-разному – срочно умалить ее значимость («Не очень-то и хотелось»), снизить уровень своих притязаний вслед за осознанием невозможности их реализации или даже вообще проигнорировать факты, как-либо связанные с его неудачей.

Наиболее изученные виды психологической защиты получили специальные названия: отрицание, подавление, рационализация, вытеснение, проекция, идентификация, отчуждение, замещение, катарсис и др.

Учитель особенно близок к пониманию ценностей педагогических новшеств в момент, когда рискует лишиться их полностью. Тогда ломается и перестраивается многое из прежнего отношения к самому себе и другим, устанавливается новая система ценностей – изменяются критерии решений.

Инновационный риск является одним из важных моментов принятия решения об изменении своего поведения. В это время затрачиваются усилия, средства при неопределенном соотношении выигрыша и потерь, шанса на удачу и краха. Отношение учителя строится на смешении боязни и увлеченности новшеством. Суть поискового риска состоит в вероятности выбора верного пути доведения новой идеи до ценного новшества. Внедренческий риск возникает при попытке перевода новшества в нововведение, сопоставления желательных и вредных последствий такого перевода.

Одним из механизмов усвоения инновационного поведения является идентификация. Идентификация – неосознаваемое отождествление себя с другим человеком и перенос на него желательных для себя чувств и качеств. Это возвышение себя до другого через расширение границ своей индивидуальности: человек, «включив» другого в свое «Я», заимствует его мысли, чувства или действия. Вообразив себя на месте «образца», т.е. переместив центр своего «Я» в этом, теперь уже общем, пространстве, он может испытать сочувствие, соучастие, эмпатию, почувствовать другого через себя и тем самым глубже его понять, а сочувствие или сопереживание, в свою очередь, предполагают «слияние» индивидуальностей через общие чувства и переживания.

Идентификация реализуется не только при отождествлении себя с кем-то, но и при причислении себя к определенному роду, классу, психологическому типу. Так, учителя – последователи того или иного педагогического движения («занковцы», «шаталовцы» и др.) включают в свой внутренний мир нормы, ценности и установки уважаемых ими людей. Принадлежность к инновационному движению формирует чувство собственного достоинства, повышает самоуважение, так как учитель чувствует себя причастным к чему-то, что выше, лучше его. Это помогает учителю быть сильнее, преодолевать беззащитность. Идентификация служит средством самовоспитания, а ее основу составляет эмпатия как ощущение эмоциональной общности с чувствами и состояниями других людей.

Рассмотрение различных видов психологической защиты показывает, что одни примиряют человека с самим собой, изменяют систему ценностей, приводят к включению нового в эту систему; другие способствуют отвержению нового, сохранению своего внутреннего «Я». Однако восприятие педагогических новшеств зависит в большей степени также от социального окружения, педагогического сообщества, которые и порождают социальную защиту. Социальная защита – это способы поведения, порождаемые противоречиями и конфликтами, существующими в обществе.

Тема социальных инновационных барьеров и их составляющих разработана еще недостаточно. Существенный вклад в разработку этой проблемы внесли работы А.И.Пригожина [105].

Антиинновационный барьер – понятие, традиционно используемое в социологической и психологической литературе. Психологический, внутриличностный барьер обусловлен как индивидуальными особенностями учителя, так и социально-психологическими чертами той общности, в которую он входит. Внешне этот барьер выступает в защитных высказываниях, которые часто отражают стереотипы, существующие в обществе относительно конкретных инноваций. А.И.Пригожин выделяет несколько инновационных стереотипов, построенных по типу: «Да, но...». Большинство из них применимо к ситуациям педагогических нововведений. Перечислим некоторые.

1. «Это у нас уже есть». Приводится пример, действительно сход-

ный в некоторых чертах с предлагаемым новшеством. В этом случае оппонент вынужден доказывать значимость различий и обманчивость сходства. Тут есть реальный шанс поставить исход дела в зависимость от искусства полемики обеих сторон, поскольку аргументам различия нетрудно противопоставить контраргументы сходства, ничуть не ставя под сомнение необходимость перемен вообще, а только целесообразность именно данного предложения.

2. «Это у нас не получится». Перечисляется ряд особенностей, объективных условий, которые делают невозможным данное нововведение, причем все они не могут быть известны оппоненту: если он «свой», то преобладают доводы внешнего порядка, если извне, то упор делается на местную специфику («У нас нет материальной базы»).

3. «Это не решает наших главных проблем» – поза сторонника радикальных решений. Инноватор в этом случае получает черты недостаточно смелого и активного проводника подлинного прогресса. Поскольку разведение главного и второстепенного – дело интерпретации, возможность отвода всегда гарантирована («От применения групповых форм обучения на уроке ничего не изменится, устарела вся классно-урочная система»).

4. «Это требует доработки». У новшества выделяются его действительные недостатки, ограничения, недоработанные элементы, которые всегда неизбежны, ибо всякий проект нуждается в апробации и доводке в рабочем режиме. Однако тем самым новшество наделяется характеристикой «сырого», «недодуманного до конца», а значит хотя и очень нужного, но не готового к применению («Методика Зайцева основана на механическом запоминании, в ней отсутствует глубокая работа над словом: ее нельзя использовать в школе»).

5. «Здесь не все равноценно» – ставка на отсечение некоторых деталей по любому из названных выше соображений, отчего новшество либо становится «безобидным» по своему инновационному потенциалу, «приручается», либо оказывается бессмысленным по той же причине, ибо ощутимого эффекта уже не предвидится.

6. «Есть и другие предложения». Подразумевается вполне реальная альтернатива данному новшеству, выдвигаемая другими авторами, школами. Тогда оппонент ставится в конкурентные отношения с параллельными инноваторами. Это перемещает проблему решения вопроса в сферу их взаимоотношений между собой.

Есть немало вариантов отторжения новшества и тогда, когда его жизненный цикл начался. Но все это характеризует проявление антиинновационного сознания и поведения на стадии восприятия новшества. Когда же начавшийся инновационный процесс все-таки переходит в нововведение, то для его остановки существует не менее отработанный набор методов. Среди них наиболее распространенными считаются следующие:

«метод конкретизирующих документов» – главное не допустить широты распространения новшества, объема содержания;

«метод кусочного внедрения» – введение только одного элемента;

«метод вечного эксперимента» – искусственная задержка в экспериментальном статусе;

«метод отчетного внедрения» – искажение подлинного внедрения;

«метод параллельного внедрения» – новшество сосуществует со старым. Многие элементы не замещаются новыми, а продолжают действовать с ними.

Существуют и другие внутренние причины, связанные с психологическими барьерами сопротивления новому. Среди них можно назвать страх как боязнь обнаружения собственной некомпетентности, личностной несостоятельности, тревоги по поводу своей самооценки. Одной из причин невосприятия инноваций является неразвитая достижительная мотивация, когда у учителя преобладает ориентация на избегание неудач, что влечет за собой уклонение от нововведений, в которых видится риск и непредвиденные трудности.

Часто для определения психологических барьеров используют понятие «центрация», которая показывает смысловую иерархию интересов участников инновационного процесса. В зависимости от того, интересы какого участника будут доминировать, определяется и личностная центрация. Различают шесть основных типов центрации учителя (Орлов А.Б.): центрация на собственных интересах, на интересах администрации, на интересах родителей, на интересах коллег, на интересах учебного предмета, на интересах учащихся. Центрация учителя – это не просто его направленность, но и заинтересованность, озабоченность интересами тех или иных людей, своеобразная психологическая обращенность, «повернутость» учителя к ним.

Для начинающего учителя характерна сосредоточенность на себе, на своих переживаниях, на своем поведении. Молодой учитель смело берется за нововведение, если верит, что оно поможет ему почувствовать себя увереннее. У учителя с небольшим стажем интересы, переживания обычно сдвигаются на способы работы. Для более опытного творческого учителя характерна центрация на интересах учащихся. Его интересуют прежде всего новшества, помогающие понять ученика, установить с ним контакт, помочь его развитию. В данном случае центрация учителя направлена не просто на передачу некоторого содержания от учителя учащимся, а на совместный творческий поиск и личностный рост.

К указанным выше инновационным барьерам можно отнести и барьеры творчества [78, 100, 101]:

1. Склонность к конформизму, выражающаяся в доминирующем над творчеством стремлении быть похожим на других людей, не отличаться от них в своих суждениях и поступках.

2. Боязнь оказаться «белой вороной» среди людей, показаться им глупым и смешным в своих суждениях.

Обе указанные тенденции могут возникнуть у учителя, если первые его попытки самостоятельного инновационного поведения, первые творческие суждения не находят должной поддержки у педагогов, родителей, детей, вызывают смех или осуждение.

3. Боязнь показаться слишком экстравагантным, даже агрессивным в своем неприятии и критике мнений других людей. В условиях нашей культуры довольно распространено следующее суждение: критиковать человека – значит быть по отношению к нему невежественным, проявлять к нему неуважение.

4. Боязнь возмездия со стороны другого человека, чью позицию мы критикуем. Подвергая критике человека, мы обычно вызываем с его стороны ответную реакцию. Опасение такой реакции нередко выступает в качестве препятствия на пути к развитию собственного творческого мышления.

5. Личностная тревожность, неуверенность в себе, негативное самовосприятие («Я-концепция»), характеризующееся заниженной самооценкой личности, боязнью открыто высказывать свои идеи.

6. Ригидность («вязкость») мышления, которую С.И.Архангельский рассматривает как свойство использовать приобретенные знания «в их окончательном понимании без возможности разнообразия».

Рутина привычного мышления приводит к тому, что новшества, идущие вразрез с установившимися у человека представлениями, не принимаются в расчет, игнорируются. Учитель «закрывается»: перестает быть восприимчив к неожиданному, теряет способность к творчеству. При отсутствии гибкости мышления нет и готовности к новым идеям, к постоянной перестройке своей модели поведения в соответствии с меняющейся средой. Гибкая психика позволяет понять, что мир меняется и что каждый должен меняться вместе с ним, – не существует неизменно правильных представлений.

Разрушение устоявшихся представлений выявляет новые пробелы в профессиональных знаниях учителя, которые он стремится заполнить новыми гипотезами. Однако выдвигать их не так просто, поскольку закрепившаяся инерционность мышления оборачивается желанием как можно реже менять свою точку зрения. Возникшая при этом унификация взглядов подавляет воображение, сковывает свободу при выдвижении новых идей и самостоятельность в выборе направления приложения усилий.

Стереотип, как затвердевший отпечаток прошлых подходов, стоит на пути новых идей и открытий не только тогда, когда эти идеи принадлежат другому человеку, но и когда это собственные достижения. Нововведения, как известно, порождают напряжение в педагогическом коллективе, при этом учитель стремится спрятать несовместимые с установками среды переживания, что приводит к глубинному конфликту с самим собой. В другом случае он приспосабливается к культуре педагогического сообщества. Когда он действует «как принято», то растет вероятность сохранить ду-

шевное здоровье. Однако это может привести к еще худшим внутренним конфликтам, ощущению пустоты, особенно если что-то пошатнется в борьбе за успех.

Инновационное поведение – не приспособление, а максимальное развитие своей индивидуальности, самоактуализация. Учитель должен проникнуться мыслью: если кто-то отказывается от части своих ценностей и идеалов, он нарушает свою моральную и интеллектуальную целостность, становится несчастным, утрачивает свободу. Свобода предполагает уважение не только других, но и себя как личности. Учитель, достигший внутренней цельности, порой не столь удачлив, как «приспособившийся», но у него есть уверенность в себе, он может непредвзято рассуждать и объективно оценивать, поэтому он гораздо менее уязвим для чужого мнения и давления обстоятельств. Это во многом определяет его творческую реализацию, поскольку он воспринимает перемены своей деятельности положительно. Тогда появляются силы для самостоятельной борьбы с трудностями, становится возможным разрушение неадекватных стереотипов и установок, реализация жизненных целей. В обществе «существуют» специальные приемы, вынуждающие человека прекратить инновационную деятельность.

Одной из операций, формирующих социальные барьеры, является осмеяние. Утрата достоинства происходит тогда, когда пережитое унижение достигает предела и учитель вынужден примириться. Чтобы сломать человека, надо дать ему осознать и почувствовать собственное ничтожество.

Другая операция – проверка на социальный статус. И высокий, и низкий статусы имеют свои достоинства и недостатки. Как правило, приписывание учителю достоинств или недостатков производится лишь после определения его статуса и в соответствии с ним. Это чаще всего отражает глубинную потребность в самооправдании, отстаивании собственной позиции.

Если учитель не соответствует ожиданиям педагогического сообщества, то возникает чувство стыда. Это чувство регулирует его поведение в соответствии с «Я-концепцией», которая в значительной мере является продуктом культуры, а не личного опыта.

Одной из важнейших операций, определяющих социальную защиту, является персонификация, использующая механизмы проекции и идентификации, когда собственные отрицательные побуждения и наклонности переносятся вовне, на учителя, который по каким-то причинам показался подходящим для этого. В таком случае учителя-инноватора могут наделить отрицательными чертами: выскочка, скандалист, недостаточно владеет профессиональными знаниями и умениями.

Учителю полезно осознать, пережить и избавиться от психологических барьеров, «комплексов», мешающих реализации инновационной деятельности. Стандартизация поведения и внутреннего мира педагога сопровождается тем, что в его деятельности все большее место занимают инструктивные предписания. В сознании

накапливается все больше безличных готовых образцов педагогической деятельности. Это приводит к тому, что учитель может вписываться в педагогическое сообщество, снижая при этом уровень креативности.

Но развитие общества требует от учителя инновационного поведения, то есть активного и систематического творчества в педагогической деятельности.

Обобщая психологические барьеры, препятствующие осуществлению инновационной деятельности учителя, следует отметить также и причины, которые вызывают чаще всего сопротивление учителей новшествам: 1. Цели перемен не объяснены педагогам. Таинственность и двусмысленность порождают неизвестность и беспокойство. Боязнь неизвестности может настроить учителей враждебно по отношению к любому новшеству. 2. Учителя не принимали участия в разработке и планировании внедрения новшества. 3. Игнорирование традиций коллектива и привычный собственный стиль работы. 4. Субъективное предвзятое отношение к новшествам, чувство угрозы, потери статуса. 5. Увеличение объема работы. Подобная угроза возникает, когда руководитель эксперимента заранее не планирует перемены в деятельности учителей. 6. Инициатор введения новшества не пользуется уважением и доверием. К сожалению, часто учителя смотрят не на проект, а на его автора. Если он антипатичен и не вызывает доверия, то педагог бессознательно переносит это и на его концепцию независимо от ее истинной ценности.

Нельзя обсуждать проблемы творчества учителя без привязки к нравственным критериям личности. Чем продуктивнее человек, тем больше его ответственность за то, посвящены ли его усилия чему-то высокому, благородному, или им руководят эгоистические побуждения. Творческая активность становится крайне опасной, духовно ущербной, если она беспринципна и глуха к абсолютным ценностям.

3.4. Экспериментальное изучение понимания и реагирования будущих учителей на ситуационные нововведения

Одна из идей нашего исследования состоит в том, что процесс профессионального становления будущего учителя должен, по возможности, моделировать заданную структуру инновационной деятельности. Основное назначение профессионально-педагогического образования – научить студентов решать творческие педагогические задачи. В основу построения концепции подготовки учителя к инновационной деятельности были положены системный, рефлексивно-деятельностный и индивидуально-творческий подходы, обеспечивающие построение и функционирование целостного процесса формирования личности учителя. С позиций системного подхода все звенья педагогического образования дол-

жны максимально стимулировать проявление всех компонентов инновационной деятельности в их единстве. Реализация рефлексивно-деятельностного подхода предполагает развитие способности учителя входить в активную исследовательскую позицию по отношению к своей деятельности и к себе как ее субъекту с целью критического анализа, осмысления и оценки ее эффективности для развития личности ученика. Индивидуально-творческий подход выводит на личностный уровень, обеспечивающий выявление и формирование у учителя творческой индивидуальности, развитие у него инновационного сознания, неповторимой технологии деятельности.

В соответствии с этим процесс подготовки учителя к инновационной деятельности может быть интегрирован как некоторая стратегия, которая реализуется на основе следующих принципов: ориентация на творческую деятельность, неповторимую личность каждого учителя, обеспечение дифференцированного и индивидуально-творческого подхода к его подготовке; фундаментализация педагогического образования во взаимосвязи с циклами смежных дисциплин, обеспечивающих инновационную информированность педагога; открытость, вариативность, динамичность изменений в содержании, формах и методах подготовки учителя; демократизация педагогического образования, всего уклада жизнедеятельности педагогического учебного заведения, предполагающая развитие творческой активности, инициативы всех участников педагогического процесса.

При построении эксперимента мы исходили из общей гипотезы, согласно которой процесс подготовки учителя к инновационной деятельности станет в определенной мере управляемым, если будет удовлетворять ряду специально организованных условий: преемственность всех этапов многоуровневого педагогического образования; ориентация вузовского обучения на обобщенную модель подготовки учителя к инновационной деятельности; психологическая диагностика готовности будущего учителя к данному виду деятельности; формирование у студентов творческой активности и мотивационно-ценностного отношения к педагогическим инновациям; взаимосвязь методологической, специальной, общепедагогической, психологической и методической подготовки учителя; осуществление межцикловых и междисциплинарных взаимодействий, интеграция знаний в русле общих проблем инноватики; формирование у студентов инновационной культуры, восприимчивости к новому; обеспечение системообразующих функций педагогической практики в ее единстве с исследовательской подготовкой; изучение и критериальная оценка динамики освоения инновационной деятельности учителя.

Исследование было задумано как конструирование нового опыта в условиях эксперимента. Поставленные задачи решались через организацию преобразующей деятельности студентов на всех этапах вузовского обучения. В исследовании применялись следующие

виды анализа: комплексный – вычленение и отслеживание развития компонентов, входящих в структуру инновационной деятельности; уровневый – выявление сформированности каждого структурного и функционального компонента; сравнительный – выявление уровней развития инновационной деятельности в условиях традиционного и экспериментального обучения. В ходе экспериментальной работы были использованы следующие методы: включенное наблюдение, самоанализ, рейтинг, тестирование, опрос, анкетирование, интервьюирование, анализ продуктов деятельности студентов. Для анализа результатов эксперимента использовались математические методы исследования.

Для определения системы подготовки учителя к инновационной деятельности использовался метод моделирования, который позволил представить все этапы многоуровневого педагогического образования через призму нововведений. Модель подготовки учителя к инновационной деятельности отражает движущие факторы развития всех структурных компонентов данного вида деятельности, учитывает роль «среды» и внешних воздействий.

При разработке модели мы исходили также из следующих соображений. Все процедуры инновационного обучения учителя могут осуществляться в полной мере только на втором и третьем уровнях педагогического образования, когда студентами изучены курсы по теории воспитания и обучения, истории педагогики, частным методикам, психологии. На первом же уровне (а также и на довузовском) предполагается развитие творческой направленности и восприимчивости к новому, усиленное внимание к поиску и осознанию себя как творческой индивидуальности. В соответствии с такой логикой мы выстроили следующую последовательность подготовки учителя к инновационной деятельности.

Первый этап – развитие творческой индивидуальности учителя, формирование у студентов способности выявлять, формулировать, анализировать и решать творческие педагогические задачи, а также развитие общей технологии творческого поиска: самостоятельный перенос ранее усвоенных знаний и умений в новую ситуацию, видение проблемы в знакомой ситуаций, новой функции объекта, определение структуры объекта, видение альтернативы решения или его способа, комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новый применительно к возникшей проблеме, развитие критичности мышления. На этапе первоначального обучения мы стремились создать систему профессионального самопознания при освоении основ педагогической технологии как прикладной эвристической науки.

Второй этап – овладение основами методологии научного познания, педагогического исследования, введение в инновационную педагогику. Студенты знакомятся с социальными и научными предпосылками возникновения инновационной педагогики, ее основными понятиями, творчески интерпретируют альтернативные подходы к организации школы, изучают основные источники разви-

тия альтернативной школы, знакомятся с различными типами инновационных учебных заведений, обобщают альтернативные технологии обучения, осваивают методы педагогического исследования. На этом этапе происходит общая ориентация в педагогической инноватике, создается информационный инновационный фон, актуализируются школьные проблемы и потребности, формулируются цели и идеи нововведений, образ будущего школы.

Третий этап – освоение технологии инновационной деятельности. Студенты знакомятся с методикой составления авторской программы, этапами экспериментальной работы в школе, участвуют в создании авторской программы (как коллективной, так и индивидуальной), анализируют и прогнозируют дальнейшее развитие новшества, трудности внедрения.

Четвертый этап – практическая работа на экспериментальной площадке по введению новшества в педагогический процесс, осуществление коррекции, отслеживания результатов экспериментальной работы, самоанализа профессиональной деятельности. На этом этапе формируется инновационная позиция учителя как система его взглядов и установок в отношении новшества.

Конкретизацией названных этапов является технология способов, приемов, операций, последовательность выполнения которых обеспечивает решение поставленных задач, что представлено в табл. 2.

Рассмотрим динамику становления инновационной деятельности учителя и условия ее развития. В настоящее время обучение студентов становится многоуровневым: вводятся степени бакалавра и магистра. Многоуровневость обучения и связанная с этим инновационная подготовка учителя могут быть оправданы лишь в том случае, если весь процесс образования в вузе станет личностно-ориентированным. Пока, к сожалению, учебные программы задают лишь объем знаний, умений и навыков, являются своеобразной информационной системой, обязательной для усвоения независимо от индивидуальности студента. Многие из них мало ориентированы на формирование личностных качеств, составляющих основу инновационной деятельности. Не случайно поэтому овладение мастерством растягивается на многие годы, как правило, уже за порогом вуза и нередко идет с большим трудом. Чем раньше будет создана обучающая среды, позволяющая дифференцировать студентов по их способностям, личностным ценностям, тем быстрее и легче будет происходить процесс становления нововведений.

Организация личностно-ориентированного обучения предполагает разработку учебных программ, цель которых не передача знаний для заучивания, а постоянное обогащение опытом творчества, формирование механизма самореализации личности каждого студента как будущего профессионала. Требования к базовой подготовке на разных этапах вузовского обучения различны, меняется их характер, подход к оценке учебной программы с учетом реального вклада в развитие личности. Психолого-педагоги-

Таблица 2

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА
формирования готовности учителя к инновационной деятельности на первом этапе профессиональной подготовки

ПРИНЦИПЫ	ОБЩЕМЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ Гуманизации — Инноватики — Целостности — Компетентности — Рефлексивности ДИДАКТИЧЕСКИЕ 1. Взаимосвязь мотива, определяющего потребность в изменении, преобразовании себя и своей деятельности, с потребностью овладеть педагогическими умениями. 2. Сотворчество в субъект-субъектном пед. процессе. 3. Самоконтроль и самокоррекция умений и навыков в процессе решения ситуационных нововведений. 4. Взаимосвязь уровня развития креативности и мотивационно-личностного компонента педагог. деятельности.
ЗАДАЧИ	Формирование творческой направл.пед.деятельности Развитие и углублен.интереса к педагогич.профессии Формирование широких интересов, открытости среде и педагогическому общению Развитие позитивной «Я-концепции» Развитие способн.анализир. и решать творч.пед.задачи Развитие общей технологии творческого поиска
СОДЕРЖАНИЕ	Общие психолого-педагогические знания Знания и умения по технологии творчества: самост.перенос ранее усвоен.знаний и умений в нов.ситуации, видение пробл.в знакомой ситуации, видение новой функции объекта, видение альтерн.решения, комбинирование ранее усвоенных способов деятельности в новый способ Знания и умения по самоанализу себя и своей деят-ти
ТЕХНОЛОГИИ	Тренинги личностного роста Методики активного обучения Проблемно-поисковое обучение Знакомство с ситуационными нововведениями
УРОВЕНЬ	РЕПРОДУКТИВНЫЙ: стремление к освоению педагогических новшеств, удовлетворенность педагогической деятельностью, элементы поиска в решении педагогических ситуаций, осознание необходимости самосовершенствования

ческие дисциплины формируют те качества личности, которые составляют «ядро» будущего учителя-инноватора: инициативность, самостоятельность, рефлексивность, предвосхищение результата, адекватная оценка своих возможностей, критический анализ и др.

Психологические исследования показывают, что выпускники вузов различаются не только запасом знаний, умений и навыков. Нередко при одинаковом уровне образованности они различают-

ся сформированностью профессионально значимых качеств, что определяет сущность их работы по окончании вуза, темпы профессионального роста.

Следует отметить, что если недостающие знания легко пополнить путем самообразования, то развить у себя творческие профессиональные качества намного труднее. Для этого требуются обучающие программы, создающие условия для развития этих качеств путем их моделирования и воспроизведения в собственном поведении. На наш взгляд, нежесткие психотренинги, инновационные игры, рефлексивные практикумы должны быть при этом основными средствами обучения.

Обратимся к эмпирическому исследованию развития инновационной деятельности учителя. Как было отмечено выше, на первом этапе происходит формирование творческой направленности личности будущего учителя, развитие потребности в новаторской поисковой деятельности, восприимчивости к педагогическим новациям. Исследование проводилось с учащимися педагогических классов г.Комсомольска-на-Амуре и г.Курска, а также со студентами младших курсов педагогических институтов. Основная цель проведения эксперимента состояла в формировании многовариантности видения педагогической действительности и развитии личностной рефлексии.

В своей экспериментальной работе мы стремились включить школьников педагогического класса в деятельность, максимально приближенную к педагогической (решение педагогических ситуаций, саморазвивающийся спектакль. КТД, общение старшеклассников с младшими школьниками в процессе проведения бесед, подвижных игр и др.). Основными критериями в оценке выполнения творческих заданий учащимися мы считали следующие: новизна, чуткость к противоречиям, критичность, самостоятельность, творческое воображение, способность открывать аналогии, пользоваться различными формами доказательств. При этом мы исследовали проявление творческой индивидуальности будущих учителей в стиле деятельности, в отношении к излагаемому материалу и к собственному решению. При одной и той же целевой установке мы стремились проецировать как можно больше решений в сфере педагогической деятельности. Положенная в структуру занятий система специальных процедур, заданий и упражнений нацелена на управляемое развитие и стимуляцию творчества и рефлексии широкого диапазона: от общеличностных рефлексивных свойств – к собственно педагогической рефлексии и творчеству. Педагогическая рефлексия как образ профессионального мышления обнаруживает себя в личностном кредо, несущем в себе духовное, гуманистическое начало, проявляющееся в личностной установке на другого в процессе взаимодействия.

Стимулирование творчества и рефлексии осуществлялось при максимальной открытости по отношению к каждой педагогической задаче. Одним из необходимых условий являлось также куль-

тивирование сотворчества. Эффективным средством развития творческой индивидуальности учителя является решение педагогических задач, которые и являются исходной точкой инновационных процессов. Педагогическая деятельность имеет свою специфику в решении инновационных задач (постоянная изменчивость и трудность в моделировании). Под ситуационными нововведениями мы понимаем своеобразный тип задач, которые дают возможность рассматривать педагогические явления в динамике, детерминирующие находчивость, быструю ориентировку в ситуации, способность находить нестандартные решения.

Будущим учителям были предложены следующие задания: составление рассказа «Проблема, которая меня волнует», «коллективная картина», дидактический спектакль «5 уроков К.Д.Ушинского» и др. Работа проходила в группах по 5-6 человек. Так, при составлении рассказа на актуальную тему, первая группа старшеклассников предложила тему «Экологическая обстановка в городе», где они дали оценку состояния природной среды вокруг города Комсомольска-на-Амуре. Учащиеся отмечали, что основными загрязнителями стали предприятия, сбрасывающие в реки и озера углеводород, сероводород, различные окиси углерода. От предприятий страдают главные реки – Амур и Силинка. Много споров вызвали проблемы очистки сточных вод от нефтепродуктов и цинка, загрязнение заповедных мест, ввоз и захоронение радиоактивных отходов вблизи Хехцирского заповедника. При обсуждении темы велась содержательная дискуссия, учащиеся анализировали сильные и слабые стороны предложенных альтернатив, выслушивали доводы своих оппонентов, формулировали проблемы.

Следующая группа предложила тему из школьной жизни. В школе закончила работать комиссия РУНО. Творческая группа решила показать действия администрации школы до и после прихода комиссии. Учащиеся, обсуждая эту проблему, решили отобразить ее в юмористическом рассказе, где в роли администрации выступает совет старшеклассников, а в роли исполнителей – учителя. Каждый ученик, внося свое предложение, пытался изменить систему школьного самоуправления, изменить отношения администрации школы с детьми, сделать «шаг навстречу друг другу». Одна из учениц отметила: «Странный в нашей школе Совет! Школьный Совет – одно название, принимаются решения по мелким вопросам (разбор поведения, вынесение наказания и др., а в «больших», важных вопросах к нам нет доверия. На словах школьный Совет пользуется большими правами, а на деле получается наоборот. Директор в любую минуту может отменить решение Совета. Большинство новшеств в школе «не проходят», если они идут вразрез с мнением администрации. Учащиеся входят в Совет «для количества». Старшеклассники предложили различные формы участия в школьном Совете: консультанты по предметам на уроках, проверка письменных работ, участие в зачетах, обсуждении коллективных дел в школе.

Подбор способов решения характеризует эффективность и уро-

вень творческого решения, стандартный или оригинальный. Кроме того, понимание и способ реагирования на ситуационное нововведение способствовало, в первую очередь, развитию самосознания будущего учителя, критичности его мышления. Это качество личности в настоящее время становится социально значимым. Именно поэтому мы вводили такие учебные ситуации, которые требовали рецензирования, оценки, высказывания личного мнения, зарождения сомнения. При этом для нас одинаково значимо было и коллективное решение, и индивидуальное.

Обращаясь к поиску приемов, детерминирующих формирование творческой индивидуальности учителя, мы исходили из гипотезы о связи личностных черт со способами творческого самовыражения. Согласно имеющимся психологическим данным индивидуально-типологические особенности личности влияют на способы выполнения деятельности. Так, например, некоторые учащиеся и студенты на всех этапах выполнения деятельности обнаруживают целеустремленность, собранность, развитый самоконтроль, способность адекватно оценивать задачи, внешние условия выполнения действия, т.е. оптимально использовать или даже целенаправленно создавать одни условия, избегать или уменьшать влияние других, проводить активный поиск информации, необходимой для успешного осуществления деятельности; уверенность в себе, а также умение, в случае необходимости, мобилизоваться на достижение поставленной цели. Такой комплекс качеств принято называть эффективной самостоятельностью.

У других учащихся подобный комплекс развит недостаточно, вследствие чего для сколько-нибудь успешного осуществления деятельности им приходится прибегать к внешней помощи. Так, например, часто можно было наблюдать, как учащиеся и студенты не смогли определить правильность выбранного ими способа действий или оценить значимость того или иного фактора, критически проанализировать полученные результаты, поэтому они часто обращаются за помощью к однокурсникам или преподавателям.

В реальной жизни люди, обладающие комплексом качеств, объединенных в понятие «эффективная самостоятельность», могут быть выделены в группу «автономных», а противоположные им – в группу «зависимых» в способах осуществления осознанной саморегуляции деятельности. Вероятно, что проявление самостоятельности не всегда коррелирует с креативностью, которая является системообразующим качеством в нашем исследовании. На данном этапе сформировать креативность как системное качество можно лишь в отдельных ее проявлениях, и в частности, как самостоятельность.

Для исследования был использован опросник Г.С.Парыгина, позволяющий формировать и измерять индекс эффективной самостоятельности группы старшеклассников с автономными и зависимыми стилями саморегуляции и деятельности. Опросник содержит 10 утверждений:

1. Окружающие считают меня уверенным человеком.

2. Я обязательно возвращаюсь к начатому делу, даже если меня никто не контролирует.

3. Мои планы всегда соответствуют моим возможностям.

4. Сомнения в успехе часто заставляют меня отказываться от начатого дела.

5. Я всегда проявлял упорство при достижении намеченной цели.

6. Я обычно отказываюсь от задуманного, если другие считают, что я делаю не так, как надо.

7. Как правило, любые решения я принимаю, советуясь с кем-нибудь.

8. Мне часто бывает трудно заставить себя сосредоточиться на задании или работе.

9. Я обычно отказываюсь от работы, если дело «не клеится».

10. Для успешного выполнения ответственной работы меня нужно контролировать.

Учащиеся выбирали один из следующих вариантов ответов: «да», «пожалуй, да», «нет», «пожалуй, нет». За любой положительный ответ на утверждение 1, 2, 3, 4, 5 и любой отрицательный ответ на утверждение 6, 7, 8, 9, 10 начислялось по одному баллу. За противоположные ответы баллы не начислялись. Сумма баллов представляла собой индекс самостоятельности.

В группу «автономных» с результатами 0,9-0,7 вошли 25 детей, что составило 31% от общего количества учащихся, принимавших участие в эксперименте (80 человек). В группу «зависимых» с результатом 0,2-0,4 вошли 27 человек [34%). Старшеклассники, вошедшие в эту группу, в большинстве своем принимают решение под воздействием случайных внешних обстоятельств. Они менее способны адекватно соотносить внутренние и внешние условия и, естественно, более подвержены влиянию внешних воздействий. Отсюда и неуверенность в правильности выбора решения.

Группа, занимавшая промежуточное положение, состояла из 28 человек с результатом 0,5-0,6. Учащиеся этой группы входили то в группу «автономных», демонстрируя независимое решение, то в группу «зависимых», меняя свой первоначальный выбор под влиянием внешних обстоятельств. Проводя эксперимент, мы отметили, что личностные особенности, проявляющиеся в деятельности как зависимые или независимые, выступают и как особенности личности.

Старшеклассники, входящие в группу «автономных», более осознанно относятся к выбору различного рода решений, более полно соотносят свои возможности, интересы, способности, знания, умения, т.е. проявляют достаточно развитый уровень рефлексии.

Учащиеся с «зависимым» стилем деятельности ориентированы на внешние факторы (советы родственников, сверстников, случайные обстоятельства и т.п.) и в меньшей степени на свои возможности, способности. У большинства из них к моменту поступления в институт уже сложились стереотипы педагогического поведения на основе школьного опыта (воздействие на сверстников в

форме угрозы, приказа, наказания и т.д.). Более глубокое изучение этих старшеклассников показало, что стереотипы поведения сочетаются и с однообразием форм самовыражения в различных специально смоделированных ситуациях.

Для формирования и диагностики профессиональной рефлексии мы предлагали старшеклассникам ответить на вопросы: «Кто я такой?», «Какие качества нравятся мне в любимом преподавателе?», «Чем я отличаюсь от любимого преподавателя?». Обработав ответы с помощью контент-анализа, мы обнаружили, что в них преобладают общие ролевые характеристики. Низкий уровень самосознания сочетается с неуверенностью в себе, в своих профессиональных способностях («Наверное, меня дети не будут любить, я слишком нетерпелива и капризна», «Я боюсь детей, поэтому не смогу завоевать их доверия», «Кажется, у меня нет никаких способностей, мне работать в школе нельзя», «Дети не будут любить меня за то, что я не умею организовать себя и других», «Кажется, я для детей – никто» и др. Лишь у 20% учащихся осознание своих способностей сочеталось с принятием себя и других (примерно такие же результаты были получены в исследовании Н.Г.Осуховой). Поэтому мы стремились стимулировать у будущих учителей процессы самопознания и самореализации. В связи с острой необходимостью адекватной адаптации в окружающих социальных и производственных условиях, человек должен все время обращаться к своему «Я», совершенствовать знания о себе. Познание же себя есть во многом процесс трансформации самоотношения в самосознание. Самоотношение – это «Я-концепция». Из многочисленных исследований «Я-концепции» известно, что поступки человека детерминируются не только ситуативными факторами. На формирование поведения субъекта влияет его самооценка – сплав когнитивных представлений о свойствах своей личности, их критического осмысления и эмоционально-ценностного отношения к ним. Самооценка, являясь продуктом самосознания, одновременно оказывается и необходимым условием, существенным моментом его развития. Как известно, заниженная самооценка, порождая неуверенность в себе, отрицательно влияет на деятельность. Разрешая эту проблему, мы предлагали учащимся сравнить себя, свои отдельные качества и личностные особенности с определенной шкалой, характеризующей степень расхождения его качеств с качествами других людей, что задает ориентации для самовоспитания; увидеть свои ошибки, выявить недостатки в своей деятельности, осознать их.

Осознанию себя студентами и школьниками способствовали и тренинговые упражнения, осуществляемые через групповую работу. В процессе выполнения этих упражнений мы побуждали каждого из участников вступать в активное взаимодействие с другими членами группы. Динамика межличностных ситуаций тщательно продумывалась для того, чтобы каждое событие проживалось будущим участником.

Для развития творческой познавательной и профессиональной деятельности будущего учителя были подобраны задания, побуждающие к многовариантным решениям. В монографии М.В.Кларина «Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках» предлагаются следующие рекомендации по созданию творческой обстановки в ходе обучения, которые были положены в основу организации занятий со старшеклассниками:

устранять внутренние препятствия творческим проявлениям. Чтобы ученики были готовы к творческому поиску, надо помочь им обрести уверенность в своих взаимоотношениях с окружающими – соучениками, учителем. Их не должно тревожить, будут ли приняты или осмеяны их соображения. Они не должны бояться сделать ошибку;

уделять внимание работе подсознания. Даже когда проблема не находится непосредственно в центре внимания, наше подсознание может незаметно для нас самих работать над ней. Некоторые идеи могут на мгновение «показаться на поверхности»; важно вовремя зафиксировать их, чтобы впоследствии прояснить, упорядочить и использовать;

воздерживаться от оценок. Это позволяет учащимся расширить поток идей, больше времени и внимания уделить свободному размышлению над проблемой;

показывать учащимся возможности использования метафор и аналогий для творческого поиска, отыскания новых ассоциаций и связей. Возможности творческого поиска расширяются за счет неочевидных сопоставлений, сравнений. В средней и высшей школе работа с метафорами предполагает не просто побуждение к образному мышлению, но и сочетание спонтанности в создании образов и целенаправленности в их осмыслении, включении в решение творческой задачи;

давать возможность умственной разминки. Обстановка совместного группового поиска решений может показаться непривычной, вызвать растерянность, поэтому учащимся предлагаются упражнения, позволяющие освоиться в новой для них ситуации (обычно не связанные с содержанием предстоящей деятельности);

поддерживать живость воображения, которое является фундаментом творческого мышления;

«дисциплинировать» воображение, фантазию, контролировать их. После создания обстановки внутренней свободы, некоторого «инкубационного периода», «созревания идей», все предложения обсуждаются и критически пересматриваются;

развивать восприимчивость, повышать чувствительность, широту и насыщенность восприятия всего окружающего;

помогать учащимся видеть смысл, общую направленность их творческой деятельности, видеть в этом развитие собственных возможностей решать творческие задачи. Без такого понимания все упражнения, стимулирующие творческую деятельность, будут восприниматься как развлечение.

Все перечисленные рекомендации осуществлялись в процессе экспериментальной работы в свободном общении, обмена мнениями, идеями, творческой дискуссии. Определяющим в организации занятий было следующее условие – личностная включенность учащихся в творчество. Подобное обучение выводит за рамки формирования умений и навыков в личностную сферу, когда старшеклассники развивают способности к поиску альтернатив, открытости, восприимчивости и понимания другой точки зрения.

Проиллюстрируем результат развития такого рода способностей на примере следующего условного внутреннего диалога во время обсуждения какой-либо темы: «Нужно посмотреть, ясно ли мне, что именно сейчас обсуждается... Почему он так стремится убедить меня в этой точке зрения?.. Мне явно недостает сведений; хорошо было бы выяснить недостающие подробности... Проявляю ли я открытость, непредвзятое отношение к тому, что он говорит, или я заведомо исхожу из того, что он неправ?.. Это представляется убедительным, и мне стоит изменить свое мнение...».

Дидактический поиск содержания и методов развития творческого мышления у учащихся педагогических классов привел к необходимости обобщения специальных мыслительных умений («сфер способностей») и способов их формирования. Сводное описание такой программы представлено в табл. 3.

Такая исследовательская ориентация концентрирует в себе инновационный подход к учебному процессу, в котором целью обучения является развитие у будущих учителей возможностей осваивать новый опыт, инструментарий профессионально-исследовательской деятельности, ролевое и имитационное моделирование.

Далее мы обратимся к конкретным формам, связанным с освоением содержательного материала детьми. Среди примеров моделей обучения мы выделим организацию творческого поиска на основе систематического решения проблем, дискуссии и дидактической игры. Среди перечисленных моделей особое место мы отводим дидактическим и ролевым учебным играм, которые позволяют в наибольшей степени воссоздать ситуации творческого профессионального поиска.

Основы методики дидактических игр заложены в их структуре, в которой можно выделить четыре этапа.

1. Ориентация – представление изучаемой темы, характеристика имитации и игровых правил, обзор общего хода игры.

2. Подготовка к проведению – изложение сценария, игровых задач, правил, ролей, игровых процедур. Большое значение для проведения игры имеет его сценарий – детальная разработка игрового замысла. Сценарий – это организационная и сюжетная схема игры, общий план, по которому проводится дидактическая игра. Сценарий обычно включает в себя такие разделы: описание игровой обстановки, атрибуты игры; разработка репертуара игровых действий участников игры; характеристика организации игры; создание методических указаний участникам игры.

Таблица 3

Программа развития творческого мышления у учащихся педагогического класса

Сфера способностей	Способы их развития
1. Продуктивное мышление – генерация множества разнообразных и необычных идей, их развитие, углубление	Работа над сочинением «Если бы я был Министром образования России, я бы...», учащиеся продумывают разные подходы к теме. Чтобы повысить интерес к заданной ситуации, можно целенаправленно использовать сюжеты из школьной жизни детей
2. Коммуникация – сообщение сверстникам о своих идеях, чувствах, потребностях. Сюда входят: описание, сравнение, сопереживание (эмпатия), невербальная и вербальная коммуникация, упорядочивание идей	На занятиях учащиеся пишут самоотчеты о проведенных беседах с детьми, о способах развития педагогических способностей. Например, включают в них те выводы, которые можно сделать на основе схемы анализа урока или внеклассного мероприятия
3. Прогнозирование – предсказание возможных событий либо обращение к прошлому, предположение о событиях, которые могли бы иметь место. Прогнозирование включает предвидение причинно-следственных связей	Работая над ситуациями по типу: «Что было бы, если бы...», старшеклассники пытаются предсказать гипотетические последствия тех или иных событий как в сфере образования, так и в социальной жизни
4. Принятие решения – характеристика и оценка ситуации, взвешивание возможных и принятие окончательных решений, выбор решения из ряда альтернатив	Рассмотрев несколько решений той или иной педагогической ситуации, ученики представляют вариант «идеального» решения
5. Планирование – подбор средств для осуществления замысла, описание того, что необходимо сделать, какие ресурсы для этого понадобятся, описание последовательности действий, характеристика возможных затруднений	При изучении процесса демократизации в конкретной школе на основе возникших у учащихся вопросов предлагается разработать конкретную программу действий, которая позволит найти ответы

3. Проведение игры – организуются и фиксируются игровые действия, корректируются неточности и др.

4. Обсуждение игры, в ходе которого дается описательный обзор-характеристика «событий» игры и их восприятия участниками, а также возникавших трудностей, идей и др.

Стержнем дидактических игр являются учебные проблемы, которые могут являться источником новых знаний, углублять и расширять представления учащихся и студентов. Наиболее существенным моментом дидактической игры является сохранение ее своеобразия как игровой деятельности, где максимально проявляется самостоятельность, инициатива, активность и творчество.

В мировой педагогике выделяют несколько понятий, тесно связанных с использованием игры в учебных целях: моделирование, имитация, состязательность. Одна из функций игрового моделирования состоит в поиске самостоятельного решения той или иной профессиональной задачи и изменении, коррекции ее решения. В качестве основных способов игрового моделирования педагогической деятельности в условиях подготовки будущих учителей мы определили микропреподавание, индивидуальное и совместное решение задач, реализацию педагогических ситуаций, профессиональные и деловые игры, социально-психологический тренинг и др. В систему игрового моделирования были включены игры детей, ролевые, общедидактические, языковые, игры-драматизации. Особое место занимают профессиональные ролевые и деловые игры: приемы и упражнения на игровое поведение и взаимодействие, психотехнические игры, интервью, психодрама, дидактический спектакль, педагогические этюды. Игровое моделирование включало и различные формы творческого поиска: «мозговой штурм», дискуссии, методы синектики.

Анализ использования различных видов игр показал, что в игровом обучении на этапе довузовского и первоначального вузовского обучения целесообразно использовать следующие типы игрового моделирования:

репрезентативное, предполагающее представление наиболее значимых, сущностных или характерных явлений, ситуаций профессиональной деятельности;

вариативное, основной задачей которого является подбор варианта выполнения деятельности к уже имеющемуся;

проблемное, ориентированное на изучение профессиональной деятельности учителя при решении определенного класса задач и последующий поиск своего решения применительно к конкретной проблемной ситуации;

адаптивное, в котором используется в качестве основы известный способ решения задачи, но впоследствии такой способ адаптируется к условиям конкретной ситуации педагогической деятельности;

эвристическое, предполагающее поиск самостоятельного, оригинального, нового решения той или иной профессиональной задачи;

преобразующее (коррективное), состоящее в изменении данного (например, методический анализ урока, составление альтернативного плана урока).

Данные исследования показывают, что в условиях игрового моделирования происходит переход учебной деятельности в учебно-творческую, поскольку созданные условия способствуют использованию резервных возможностей учащихся и творческих способностей. Игровое моделирование позволяет избавиться от стереотипов, шаблонов мыследеятельности, что особенно важно в развитии готовности к осуществлению нововведений в их будущей профессиональной деятельности.

Остановимся на содержании конкретных дидактических игр, которые были использованы в работе со старшеклассниками и студентами-первокурсниками.

Игра «Пресс-конференция». За несколько дней до проведения игры группа делится на две команды. Первая – «корреспонденты», представляющие различные газеты, журналы, радио- и телевизионные передачи; вторая – «ученые», «экологи», «инженеры», «социологи» и др.

Каждая команда получает задание подробно ознакомиться с материалом новой темы, но с разных позиций. Команде «корреспондентов» нужно подготовиться к проведению интервью: наметить общий план беседы, составить вопросы, на которые необходимо получить ответы. Вторая команда использует учебный материал, дополнительные источники для подготовки своего выступления от лица «ученых», «экологов», «социологов» и др.

На своих предварительных совещаниях команды согласовывают выступления отдельных участников, обсуждают и характеризуют вопросы, которые планируют задать в процессе игры.

Непосредственно на занятии, после вводного инструктажа, «корреспондентам» предлагается взять интервью у группы «известных» экологов, инженеров, социологов... Свои ответы все действующие герои дают от первого лица. Они высказывают личные суждения, выдвигают предположения, дают оценку тому или иному событию. Вместе с детьми мы оцениваем отдельные фрагменты игры, делаем необходимые дополнения и обобщения.

Игра «Путешествие». Незадолго до проведения игры определяется состав жюри и формируются несколько команд [4-5]. Количество учащихся в каждой группе – 5-6 человек. Команды выбирают капитанов. Участникам игры предстоит «посетить» города, расположенные в определенной последовательности. Например, города – «Эрудиты», «Неожиданные вопросы», «Неразгаданные тайны», «Мастера» и др.

В каждом городе капитаны получают задания в специальных конвертах, в которых содержится один основной вопрос и два дополнительных. И только в случае выполнения этого задания команда имеет право перейти в следующий пункт. У всех команд сходная цель – «побывать», по возможности, во всех городах.

Ответы оцениваются по определенной системе, при этом учитывается количество ответов, творчество и новизна в решении проблем, организованность команды. По окончании путешествия жюри подводит итоги.

Игра «Дополни и реши». Учащимся предлагается дополнить и завершить проблемы, сделать из представленной преподавателей (или детьми) информации заключение, вывод. При этом участникам игры предлагается самим выбрать себе игровые позиции, разработать детали игровой обстановки. Такая игра напоминает театрализованный спектакль, где продолжает развиваться действие (обычно действующими лицами выступают исторические деяте-

ли, люди искусства и др.). Оценивают эту игру с помощью специально подготовленного «Табло результативности».

Игра «Эрудиты». За несколько занятий до окончания работы над темой учащимся предлагается подготовить по одному вопросу проблемного характера по изучаемой теме, записать на карточку и сдать членам жюри. Жюри избирается в количестве 2-3 человек. Вместе с жюри мы отбираем наиболее интересные вопросы (общее количество 10-12]. Перед началом игры карточки раскладываются на столе. Представитель от каждой команды подходит и выбирает четыре вопроса для своей команды. Дается время на подготовку. Решение проблем в каждой из команд происходит коллективно. Полученные ответы выносятся на суд жюри. При затруднении поиска решения каждая команда имеет право заменить карточку с вопросом, но при подведении итогов общее количество баллов снижается. По окончании игры жюри наряду с анализом ответов детей, дает оценку и тем вопросам, которые они подготовили самостоятельно.

Игра «Защита темы». После изучения темы курса устраивается ее защита. Учащиеся заранее готовят проект проблемной темы (или часть ее). Одновременно они продумывают возможности ее защиты, вопросы оппонентов, средства наглядности. Игра проводится на занятии и состоит из «собственно» защиты, вопросов и ответов друг другу. Вопросы задают оппоненты, при ответах участвуют все члены команд. Свободный обмен мнениями позволяет осветить вопросы глубже и шире. Если же ответ покажется членам другой команды неудовлетворительным, они могут его оспаривать. Выигрывает команда в целом. Оценку осуществляет «ученый совет» во главе с председателем, который и корректирует весь ход дискуссии.

Игра «Сотрудничество». Группа разбивается на 3-4 проблемные «лаборатории». Устно сообщается лишь часть учебной информации с последующей постановкой проблемы. Все дополнительные сведения для анализа и решения проблемы учащиеся получают от преподавателя, задавая ему вопросы. Ответы обсуждаются членами каждой «лаборатории». После обсуждения полученной информации учащиеся принимают решение по поставленной проблеме. Затем представитель от каждой «лаборатории» предлагает свой вариант решения проблемного задания. После этого каждая группа доказывает предлагаемое решение. С этой целью от каждой команды-лаборатории выступают все желающие. В заключение решения групп оцениваются и обсуждаются на совместном форуме.

Игра «Войди в образ». Обычно эта игра проводится по истории или географии, когда необходимо воспроизвести историческую эпоху, показать персонажные характеристики исторических деятелей, их социальное окружение, раскрыть особенности культуры.

В игре участвуют две команды учащихся. Учитель излагает проблему. Участники игры уточняют и уясняют детали и приступают к высказыванию предложений. Цель данного этапа игры – составить наиболее полную характеристику эпохи и вычленить основ-

ные идеи. Дети представляют, отождествляют себя с каким-либо персонажем, «вживаются» в образ времени, «включают» себя в то или иное историческое явление, в тот или иной социальный процесс. При этом одна из команд может выбрать личностные аналогии, другая – давать решения. По окончании игры анализируется ход решения, обобщаются идеи, отмечаются творческие находки.

Игра «Даем решение, оцени его». В игре участвуют дети параллельных групп. На занятии в первой группе преподаватель создает проблемную ситуацию, учащиеся предлагают варианты решения. Предложения детей записываются на магнитофон. По ходу записи учитель решает, достаточно ли поступило от детей предложений для решения поставленной проблемы. Набрав нужное количество предложений, он прекращает запись. Дальнейшее решение осуществляется в форме свободной дискуссии с использованием магнитофона (выборочное прослушивание).

Занятие во второй параллельной группе проводится по аналогичной схеме. После ознакомления детей с соответствующим материалом, учитель предлагает тот же, что и в первой группе вопрос (или перечень проблемных вопросов) и поясняет: «Учащиеся первой группы уже пытались решить проблему. Насколько полно и правильно им это удалось – предстоит оценить вам, так как сегодня вы выступаете в роли экспертов. Я буду рад услышать ваше мнение».

После прослушивания магнитофонной записи начинается ее анализ, в ходе которого учащиеся становятся участниками поиска решения, вывода. В заключение проводится обобщение, уточняются выводы.

Следует отметить, что в ходе игры давалась установка на проблемность, причем эта установка выражалась инструментально – в поиске противостоящих идей (бинарные оппозиции). Еще одна дидактическая цель – ориентация на активность самих учащихся, инструментованная в игровом способе учебной работы. Учебная игра сочеталась со структурированной дискуссией, основанной на том, что в учебном материале предварительно выделялся предмет обсуждения, актуализировались бинарные оппозиции – противоположные идеи, стороны педагогических явлений, подходы и т.п.

В результате поиска и различных сочетаний дидактических игр обозначилась следующая структура учебного процесса:

создание проблемной ситуации: введение моделирующей (игровой) ситуации;

ход игры: «проживание» проблемной ситуации в ее игровом воплощении, развертывание игрового действия;

подведение итогов игры, самооценка действий участников;

рефлексия хода и результатов игровых действий и переживаний участников, анализ педагогической ситуации, ее соотношение с реальностью.

Важное место по объему внедрения и роли в процессе обучения будущего учителя занимают имитационно-моделирующие игры. Основа эффективности таких игр состоит в том, что группа

участников имитирует некоторую педагогическую ситуацию, предлагает и обсуждает ряд различных решений. Такие игры достаточно часто используются в педагогической практике многих вузов. Для реализации экспериментальной модели обучения мы использовали театральные игры, которые включают педагогов в процесс драматизации, вызывают необходимость проявить активное воображение в конструировании нового варианта своей личности.

Игры-драматизации направлены не на усвоение конкретных знаний и умений, а на развитие личности. К.С.Станиславский подчеркивал органичную взаимосвязь моторной и эмоциональной сторон психики. Он утверждал, что психические действия, выполненные в известных предлагаемых обстоятельствах, при своем повторении могут вернуть ощущения данных предлагаемых обстоятельств (физические действия являются фиксацией чувств). Нельзя обучать просто действиям, без переживания межличностных ситуаций. Прием «физических действий», особым образом переработанный, является одним из механизмов проникновения в глубину психической жизни человека.

На первом этапе экспериментальной работы были введены игры-упражнения, направленные на развитие внимания, памяти, наблюдательности, фантазии и воображения детей, что способствовало лучшему познанию друг друга. На этом этапе все игры выполнялись коллективно, чтобы снять чувство страха перед аудиторией. Постепенно мы перешли к индивидуальным заданиям, требующим в то же время коллективного обсуждения. После каждого показа производилась рефлексия действия участников.

На втором этапе выполнялись более сложные этюдные задания, которые позволяли включать учащихся и студентов в разнообразные ситуации, связанные с выражением различных отношений к себе, к учителю, педагогической профессии в целом. Так, например, в этюдах: «Кто прав?», «Как помочь?», «Разговор в учительской» будущие учителя сталкиваются с необходимостью высказать свою точку зрения, почувствовать отношение участников группы к себе. Это позволяло развивать потребность в личностной рефлексии. Финал театральных этюдов носил импровизационный характер, когда каждый участник попадал в ситуацию нравственного выбора. Смысл таких заданий заключался в том, чтобы осуществить переход внешних требований во внутренние, а также развить умение «видеть проблему», предложить несколько способов ее решения. Педагогическим стереотипом учителя является стремление «все разложить по полочкам». Учащимися проигрывались ситуации по типу «Может ли такое быть?» с последующей демонстрацией своего варианта решения. Таким образом, участники игры видели несколько вариантов поведения учителя в сложных педагогических ситуациях, отслеживали сам процесс их разрешения, что особенно важно, потому что очень часто «все знают, как должно быть, но никто не знает, как это делать».

Театральные игры всегда эмоционально окрашены, именно по-

этому они вызывают потребность в дополнительном разъяснении, анализе той или иной ситуации. Для решения этих задач мы предлагали будущим учителям такие задания: «Защитите своего учителя» (давались характеристики-типы учителей с разным стилем деятельности и личностных особенностей), «Оцените...», «Сравните два характера, образа...», «Если бы ты был..., то...» и др. На занятиях проигрывались и коллективные этюды, когда все одновременно оказывались в одних и тех же предполагаемых ситуациях, когда можно было одновременно разыгрывать несколько вариантов поведения и сравнивать свое решение с другими.

Особое место мы отводили играм на взаимопонимание, повышение творческого самочувствия. На этом этапе уделялось большое внимание развитию умений «читать лицо» другого человека, определять его эмоциональное состояние. С этой целью учащимся предлагались пиктограммы, фотографии, игры, задания на установку. Участники выражали свои эмоции в таких, например, играх: «Заколдованный ребенок», «Вот он какой!», «В магазине зеркал» и др. На занятиях были введены упражнения на образное видение слова, умение неинтересный объект превращать в интересный (фантазии на тему: «Каково настроение того или иного неодушевленного предмета?», «Сколько ему лет?» и др.).

Анализ опытно-экспериментальной работы показал, что организация таких занятий позволяет будущему учителю самому решать трудные педагогические проблемы, а не просто быть наблюдателем; создавать потенциально более высокую возможность переноса знаний и опыта деятельности из учебной ситуации в реальную; обеспечить творческую учебную среду, быстро реагирующую на действия участников.

На данном этапе – этапе зарождения инновационной деятельности, ее общих творческих основ создаются наиболее эффективные условия для воспитания восприимчивости к новому. Этот этап можно назвать сенситивным к развитию мотивационно-ценностного отношения к педагогическим новациям, так как именно в этот период будущий учитель наиболее чувствителен к проблемам образования, к сложным педагогическим ситуациям, которые он проживает в реальной жизни, и которые требуют от него личностного участия и решения. На наш взгляд, незаурядный педагог начинается очень рано, но не с внешне профессионального («хочу стать учительницей»), не с профессионального выбора, а с того, что составляет саму суть педагогической работы: обращенности на других и себя, открытости людям, умения творчески подойти к решению педагогических ситуаций.

Следует подчеркнуть также, что сущность профессионально-педагогического образования заключается не просто в механической смене одного этапа другим. В основе преемственности всех этапов лежит идея творческого развития личности студента, одним из способов ее реализации является личностно-ориентированная технология обучения.

3.5. Развитие индивидуального стиля деятельности как условие инновационной подготовки учителя

Главным фактором инновационной подготовки учителя является развитие его индивидуального стиля деятельности, так как присвоение новшеств происходит на индивидуально-личностном уровне. В работе мы опирались на подход Е.А.Климова об индивидуальном стиле деятельности как совокупности общих и особенных способов работы, позволяющих максимально использовать ценные качества человека и компенсировать его недостатки.

В ряде экспериментов установлено, что наивысший уровень достижений в той или иной деятельности становится возможным лишь при разумном учете стойких индивидуальных особенностей человека, обусловленных свойствами нервной системы. Проблема индивидуального стиля применительно к инновационной деятельности учителя – вопрос о том, какие индивидуально-своеобразные способы и приемы деятельности наиболее целесообразны для осуществления инноваций в школе.

Объективные требования к деятельности учителя связаны с необходимостью общаться с людьми, что определяет прежде всего содержательную характеристику индивидуального стиля деятельности. Индивидуальное своеобразие способов педагогической деятельности определяется культурой личности учителя, умением осуществлять продуктивное взаимодействие, сотрудничество с учащимися, родителями, коллегами. При определении содержательных характеристик индивидуального стиля мы ориентировались также на исследования К.Левина-Скейна [157].

Ученый предложил модель «размораживание – действие – замораживание», которая позволяет изменить ценностные ориентации и личностные стереотипы в пользу инновационной деятельности.

Первый этап – «размораживание» ставит целью преодоление личностного сопротивления нововведению и предполагает неудовлетворенность традиционным поведением и стремление к овладению новым поведением. Второй этап – «действие» («изменение») включает получение информации с целью научения новым образцам деятельности и разработку возможных альтернатив поведения. Третий этап – «замораживание» предполагает подкрепление новых образцов деятельности и интеграцию их в сложившиеся личностные и организационные структуры.

Задачи нашего исследования требовали рассмотрения типичных свойств индивидуальности учителя. Методика отслеживания индивидуально-типологических особенностей личности учителя разработана Н.И.Петровой. В своей работе мы использовали анамнестические схемы, включающие следующие показатели: симптомы силы нервных процессов, подвижности, уравновешенности. Менее разработанными оказались общие способы и технология развития индивидуального стиля в связи со структурными особенностями инновационной деятельности. В частности, не разрабо-

таны приемы вариативного поведения учителя, организации участников инновационного процесса. Неразработанность подобной технологии во многом вызвана суженным представлением об особенностях инновационной деятельности, утратой социального контекста. Часто технологию подготовки учителя к инновационной деятельности представляют лишь как разработку определенного новшества, внедрение его в педагогический процесс. Главное же, на наш взгляд, то, какие изменения вызывает процесс введения новшества в развитии личности учащихся, как это скажется на квалификационном и личностном статусе учителя.

В ходе исследования были использованы также методы констатирующего и формирующего эксперимента. В рамках констатирующего эксперимента осуществлялось длительное наблюдение за работой студентов во время педагогической практики, лекционных и лабораторно-практических занятий, анкетирование, интервьюирование, рейтинг, самооценка, проективные методики. Программа формирующего эксперимента включала два этапа: обучение студентов приемам анализа своего индивидуального стиля и обучение приемам совершенствования этого стиля с учетом особенностей инновационной деятельности. В конце формирующего эксперимента было проведено обследование студентов с целью констатации наличия или отсутствия качественных изменений в способах их деятельности. В эксперименте участвовали 276 студентов.

Технология подготовки учителя к инновационной деятельности на II этапе представлена в табл. 4.

В свете теории интегральной индивидуальности В.С.Мерлина мы понимаем индивидуальный стиль деятельности как целостную систему операций, обеспечивающую эффективное взаимодействие учителя с учащимися и определяемую целями, задачами инновационной педагогической деятельности, свойствами различных уровней индивидуальности учителя. Особенности индивидуального стиля проявляются в содержательной и формально-динамической стороне педагогической деятельности: частоте, темпе, разнообразии действий, их оперативности, в особенностях организации класса, объяснении, в выборе стиля общения с учащимися и др.

Системе операций индивидуального стиля педагогической деятельности свойственна широкая зона неопределенности. Это значит, что достижение одной и той же педагогической цели, создание одних и тех же межличностных отношений возможно с помощью различных операций педагогической деятельности.

Полученные данные показывают, что индивидуальный стиль деятельности влияет и на процесс принятия решения о введении новшеств или их восприятии. Это в свою очередь обусловливает необходимость формирования и саморазвития индивидуального стиля в вузе. Процесс творческого самовоспитания индивидуального стиля предполагает осознание будущим учителем себя как конкретной творческой индивидуальности, определение своих профессионально-личностных качеств, требующих дальнейшего

Таблица 4

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА
формирования готовности учителя к инновационной деятельности на II этапе профессиональной подготовки

ЗАДАЧИ	Развитие вариативности педагогической деятельности Обогащение духовной культуры Формирование потребности в освоении педагогических новшеств Развитие педагогической рефлексии Создание информационного инновационного фона, образа школы нового типа
СОДЕРЖАНИЕ	Психолого-педагогические знания и умения Знания и умения по основам инновационной педагогики, ее социальным и научным предпосылкам, основным понятиям, альтернативным подходам к организации школы Знания и умения по методике педагогического исследования Знания и умения по педагогическому общению
ТЕХНОЛОГИИ	Проблемно-поисковое обучение Тренинги самопознания и общения Знакомство и изучение развивающих технологий обучения Личностно-ориентированные технологии обучения Интерпретация авторских концепций, выбор методов обучения, композиция урока и др. Тренинги по педагогической технике и технологии Организация самостоятельной работы
УРОВЕНЬ	ЭВРИСТИЧЕСКИЙ: устойчивое отношение к педагогическим новшествам, овладение основными структурными элементами педагогического поиска, сформированность рефлексии и эмпатии, уменьшенная степень отторжения новшества, открытость педагогических инноваций

совершенствования и корректировки, а также соотнесения собственной индивидуальности с конкретным педагогическим новшеством.

В ходе исследования было выявлено, что студенты не всегда осознают свои индивидуальные возможности, а потому не могут соотнести особенности инновационных процессов, педагогического новшества с собственной личностью, адекватно воспринять и внедрить его в педагогический процесс. Своеобразие инновационной деятельности состоит в том, что в ее структуре совпадают личностные и креативные особенности педагога, но именно специфические творческие возможности студент в вузе познает не-

достаточно. Действительный смысл инновационной подготовки состоит не столько в объеме знаний из области альтернативной педагогики, сколько в их соотнесенности с индивидуальной целостностью учителя, которая у каждого своя и имеет свой набор характерных свойств, качеств и приемов работы. Поэтому при организации экспериментальной работы мы стремились к тому, чтобы будущий учитель мог выбирать те приемы и способы педагогической деятельности, то содержание инноваций, которые бы максимально способствовали развитию его индивидуальности.

Исходя из основной посылки, что индивидуальный стиль педагогической деятельности может быть сформирован только в условиях творчески обогащенной среды вариативности поведения всех участников, мы предприняли попытку на втором этапе исследования создания инновационной технологии в курсе дидактики. Следует отметить также, что подлинно творческое поведение рождается поэтапно. Предпосылкой его становятся те познавательные действия, которые были произведены на предыдущих этапах. Творческие элементы вырастают, возникают из репродуктивных. Каждый продуктивный элемент зарождается в недрах интенсивной целеустремленной деятельности, постепенно вызревает и срабатывает, позволяя осуществить какой-то, хотя бы минимальный скачок мысли. Однако монотонное повторение одних и тех же стандартных операций означает застой, вращение в замкнутом круге. Если студент не преодолеет инерции достигнутого, творчество может не состояться. Но и без повторения эффективных действий, найденных в прежних творческих актах, невозможно движение вперед.

По мере развития деятельности в ней накапливается все больше обязательных репродуктивных компонентов. Без копирования некоторых педагогических операций на индивидуально-личностном уровне студент обречен на «изобретение велосипеда». Быстро и успешно выполняя репродуктивную сторону дела, будущий учитель как бы «заводится», энергично устремляется на поиск новых подходов, оригинальных решений. Компоненты педагогической деятельности, обладающие разной качественной определенностью, претерпевают глубокие превращения, переходят друг в друга. Те элементы, которые были освоены на начальных этапах освоения деятельности, повторяются, используются опять, репродуцируются. Но так как их оказывается недостаточно для освоения новой технологии или содержания обучения, одновременно порождаются оригинальные, неизвестные ранее элементы действий. Затем начинается следующий цикл расслоения, некоторые компоненты переходят в фонд репродуктивных операций, к которым опять надо подбирать ключ в виде новой методической идеи. Стимулирование творческой деятельности связано с применением тонких инструментальных средств и гибких эвристических технологий.

В процессе дидактической подготовки студентов мы стремились не просто сообщать о тех или иных категориях дидактики, а помочь студенту осознать свою индивидуальность, соотнести те или

иные приемы, методы обучения со своими индивидуальными особенностями личности и способами выполнения педагогической деятельности. Любое педагогическое взаимодействие предполагает единство педагогического приема и личности учителя, в их совпадении возникает творчество (В.А.Кан-Калик). Следовательно, система дидактической подготовки учителя должна моделировать творческий процесс.

В процессе эксперимента мы стремились показать студентам возможности вариативной педагогической деятельности. Проиллюстрируем это на примере некоторых компонентов обучающей деятельности учителя.

Умения варьировать структуру урока являются обобщенными в обучающей деятельности учителя. Реализация этих умений требует от студентов нестандартного решения, творческого поиска, применения комплекса психологических, методических и педагогических знаний. Между тем, в сложившейся системе педагогического образования студент, по существу, копирует систему уроков, предлагаемых учителями и методистами. Он как бы приучается работать по известным образцам и штампам, что не формирует творческих начал и принижает содержательные основы его работы.

В педагогической литературе в понятие «структура урока» как целостного объекта вкладываются три признака: состав (из каких элементов или этапов состоит урок), последовательность (в какой последовательности эти элементы включаются в занятие), связь (как они взаимосвязаны). В процессе эксперимента осуществлялась установка, что урок не представляет собой статичную дидактическую форму, раз и навсегда заданную. Урок – это сложная диалектическая система. Здесь осуществляется непрерывное движение от незнания к знанию, от знания неполного к более полному. В нем постоянно возникают противоречия, требующие разрешения. Эти противоречия влияют на определение структуры урока, в которой можно обнаружить более или менее постоянные и гибкие, изменяющиеся компоненты. Структура внутри каждого типа обучения может изменяться в зависимости от личностных особенностей учащихся и учителя, содержания учебного материала, социального окружения и др.

В процессе лабораторно-практических занятий студентам предлагалось посетить несколько уроков по одной теме у разных учителей, а затем сравнить их, детально проанализировать, найти общее и различное, стереотипное и творческое, индивидуально-личностное, выделить своеобразие «манеры исполнения» урока конкретным учителем, его индивидуальный стиль деятельности. Рефлексия этого является существенным моментом в обучении студентов варьировать структуру урока.

Элементы структуры определенного типа урока, с одной стороны, являются постоянными, поскольку не изменяются закономерности, логика того или иного процесса, а с другой – эта структура внутри каждого типа может изменяться в зависимости от со-

держания учебного материала, возраста и подготовки учащихся, творческой индивидуальности учителя и др. Так, при анализе отдельных уроков перед студентами возникали вопросы: почему при объяснении нового материала учитель не обращается к опорным знаниям учащихся, почему учитель выбирает такую логику урока, почему не обобщаются и не систематизируются знания детей. Всегда ли это недочеты учителя или это можно объяснить другими причинами? Важно, чтобы студенты осознали, что кроме основных этапов каждый тип урока имеет еще и внутреннее строение – методику, соответствующую его целям и задачам. Она в свою очередь определяется теми способами и средствами, при помощи которых решаются отдельные дидактические задачи на каждом этапе урока. Методика является наиболее мобильной частью каждого урока. Методическая разработка для каждой педагогической ситуации дает возможность гибко использовать всю структуру.

При анализе просмотренных уроков у нескольких учителей перед студентами стояла и другая задача: определить эффективность избранной структуры урока, объяснить, чем отличаются уроки, что определяет структуру; взять интервью у учителя с целью уточнения общих и специфических моментов построения урока. Разрешение этой проблемной ситуации состояло в выделении инвариантных элементов процесса обучения: содержания, методов, приемов, средств обучения в их комплексе. Сочетание элементов и их взаимосвязь на каждом этапе просмотренных уроков были различны, что в известной мере и определяло неповторимость уроков. Так, в процессе наблюдения студенты должны были определить инвариантные элементы структуры урока чтения (рассказ Н.Сладкова «Суд над декабрем»).

В ходе анализа были выделены такие элементы: методы (эвристическая беседа, рассказ, работа с учебником), приемы (драматизация, показ диафильма), формы (коллективная работа со всем классом, выборочное чтение по рядам, индивидуальные задания). Затем студентам предлагалось объяснить, почему тот или иной учитель использовал именно такие методы или приемы обучения. В качестве практического упражнения студентам давалось задание составить фрагмент урока по той же теме, провести его в группе, осуществив предварительное планирование другого этапа урока. Им предлагалось определить виды самостоятельной творческой деятельности детей и объяснить свой выбор. В результате ими были составлены следующие виды заданий: словесное рисование одного из эпизодов, инсценирование произведения, «показ» живых картин, диалог с писателем и др. Вполне очевидно, что применение всех перечисленных приемов и средств далеко не равнозначно, а их использование дает различный учебный, воспитательный и развивающий эффект. В данном случае перед нами стояла задача – добиться осмысления того, что структура урока не есть застывшая и неподвижная система, что в ней обязательно есть и изменяющиеся элементы, которые определяются конкретными условиями и

возможностями самого учителя. Осознание своих возможностей, адекватная самооценка, стремление узнать новое – необходимые условия становления творческих начал будущего учителя.

Вопрос о варьировании структуры урока связан также и с осознанием всего многообразия педагогических технологий, которые наиболее способствуют развитию потребности в инновационной деятельности.

Будучи категорией процессуальной, педагогические технологии представляют собой определенную систему деятельности. Возникновение и распространение новых технологий означает изменение не только самой деятельности и присущих ей средств и механизмов ее реализации, но и существенную перестройку целевых установок, ценностных ориентаций, конкретных знаний, умений и навыков.

Главной особенностью новых технологий, внедряемых в образование, становится их гуманистическая направленность. Именно с разработкой идеи личностно-ориентированного обучения связывается в образовательной политике переход от педагогики грамотности к педагогике развития.

Это прежде всего проявляется в изменении статуса предметных знаний: из основной цели обучения они превращаются в средство постижения школьниками окружающего мира, развития их личностного мировидения. На этой основе происходит ломка содержания учебных дисциплин. Ориентированные на формирование у учащихся системы научных знаний и умений старые программы, учебники и учебные пособия требуют уже не совершенствования, а их коренного преобразования. Возникающие в такой ситуации проблемы связаны с выработкой основных направлений реализации гуманистической направленности образования. Законченную форму эти проблемы приобретают при их проецировании на конкретную образовательную область.

Образовательные технологии должны учитывать личностные стратегии детей в работе с информацией, как каждый ученик структурирует полученную информацию и какие логические операции мышления подключает. Активизация личностных функций обеспечивается таким содержанием, которое нарушает статус «Я», иерархию смыслов, предполагает сопоставление прежних и новых ценностей, их критическую переработку.

Основным процессуальным компонентом личностно ориентированного образования является учебная ситуация, актуализирующая личностные функции обучаемых и конструируемая на основе трех базовых технологий: 1) «технологии задачного подхода», связанной с представлением элементов содержания образования в виде разноуровневых личностно ориентированных задач; 2) «технологии учебного диалога», связанной с созданием дидактико-коммуникативной среды, обеспечивающей субъектно-смысловое общение, рефлексию, самореализацию личности; 3) «технологии имитационной учебной игры», обеспечивающей имитацию

условий состязания, конфликтности. Триада «задача-диалог-игра» составляет базовый методический комплекс личностно ориентированного обучения (В.В.Сериков).

В опыте работы школ, вузов и других учебных заведений используются различные виды технологий обучения. Назовем некоторые из них.

Структурно-логические технологии обучения представляют собой поэтапную организацию системы обучения, обеспечивающую логическую последовательность постановки и решения дидактических задач на основе адекватного выбора содержания, форм, методов и средств обучения на каждом этапе с учетом поэтапной диагностики результатов.

Интеграционные технологии – это дидактические системы, обеспечивающие интеграцию разнопредметных знаний и умений, различных видов деятельности на уровне интегрированных курсов, учебных тем, учебных проблем, уроков, учебных дней и других форм организации обучения.

Игровые технологии представляют собой дидактические системы применения различных игр, формирующих умения решать задачи на основе компетентного выбора альтернативных вариантов: занимательные, театрализованные, деловые, ролевые игры, имитационные упражнения, игровое проектирование, индивидуальный тренинг, решение практических ситуаций и задач, компьютерные игры и др.

Тренинговые технологии – это система деятельности учащихся по отработке определенных алгоритмов решения типовых задач практики, в том числе с помощью ЭВМ. Сюда можно отнести и психологические тренинги интеллектуального развития, общения, решения управленческих задач.

Информационно-компьютерные технологии реализуются в дидактических системах компьютерного обучения на основе диалога «ученик-машина» с помощью различного вида обучающих программ (информационных, контролирующих, тренинговых и др.).

Диалоговые технологии представляют собой форму организации и метод обучения, основанные на диалоговом мышлении во взаимодействующих дидактических системах субъект-субъектного уровня: «ученик-учитель», «учитель-автор», «ученик-автор» и т.п.

Современные технологии обучения ориентированы на диалоговое обучение, в каких бы формах они ни осуществлялись. Смысл и назначение новых технологий обучения состоит в том, чтобы сформировать сознательное отношение к способам учебной деятельности. В этой связи учебная деятельность детей организуется в соответствии с общественной природой любой человеческой деятельности как совместная деятельность, сотрудничество.

В ее структуре центральную роль играют многообразные формы взаимодействия учителя с учащимися и детей друг с другом, без осознанного поддержания которых утрачиваются цели и смысл

учения, а результат его не достигается. «Новое мышление» здесь означает сознательную ориентацию не на конфронтацию смысла и целей деятельности учителя и детей, не на поляризацию целей, а на их максимальное объединение, создание единства смыслов и целей, что определяет сотрудничество, совместную деятельность в качестве важнейшей предпосылки развития индивидуальности личности.

Современные технологии обучения базируются на различных формах сотрудничества. Эти формы развиваются в логике перестройки уровней саморегуляции от максимальной помощи учителя детям в решении учебных задач к последовательному нарастанию их собственной активности вплоть до полностью саморегулируемых предметных действий и появления позиции партнерства с учителем. Экспериментальные исследования В.Я.Ляудис позволили выделить в разных учебных ситуациях от трех до семи форм сотрудничества:

1. Введение в деятельность. 2. Разделенное действие. 3. Имитируемое действие. 4. Поддержанное действие. 5. Саморегулируемое действие. 6. Самопобуждаемое действие. 7. Самоорганизуемое действие.

Цикл взаимодействия включает обмен актами типа: преподаватель начинает действие – дети продолжают его и заканчивают, учитель предлагает тему учебного задания – учащиеся дают варианты его решения и т.д. Циклы взаимодействия многообразны по своим функциям, соответствующим функциональной структуре деятельности (мотивы, цели, ориентировка, контроль, исполнение, оценка). В этой связи различаются смыслообразующие и целеполагающие циклы, ориентирующие и планирующие, контрольные и оценочные и т.д.

Каждая из семи форм сотрудничества разворачивается как система функционально своеобразных циклов взаимодействия, которые могут варьироваться и возобновляться до тех пор, пока не будет достигнута цель совместной деятельности.

Именно переходы от одной фазы взаимодействия, связанные с введением детей в новую деятельность, к фазе разделенных между преподавателем и учащимися обеспечивают как становление самоуправления учением в целом, ведут к регуляции собственной позиции и отношений.

Но если самоуправление учением из средства достижения частных целей обучения становится собственной целью обучения, а учение субъекта превращается в самоуправляемый процесс, то прежде всего в этом переходе личности к новым целям саморегуляции заключен смысл динамики форм сотрудничества и их роль в психическом развитии личности учащегося.

Таким образом, перестройка форм сотрудничества, связанная с изменением позиций личности учителя и детей на каждом из этапов обучения, приводит к возможности самоизменения субъекта учения. Формы сотрудничества обеспечивают управление обуче-

нием не по типу кибернетической модели, а по типу, где учащийся подобен капитану, самостоятельно прокладывающему курс.

Анализ разновидностей моделей организации совместной деятельности показывает, что наивысшей продуктивностью обладает форма совместной деятельности, где происходит процесс совместного решения творческих задач. Это реализуется за счет повышения интеллектуальной сложности и социальной значимости продуктивных творческих заданий.

На практике не так часто можно увидеть такую палитру методов и приемов обучения. Процесс формирования индивидуального стиля деятельности учителя возможен лишь на основе определенных знаний, умений и навыков, личностных способностей; студент должен иметь возможность выбирать те технологи обучения, которые в большей степени соответствуют его интересам и индивидуальным способностям.

Современная система подготовки учителя пока мало ориентирует будущего учителя на развитие индивидуального стиля. Анализ деятельности педагогических вузов свидетельствует о том, что процесс теоретического обучения воспринимается как процесс получения определенной суммы знаний, при этом недостаточно развивается творческое мышление, а система практической подготовки не способствует развитию профессиональной рефлексии. Такое воспитание предполагает познание будущим учителем своей личности, определение оптимальных способов деятельности. Как известно, не всегда типологически обусловленный стиль деятельности является наилучшим с точки зрения эффективности деятельности. Например, подвижные учителя проявляют излишнюю торопливость, преждевременность. Это приводит к несвоевременности выполнения педагогических приемов, к стремлению использовать «калейдоскоп» методов обучения. Эта же тенденция обнаруживается и при освоении новшеств (как можно больше и разнообразнее). Таким образом, можно констатировать, что часто стиль деятельности выбирается вопреки успешности деятельности, лишь потому, что учителю так удобно работать. В этом случае не учитель приспосабливается к деятельности, а «деятельность приспосабливается» к человеку. Часто это происходит не потому, что педагог не стремится показать высокий результат, а потому, что не может преодолеть себя, попробовать осуществлять деятельность другим способом.

Учителя-мастера часто обладают универсализмом, т.е. могут в случае необходимости использовать различные стили, выражающиеся, в частности, в методике ведения урока. Однако владение педагогами разными стилями не означает, что у них исчезают типологически предпочитаемые стили деятельности, наиболее адекватные и удобные для них. В данном случае отдельные негативные приемы и свойства могут компенсироваться, преобразовываться в более адекватные способы деятельности. Поэтому, намечая программу профессионального самовоспитания студентов, мы акцен-

тировали их внимание на том, что необходимо определить у себя имеющийся и предпочитаемый стили педагогической деятельности, так как они не всегда совпадают. Как известно, относительно высокого уровня развития индивидуального стиля достигают учителя с различными психодинамическими свойствами – эмоционально возбудимые и невозбудимые, тревожные и нетревожные.

Эффективнее с самого начала формировать адекватный для будущего учителя стиль, так как он приводит к большему начальному результату в профессиональном становлении молодого учителя, а также повышает эффективность и самой инновационной деятельности. По мере формирования способов и приемов адекватного индивидуального стиля можно приступить к освоению и других способов и приемов, чтобы расширить технологию выполнения педагогической деятельности. Важно не просто сообщать студентам о методах обучения и воспитания, а помочь им в практической деятельности соотнести себя с ними.

Проанализировав возможности всех форм и видов учебных дисциплин психолого-педагогического цикла, так или иначе связанных с дидактической подготовкой студентов, мы поставили цель изучить особенности осознания будущими учителями своего индивидуального стиля. Проиллюстрируем это на примере технологии выбора методов обучения.

Преподавание обычно требует применения не одного, а целого ряда методов, их комплекса. Представление о методах на данном уроке всегда является конкретным. То, что для одних условий является удачным, эффективным, для других условий, для другой темы, для других детей и учителей может оказаться неприемлемым. Сравнение возможностей отдельных методов обучения и соотнесение их со своей личностью является одним из условий успешного выполнения педагогической деятельности.

Большое значение для осознанного выбора методов обучения имеет овладение технологией постановки целей на уроке, анализа содержания учебного материала, диагностики уровня умственного развития детей и др. Однако не менее важным является осознание будущим учителем своих возможностей, самооценка действий. Наблюдения показали, что студенты очень часто применяют на каждом уроке одни и те же методы обучения в постоянной последовательности. Деятельность учащихся на таких уроках носит преимущественно репродуктивный характер. Среди методов, направленных на изучение нового материала, преобладают беседы и рассказ, требующие в основном актуализации знаний, ранее усвоенных.

Чтобы изучить причины такой репродуктивной деятельности, а также пробудить потребность в осознании своих предпочтений и способов деятельности, студентам было предложено ответить на следующие вопросы анкеты:

1. Какие методы Вы предпочитаете использовать на уроке и почему?

2. Какие трудности Вы испытываете при выборе методов обучения?

3. Что Вы учитываете при подготовке к уроку при выборе методов обучения?

4. Как Вы осуществляете самоанализ своих возможностей при подборе методов обучения?

Полученные данные позволяют сделать следующие выводы. Студенты используют в основном традиционные методы обучения. При этом удельный вес их различен: беседа (64%), рассказ (27%), объяснение (42%). Значительное место занимают и практические методы обучения (71%). Больше половины студентов используют наглядные методы обучения. При этом предпочтение отдается демонстрациям (76%). И лишь немногие студенты в своей практике использовали проблемно-поисковые и нетрадиционные формы проведения урока (19%). При ответе на вопрос анкеты «Какие трудности Вы испытываете в выборе методов обучения?» большинство студентов подчеркнули недостаточное владение диалоговыми и игровыми технологиями. Среди основных трудностей отмечались организация дифференцированного подхода к детям, осуществление развивающих технологий обучения.

Данные, полученные при ответе на вопрос «Что Вы учитываете при выборе методов обучения?», говорят о том, что большинство студентов учитывают только одно условие: особенности содержания учебного материала. С большим трудом они диагностируют познавательные и личностные особенности детей, соотносят методы с задачами урока. Часто студенты не могут объяснить, как можно использовать один и тот же метод в изменившихся условиях, как заменить его на другой.

Самоанализ своих возможностей в использовании методов обучения также осуществляется поверхностно, т.е. нет достаточно глубокого соотнесения своих способностей и возможностей различных методов обучения. При изучении использования различных методов студентами на уроке у подвижных и инертных наблюдаются самые разнообразные приемы работы. Подвижные студенты стремятся использовать различные приемы, они легко могут отказаться от сложившегося плана урока и провести его экспромтом, включив неожиданно рассказ, ролевые игры и др., если при этом методист и учитель предоставят им известную «долю» свободы. У инертных студентов нет калейдоскопа разнообразных приемов работы. Весь урок часто проходит в форме беседы, неторопливой, обстоятельной, строго и четко спланированной. Такие студенты любят обращаться к грамзаписи, диафильму, не любят групповой работы. Все это объясняется типологическими особенностями нервной системы.

Однако очень часто отказ от использования тех или иных методов обучения связан с недостаточным владением самими методами, в частности, рассказ многих студентов выглядит неубедительным, в нем нет ясности, четкости выделения главных мыслей и др. Таким образом, в педагогическом вузе недостаточно просматривается обучение избирательному выбору технологических реше-

ний. Между тем, по мнению М.И.Левиной, «педагог, который не овладел технологией профессионального труда, не знает, где и как получить недостающие знания о стратегии и тактике обучения, не испытывает чувства свободы, которая дается только за высокое профессиональное мастерство и творчество».

С целью творческого освоения и осмысления технологии выбора методов обучения мы провели обучающий эксперимент. В его содержание входило: знакомство студентов с возможностями каждого метода обучения, освоение технологии выбора методов, практическое внедрение данной технологии в педагогическую практику. В основу формирующего эксперимента была положена методика Ю.К.Бабанского. Следует отметить, что эксперимент проводился на базе школ, где студенты проходили практику с первого курса, что позволило им осуществлять реальный анализ возможностей детей и социальной среды в целом.

После общего знакомства с возможностями отдельных методов и технологией их выбора студентам предлагалось выполнить серию практических заданий:

1. Осуществить анализ учебного материала (степень сложности, характер содержания и т.д.).

2. Определить целесообразность применения методов в зависимости от целей и задач урока.

3. Осуществить диагностику интеллектуальных и личностных особенностей детей.

4. Определить, какие методы наиболее органично подходят самому студенту.

5. Сделать окончательный вывод о возможности использования тех или иных методов обучения.

В ходе такого анализа студенты осуществляют рефлексию и коррекцию первоначального замысла урока. В качестве примера рассмотрим работу над конспектом урока студентки С. по теме «Мамин праздник». Планируя урок, студентка определила его цели, заполнила развернутый план-таблицу, где зафиксировала все варианты использования методов обучения на уроке, соотнесла их с основными критериями выбора. После заполнения таблицы она обратилась к более детальному анализу тех критериев, которые вызывали сомнения. Так, при проверке домашнего задания (составить план и подготовить пересказ текста) с целью дифференциации обучения учащимся были предложены три варианта заданий (вместо одного, первоначально запланированного): составить «картинный» план и пересказ, определить точку зрения автора и настроение героев, выборочное чтение. Это, в свою очередь, повлекло изменения в беседу, которая была дополнена литературно-музыкальной композицией (литературными подарками мамам). Задание на дом не соответствовало новому замыслу урока, поэтому студентка предложила дифференцированное задание по группам: узнать и прочитать любимое мамино стихотворение, разыграть сценку с элементами драматизации стихотворения

С.Михалкова «А что у вас?», нарисовать рисунок или прочесть свое сочинение.

После урока проводился вторичный анализ эффективности использованных методов. Чтобы стимулировать творческое мышление, развить потребность в профессиональной рефлексии, мы предлагали ответить будущим учителям на ряд проблемных вопросов: Можно ли было использовать другие методы обучения? Какие? Почему? Носила ли вводная беседа проблемный характер? Нужно ли менять характер беседы? Как изменится весь сценарий урока, если будут использованы другие методы обучения? Получили ли Вы удовлетворение от проведенного урока? Что, на Ваш взгляд, необходимо изменить в себе, на что обратить внимание?

Такой анализ в период овладения теоретическими основами дидактики, обсуждение первых пробных уроков, когда чаще всего копируется деятельность учителя, позволяет показать многообразие форм осуществления педагогической деятельности, не дать возможности закрепления стереотипов и штампов, сделать процесс подготовки учителя личностно-ориентированным.

Динамика овладения дидактическими умениями по выбору и использованию методов обучения выражается в следующем. В курсе систематического изучения дидактики у студентов вырабатывается общая методология выбора альтернативных способов деятельности, сами же частные умения не достигают высокого уровня из-за недостатка их практического упражнения. Так, беседа часто превращается в рассказ, студенты с трудом формулируют вопросы, стремятся сами на них ответить, последовательность вопросов строится логически неверно. Кроме того, отдельные методы из-за дефицита времени на их упражнение совсем не используются, поэтому студенты исключают их из числа возможных. К выпускному курсу многие студенты овладевают технологией наиболее часто встречающихся методов обучения (по данным эксперимента их число составляет 81%). Но проблема заключается в другом. Не станет ли этот набор методов постоянным в деятельности учителя? Как преодолеть стереотипизацию профессиональной педагогической деятельности и развить свой индивидуальный почерк?

Указанные проблемы и особенности формирования отдельных дидактических умений подчеркивают необходимость отражения преподавателем индивидуального своеобразия личности студента. С этой целью нами была предпринята попытка построения методики работы над авторскими концепциями, что является также необходимой предпосылкой подготовки учителя к инновационной деятельности.

Личность учителя мы рассматриваем в качестве субъекта интерпретирования авторских концепций обучения и воспитания детей – активного процесса выработки своего мнения, отношения к той или иной педагогической информации. Если традиционно роль учителя ограничивалась ролью читателя, приемника информации, то в исследовании мы акцентировали аспекты выработки своего

мнения, отношения к любой информации.

Согласно М.М.Бахтину [9], работа читателя определяется двумя задачами. Первая задача – понять произведение так, как понимал его сам автор, увидеть нарисованную условную картину мира «глазами» автора. Вторая задача – включить произведение в свой, чужой для автора контекст, т.е. выработать свою точку зрения в процессе диалога с автором, согласиться с ним или вступить в спор, увидеть условный мир «глазами» читателя. Обе эти задачи реализуются, как было сказано выше, в процессе специфического диалога между автором и читателем, опосредуемого текстом, в процессе, говоря словами М.М.Бахтина, «сотворчества понимающих». Относительно автора это не вызывает сомнений. Но и читатель (студент, учитель) творит свою собственную концепцию, он не воспринимает ее готовой, он не просто репродуцирует данную концепцию в педагогический процесс, педагог творит ее, строит адекватный, но не тождественный авторскому образ, следовательно, является полноценным соавтором.

Представление о работе учителя как о творческой вступает в противоречие с широко принятой практикой обучения как студентов в вузе, так и на различных курсах повышения квалификации учителей: не воспроизведение готовых истин, положений, методических рекомендаций, а воспитание мыслящего педагога, способного к самостоятельному постижению авторского принципа видения и самостоятельной оценке альтернативных подходов в воспитании детей.

Такое представление о «думающем учителе» диктует и принципиальное изменение работы студентов. В качестве предмета интерпретации будущим учителям предлагалась та или иная авторская концепция и выдвигались следующие задачи:

понимание авторской концепции;

комментирование;

выработка своего мнения;

объяснение своего мнения путем сопоставления его с авторским.

Интерпретация позволяет комплексно исследовать как стилевые характеристики педагогической деятельности, так и интеллектуальные, творческие и личностные особенности процесса выработки своего мнения через личностно значимый способ отношения к авторской концепции. Как отмечалось выше, выяснились способы соотнесения своей и авторской позиции посредством:

а) априорного выражения своего мнения как отказа от процесса осмысления авторской концепции;

б) идентификации с мнением автора и понимания как объективного раскрытия существа его концепции;

в) диалога с автором, введения множества контекстов и выхода к субъективному смыслу проблемы;

г) псевдосинтеза, поверхностного, формального соотнесения своего и авторского мнений.

В данном эксперименте использовались методы: работа с тек-

стом, анкетирование, беседа, анализ продуктов деятельности студентов. В качестве текстов предлагались концепции М.Монтессори, С.Френе, Р.Штейнера и другие (некоторые из них даны в приложении). Затем студентам предлагалось дать интерпретацию – высказать мнение письменно, а затем в коллективной беседе.

Чтобы дать большую свободу и самостоятельность студенту в выработке своего мнения, на первом этапе мы применяли разработанный П.П.Блонским метод работы с концепциями анонимного автора: этим снималось влияние (и, возможно, давление) авторитетов на формирование мнения будущего учителя и одновременно повышался интерес к узнаванию авторства, актуализировался широкий контекст знаний: концепций, теории, методологии науки [10].

На втором этапе студентам предлагался специальный опросник:

1. Отметьте то место, абзац, фрагмент текста, где Вы поставили свой первый вопрос и сформулируйте его.

2. Что показалось Вам интересным: сама проблема или авторская позиция, трактовка, точка зрения?

3. Какие положения вызвали Ваше возражение, какие противоречия Вы обнаружили?

Развернутые ответы фиксировались. Затем проводился анализ, сравнение первой и второй версии, выяснялось, изменилось ли мнение студентов, дополнилась ли первая интерпретация второй, возникли ли противоречия между ними, «взглянул ли» будущий педагог на свою первую версию по-новому.

На третьем этапе проводилась групповая беседа, диалог, где объяснялась, обосновывалась собственная версия.

В результате анализа письменных и коллективных работ были выявлены следующие типы интерпретации студентами авторских концепций:

• репродуктивный тип – пересказ или формулировка интерпретационных гипотез;

• творческий тип – импровизации, включения «старого» контекста в новые системы связей (смысловые и содержательные);

• оценочный тип – раскрытие смысла для себя;

• критический тип – направленность на выяснение «для чего все это?» и отторжение концепции.

Полученные данные представлены в табл. 5.

Таблица 5

N п/п	Тип интерпретации авторской концепции	Количество студентов	Процентное соотношение
1	Репродуктивный	12	26
2	Творческий	4	9
3	Оценочный	24	52
4	Критический	6	13

При этом следует отметить и то обстоятельство, что мнение об авторской концепции у разных студентов включает ряд культурно-ценностных, культурно-исторических ориентаций (на авторитетность, известность, современность, перспективность и др.), некоторые из них представлены у студентов в сочетании со свободой и потребностью выражения своего мнения. При интерпретации некоторые старшекурсники обнаруживают ярко выраженную негативную педагогическую ориентацию, проявляющуюся в априорной критике чужого мнения. Во многом это определяется прошлым негативным опытом использования той или иной концепции в собственной педагогической практике («Концепция В.В.Давыдова сложна для учащихся начальных классов, она не учитывает возрастные особенности детей, многие учителя отказываются работать по ней»). Такие суждения говорят о прямом неприятии чужого мнения, негативизме, критицизме. В данном случае не принимается и позитивная часть авторской концепции, т.е. отвергается все. Это может быть объяснено и отсутствием творческого мышления, когда студент не может удержать в своем сознании одновременно несколько точек зрения, не может включить рассматриваемое явление в несколько систем связей одновременно, не способен позитивно оценить значение других. В противном случае – свое мнение оказывается верным, позитивным, чужое – всегда ошибочным и неверным.

При репродуктивном типе интерпретации студенты часто не могут выразить свое мнение, отдать предпочтение одной или нескольким концепциям, выделить существенное, главное в том или ином подходе, выстроить своеобразную логику автора.

При творческом типе интерпретации педагогических концепций учитель свободно размещает содержание и смысл в своем контексте. При таком типе интерпретации процесс идет от самого студента к тексту. Так, анализируя концепцию В.Ф.Шаталова, будущие учителя не просто копируют его опорные конспекты, но и предлагают свои принципы создания опор в начальных классах, сравнивая их с большими и малыми опорами С.Н.Лысенковой. В данной интерпретации студент ведет своеобразный диалог и даже дискуссию с автором, принимает продуктивную часть его позиции.

В целом же студенты обнаруживают легкость интерпретации авторских концепций, однако не обнаруживают способности к обобщению. Они объясняют, рассуждая, но не резюмируя. В большинстве случаев у них преобладает интерес к популярным концепциям (Вальдорфская педагогика, система Зайцева, педагогика М.Монтессори и др.). В меньшей степени они соотносят авторские концепции со своими возможностями («Концепция Л.В.Занкова мне нравится, я сама – человек очень эмоциональный, а в ней много внимания уделяется развитию наблюдательности и чувств»). Несомненно, что студент идет навстречу концепции со своими установками, индивидуальным уровнем культуры, ожиданиями, а не только со своими чувствами. В способе решения таких задач

мышление неотрывно от работы сознания по осмыслению, переосмыслению, открытию нового для себя смысла, которые обнаруживаются в реальном эксперименте.

Работа по анализу авторских концепций во многом связана с умением отбирать и реконструировать содержание будущего урока, так как именно при формировании таких умений будущий учитель сталкивается с необходимостью анализа всего многообразия методических разработок по теме урока и определению своего сценария.

Для формирования умений разрабатывать содержание урока мы использовали методику Ф.Н.Гоноболина, модифицировав ее в соответствии с предметом нашего исследования [28]. Формирующий эксперимент проходил в несколько этапов: на лабораторно-практических занятиях по дидактике (2 курс) и в процессе педагогической практики (3 и 4 курсы). Для выработки элементарных умений разрабатывать содержание урока студентам второго курса предлагалось проанализировать различные по содержанию тексты и отрывки из журнальных и газетных статей, тексты усложненных диктантов и изложений и т.д. Необходимо было в течение 45 минут, внимательно прочитав текст, выполнить следующие задания:

1) определить, для учащихся какого класса составлен данный текст;

2) указать трудности, которые могут встретить ученики при чтении этого текста (имеются в виду незнакомые слова, понятия, словосочетания, трудные и сложные фразы, примеры, малодоступная младшим школьникам логика и композиция предложения);

3) вычленить в тексте основные понятия, подлежащие усвоению;

4) разделить текст на несколько логически завершенных частей, вычленить в каждой части ключевые элементы;

5) реконструировать, адаптировать предложенный текст так, чтобы он, оставаясь содержательным (включал все основные понятия), стал понятным учащимся начальных классов;

6) определить собственное отношение к предложенному тексту (нравится – не нравится, что особенно интересно для Вас, как этот текст можно включить в план Вашего будущего урока и др.).

Анализ выполнения первого задания показал, что студенты успешно определили, на какой возраст был рассчитан предложенный текст. Только 5% участников эксперимента не справились с данным заданием.

При анализе текста с точки зрения трудностей, которые могут встретить младшие школьники при чтении текста, большинство студентов указали основные трудные слова и словосочетания (64%), 24% смогли определить лишь половину (или чуть больше половины) сложных понятий, 12% студентов выполнили данное задание на низком уровне.

Многие студенты (9%) не смогли выполнить третье задание (выделить главную мысль, разделить текст на логически законченные части). Некоторые из них выделили меньшее количество смысло-

вых единиц, объясняя это тем, что излишнее дробление учебного текста затруднит понимание детьми содержания и последующее запоминание. Другие студенты строили свои решения безотносительно к основным смыслообразующим звеньям, в этом случае они выделяли в тексте части произвольно, совершенно не задумываясь над тем, насколько данное деление целесообразно.

Не очень успешное выполнение предыдущих заданий во многом определило и неудачную реконструкцию предложенного текста для учащихся. Многие из них внесли лишь незначительные изменения, оставляя текст слишком сложным, другие составили, наоборот, совершенно новый текст, упустив больше половины необходимой информации; у третьих реконструированные тексты оказались малосодержательными, нелогичными. Между тем, в процессе обучения у детей часто возникают вопросы по разъяснению непонятного содержания, студенты же, заранее не предвидя трудности и не подготовив ответ, часто не могут ответить на такие вопросы. Некоторые из них упрощают содержание, и оно становится неинтересным для детей.

Но наиболее показательным является отношение самих студентов к предложенному тексту. У большинства студентов новая информация вызывает интерес, нет прямого отторжения или непринятия текста до тех пор, пока его необходимо «подать», объяснить детям («Что здесь может быть непонятным?», «Зачем детям рассказывать про самолеты, лучше на экскурсию сходить», «Мне такой текст не нравится, попробую составить свой» и др.). Вполне очевидно, что интерпретация данного текста порождает различное отношение и его понимание, однако однозначная оценка, не творческое прочтение, отторжение авторского видения развивает у будущих учителей невосприимчивость к педагогическим инновациям.

Из сказанного следует, что понимание учителем текста невозможно без оценки. Следовательно, позиция «читателя» сливается с позицией «критика». В этом слиянии на первое место выходит то одна, то другая позиция: при непосредственно-эмоциональном восприятии на первое место выходит позиция «читателя», в процессе педагогической интерпретации – позиция «критика».

Именно поэтому различные обучающие программы могут быть оценены только на основе того, учитывают ли они способы проработки учебного материала студентом, личностную избирательность его по отношению к содержанию, виду и форме материала.

Обобщая условия, способствующие развитию индивидуального стиля деятельности учителя, следует отметить, что наиболее значимыми из них являются следующие:

выбор минимально требуемых (обязательных) эталонов усвоения;

альтернативные способы проработки учебного материала;

создание модели учебного процесса как творческого поиска: от

видения и постановки проблемы, к выдвижению предположений, гипотез, их проверке, познавательной и профессиональной рефлексии;

изменение позиции студентов, проживание ими учебного процесса в роли активных участников;

соотнесенность знаний с личным опытом, с современной культурой, жизнью общества и школы;

взаимодействие педагогического знания с личностью студентов.

На основе вышеизложенного мы предположили, что процесс развития индивидуального стиля деятельности учителя зависит от индивидуально-типологических особенностей, уровня профессиональной подготовки и сформированности рефлексии, творческой активности. Следует предположить также, что отработанная нами в эксперименте модель вариативного профессионального поведения студента на первом этапе инновационной подготовки создает систему профессионального самопознания при освоении педагогических дисциплин, а также способствует развитию общей технологии творческого поиска.

3.6. Рефлексивно-инновационные технологии

Все процедуры инновационно-рефлексивных технологий можно разбить на следующие этапы:

I – этап поиска новых идей;

II – этап формирования нововведения;

III – этап реализации нововведения;

IV – этап закрепления новшества.

Этап поиска новых идей включает в себя формирование информационного инновационного фона в курсе «Основы инновационной педагогики», актуализацию школьных проблем и потребностей, предварительную работу по формулировке целей, идей нововведения, создание образа будущего школы.

Этап формирования нововведения состоит из проектирования в активных формах хода нововведенческой работы, опробование отобранных новшеств, принятие решения о введении нового в школу.

Этап реализации нововведения предполагает создание условий для проведения экспериментальной работы в школе, рефлексии хода эксперимента, коррекции содержания и введения новшеств.

Этап закрепления новшества представляет собой закрепление образа обновленной школы в сознании учителей, психокоррекционную и методическую работу по совершенствованию инновационного поведения педагога. Лейтмотивом всех четырех фаз является развитие восприимчивости к новому и субъектного отношения к осваиваемому новшеству.

Модель рефлексивно-инновационной технологии подготовки учителя на III и IV этапах представлена в табл. 6.

Таблица 6

ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ КАРТА
формирования готовности учителя к инновационной деятельности на III и IV этапах профессиональной подготовки

ЗАДАЧИ	Совершенствование технологии педагогического общения и педагогической деятельности в целом Освоение технологии инновационной деятельности
СОДЕРЖАНИЕ	Освоение методики составления авторской программы Планирование этапов эксперимента, анализ и прогнозирование развития новшества, требующего внедрения Внедрение новшества в педагогический процесс, осуществление коррекции, отслеживание результатов экспериментальной работы
ТЕХНОЛОГИИ	Организационно-деятельностные игры Рефлексивно-инновационный практикум Изучение авторских концепций Разработка авторских программ Практическая работа в инновационных типах учебных заведений Участие в различных формах повышения квалификации, которые личностно ориентированы на активные технологии обучения Педагогические мастерские
УРОВЕНЬ	Психологическая готовность приобретает целостный методологический характер, развиваются рефлексивно-аналитические умения, высокая ответственность, творческая активность

Как отмечалось, внедрение обсуждаемой технологии начинается с создания инновационного фона и актуализации школьных проблем. Основой этого является курс инновационной педагогики, который знакомит студентов с основными разделами инноватики: неологией, аксиологией и праксиологией. Важнейшая задача этого курса – не только раскрытие факторов, причин и барьеров инновационной деятельности учителя, но и формирование психологической готовности к принятию нового, развитие восприимчивости к педагогическим инновациям. Изучение психологических закономерностей творческой деятельности, механизма поиска выбора решения осуществляется в условиях тренингового обучения.

Стержнем программы является принцип творческой самореализации личности, когда субъект в актах своей самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, но и созидается и определяется. Направлением его деятельности можно определять и формировать его самого (С.Л.Рубинштейн).

Основные разделы программы по основам инновационной пе-

дагогики ориентированы на раскрытие понятий «инновация», «новшество», «инновационные процессы в образовании», «структура инновационной деятельности учителя», «технология введения новшеств».

В данном курсе изучаются наиболее типичные модели вариативного образования, отличающиеся качественным своеобразием, ярко выраженным авторским подходом в трактовке педагогических идей. Подробно рассматриваются прежде всего те концепции и образовательные проекты, которые стали основой массовых педагогических движений, дали импульсы развитию гуманистической педагогики. Студенты рассматривают различные типы альтернативных учебных заведений в России и за рубежом, с их целевыми установками, особенностями организационной структуры, содержанием образования и воспитания, описанием практического опыта их работы.

Особое внимание уделяется технике разработки и проведения педагогического эксперимента на уровне создания авторских программ, концепций обучения и воспитания. Практическая деятельность студентов сопровождается изучением концепций, положений, нормативно-правовых документов, реально существующих альтернативных учебных заведений. На этапе бакалавриата и особенно магистратуры будущие педагоги включаются в творческие коллективы по разработке таких концепций.

Программа курса рассчитана на 70 часов, включает 10 теоретических блоков и предусматривает проведение лекционных, семинарских и лабораторных занятий, а также организацию самостоятельной исследовательской работы студентов. На лекционные занятия выносятся наиболее общие теоретические вопросы, обеспечивающие целостное понимание ключевых проблем инновационной педагогики, закладывающие методологические и научные основы для дальнейшей самостоятельной работы.

Важнейшим теоретическим блоком, определяющим дальнейшее изучение курса, является раздел, посвященный основным положениям инноватики: в чем сущность нововведений в образовании? чем определяются этапы инновационных процессов? как их анализировать? какие методы применять? чем характеризуется инновационная среда? как определить готовность педагогического сообщества к организации нововведений? чем определяются социокультурные предпосылки нововведений? Таким образом, в начале курса рассматриваются основные концептуальные идеи, положения инноватики, излагаются некоторые методы анализа инновационных процессов и воздействия на этот процесс. Это позволяет поставить задачу для последующей самостоятельной работы. Семинарские занятия предусматривали теоретические дискуссии, способствующие осмыслению ведущих идей инновационной педагогики, формированию аналитических умений и концептуальных подходов на основе изучения различных типов альтернативных моделей обучения и воспитания детей. На семинарских заня-

тиях студенты давали аргументированную оценку отдельных моделей альтернативного образования на основе анализа различных концепций.

Лабораторные занятия способствовали формированию готовности студентов к работе в инновационных типах школ, знакомству с технологией разработки и освоения новшества, с методикой организации педагогического эксперимента, составления авторской программы. На лабораторных занятиях проводился социально-психологический тренинг по снятию, разблокированию барьеров творческой деятельности.

Практика в школе предусматривала активное включение студентов в педагогический процесс и его организацию на принципах инновационной педагогики с опорой на индивидуальные запросы и потребности студентов, предоставление им свободы выбора содержания и форм обучения, наиболее адекватных интересам и склонностям обучающихся и особенностям второго и третьего этапов образования в вузе, решение учебных проблем на основе актуализирующего диалога и позиционной дискуссии, организацию групп коммуникативного воздействия на основе анализа различных вариантов педагогических ситуаций.

Самостоятельная работа студентов на этапах бакалавриата и магистратуры имеет свои особенности: на втором этапе она в большей степени связана с осмыслением и самостоятельной интерпретацией имеющихся образовательных проектов, на третьем этапе она связана с созданием собственного творческого продукта, с разработкой концепции альтернативной школы индивидуально или в творческом коллективе.

Реализация курса «Основы инновационной педагогики» предусматривает два варианта в зависимости от условий, существующих в педагогических вузах. Первый вариант ориентирован на систематизированное прочтение курса по основным тематическим блокам для всех студентов и предполагает выбор тематики самостоятельной исследовательской работы и индивидуальное консультирование. Второй вариант предполагает проведение установочных лекций и семинаров по узловым проблемам инновационной педагогики. Изучение отдельных альтернативных моделей обучения и воспитания и соответствующих им типов школ осуществляется по выбору студентов, исходя из интересов и склонностей. Первый вариант программы более приемлем для бакалавриата, второй – для магистратуры. В целом же окончательный выбор варианта зависит от желания студента и преподавателя.

Определяющим для нас было создание положительного отношения к новшествам и развитие желания разработать и внедрить свою авторскую программу, так как овладение инновационными технологиями становится значимым только тогда, когда студенты видят и познают противоречия и недостатки своей деятельности. Поэтому рационально включать изучение курса «Основы инновационной педагогики» параллельно с написанием курсовых работ.

Такое обучение позволит более четко определить цели нововведения, выявить реальные и возможные источники новшеств, возможности формулировки проблемы и др. Курс «Основы инновационной педагогики» имеет смысл при том условии, что обучение и внедрение интегрированы. Если же процесс обучения невозможно построить на основе анализа и решения собственных практических проблем студентов, то тогда можно лишь создать предпосылки инновационной деятельности.

Важным аспектом в изучении курса является осознание социокультурных проблем нововведений будущими педагогами, что позволяет предвидеть барьеры на пути разработки и внедрения новшества, прогнозировать динамику взаимоотношений и мотивации коллег и администрации школы, а также «цепную» реакцию других изменений. Формирование указанных качеств учителя-инноватора предполагает осознание следующих ключевых вопросов:

Каковы факторы эффективности инновационной деятельности?

Как разработать инновационную программу?

Как применять методы генерирования новых идей?

Как действовать при реализации инновационной программы?

Как воспримут новшество коллеги, родители, ученики, администрация школы?

Рассмотрение инновационного потенциала как фактора эффективности нововведения, согласование разных ролей участников этого процесса, изучение возможностей целенаправленного воздействия на поведение участников зависят от правильного понимания механизма возникновения их ролевых позиций: инициативы, содействия, противодействия или бездействия. Как известно, эти вопросы в курсах педагогических дисциплин не рассматриваются специально, что создает у студентов впечатление об инновационном процессе как процессе, происходящем в вакууме, «без борьбы и противоречий».

Этап формирования нововведения осуществлялся нами в рефлексивно-инновационном практикуме. Рефлексия в общем плане – это переосмысление. Создание рефлексивной среды позволяет моделировать особые, уникальные по отношению к учителю условия, в которых его личностный и интеллектуальный опыт не только оказывается недостаточным, но и служит своеобразным препятствием (а не только средством) к достижению цели. При этом проблемность раскрывается как интеллектуальное противоречие, актуализирующееся в виде столкновения известных знаний, умений с теми особенными условиями инновационной ситуации, в которых педагог осуществляет доступные ему способы действия. Вместе с тем при решении обнаруживается и ее конфликтообразующее свойство, т.е. противоречие личностного характера между сложившимися формами поведения учителя как личности и теми реальными требованиями, которые предъявляет к нему конкретная ситуация. Существо проблемы, таким образом, состоит в

том, что в процессе ее решения возникает противоречие между ресурсами «Я» (т.е. интеллектуальными и личностными стереотипами) и уникальностью действий и требований самого нововведенческого процесса. Самостоятельное преодоление этого противоречия и выступает в итоге как открытие нововведения и одновременно как личностное и интеллектуальное развитие, выражающееся в активной самоперестройке личности, реорганизации мышления.

Порождение самого новшества в творческом процессе опосредовано возникновением соответствующих личностных новообразований, выражающихся в изменении учителем представлений о себе. Рефлексия, переосмысление личностных стереотипов представляет собой способ осуществления «Я». При таком способе разрешения проблемно-конфликтной ситуации переживание конфликтности не подавляется, не игнорируется и не служит толчком к «уходу», а наоборот, обостряется, поскольку педагогу приходится искать решение вопреки очевидной его невозможности. В силу этого стремление решить проблему выражается в осмыслении ситуации как жизненно важной, от решения которой зависит личностная самооценка как способного или не способного к творческой деятельности. Таким образом, при прогрессивном способе происходит мобилизация ресурсов «Я» для достижения цели. Это служит предпосылкой для прогнозирования и создания новшества, общего продуктивного способа действия, который осуществляется в виде интеллектуальной рефлексии ранее выдвигавшихся вариантов решения с тем, чтобы отвергнуть или принять их.

Рефлексивно-инновационный практикум направлен на развитие творческого потенциала учителя, под которым подразумевается не только способность к созданию новшеств в педагогической науке, но и своеобразная способность творчески относиться к себе, к своему труду, к детям, к решению самых различных проблемных ситуаций и вообще к жизни в целом.

Особое значение это имеет для учителя, так как динамизм и сложность современной ситуации требуют от него раскрепощения, освобождения от привычных стереотипов профессиональной деятельности. При этом отличительной особенностью инновационной деятельности учителя выступает способность быть максимально свободным от сложившейся ситуации и самому определять процесс введения новшеств в школу.

Процесс развития инновационного поведения на этом этапе нам представляется следующим образом: «расшатывание» (переструктурирование) стереотипов, препятствующих созданию и введению новшеств. Собственно расшатывание стереотипов есть не уничтожение их, так как они легко заменяются новыми.

К методам формирования инновационного поведения на данном этапе можно отнести: полилог, дискуссию, рефлексивную инверсию, интервью. По мнению С.Н.Маслова, творчеству невозможно обучить, нельзя сформировать творческую способность как

какой-нибудь навык или сумму знаний и умений. Искушенность в творчестве предполагает необходимость искушения творчеством, культивирования творческих способностей.

Эта идея была положена нами в содержание рефлексивно-инновационного практикума со студентами-старшекурсниками. В методологической и методической плоскости реализация практикума опирается на идею рефлексивной среды культивирования сотворчества. Суть методов рефлексивного культивирования состоит в их принципиальной инновационной открытости по отношению к каждой педагогической задаче, не в потребительском, а в созидательном, сотворческом смысле. Одной из основных задач поэтому являлось создание благоприятной инновационной среды. Участники рефлексивно-инновационного практикума, благодаря интенсивному проживанию педагогической реальности, в короткий период преодолевали прежние стереотипы.

Рефлексивно-инновационный практикум позволяет актуализировать прежний опыт, переосмыслить его, выявить новые отношения и проблемы школы будущего. Одна из основных задач – направить процесс переосмысления себя и своей деятельности в область созидания новшеств.

Потребность в переосмыслении появляется при столкновении с проблемно-конфликтной ситуацией, когда прежний опыт в качественно изменившихся условиях не способен обеспечить положительных результатов в профессиональной области. Данную ситуацию можно охарактеризовать как творческий кризис, в котором заключаются и положительные, и отрицательные моменты. Положительное состоит в том, что состояние кризиса способствует поиску нового, однако, если достичь этого не удается, то дальнейшее развитие ситуации может привести к саморазрушению. В результате создания особой творческой среды происходит не только обмен информацией, опытом по данной проблеме, но также, благодаря созданию особой атмосферы сотворчества, удается объективировать новый смысл, который в дальнейшем будет положен в основу инновационной деятельности.

Таким образом, осуществление рефлексивно-инновационного практикума обеспечивает решение следующих задач:

1) развитие диалога, а не конфронтации культур;

2) адаптацию учителя к быстро меняющимся условиям;

3) прогнозирование нововведения.

Наибольшую эффективность, с точки зрения культивирования гибких, саморазвивающихся систем профессиональных знаний и способностей, могут иметь интенсивно-инновационные методы, создаваемые на основе рефлексивно-гуманистической педагогики и психологии сотворчества (С.Ю.Степанов, И.Н.Семенов, С.Н.Маслов). Одним из главных аксиологических достижений рефлексивно-гуманистического подхода является, на наш взгляд, практическое доказательство возможности культивирования неразрушительных способов. Так, для того чтобы создать новую концеп-

цию, генерировать новшество, совсем необязательно что-либо разрушать из наследия прошлого. Главный гуманистический принцип сотворчества состоит в обеспечении постоянно развивающейся полноты (целостности) и увеличении многообразия (полифонии) внутренней и внешней жизни каждого участника практикума.

Рассмотрим подробнее апробированные методы, позволяющие реализовать инновационное поведение учителя. К ним, в первую очередь, относится развивающийся проблемно-рефлексивный полилог. Цель метода: актуализировать и развить у учителя творческие возможности к самостоятельному осмыслению проблем инновационной деятельности и к принятию инновационных решений. Такой метод состоит из следующих этапов.

1. Этап наработки школьных проблем, где каждый участник, не повторяя предыдущего, структурирует проблемы.

2. Этап выдвижения идей по решению данных проблем.

3. Коллективное обсуждение.

Исполнительный смысл организации полилога по «круговой» структуре состоит в том, чтобы, во-первых, обеспечить развивающий эффект не только наиболее «продвинутых» в постановке и решении проблем учителей, но менее осведомленных и творческих. Посредством «запрета» на повторение каждым участником достигается эффект максимального осмысления альтернативных решений.

Следующим методом развития инновационного поведения является позиционная дискуссия, которая позволяет не только сформировать банк данных о различных педагогических новшествах, но и обеспечить процесс их критического анализа. Механизм такой дискуссии предполагает деление группы на три части.

Первая группа сосредоточивает внимание на выработке проекта будущего новшества, на своем видении и обосновании его. В процессе данной деятельности допускается критика выдвигаемых решений, так как в конце дискуссии группе необходимо представить на общее обсуждение только один из наработанных вариантов.

После того, как группа изложит свой проект новшества, в обсуждение включается вторая группа, перед которой стоит задача выяснить все альтернативные варианты относительно предложенного новшества и, основываясь на этом, опровергнуть утверждения первой группы. Отклонив выдвинутые предложения, вторая группа приступает к разработке своего решения, затем она также излагает программу действий. Обязанность третьей группы определяется анализом и поиском конструктивного в изложенных проектах, так как она осуществляет синтез и ищет компромиссные пути решения. Далее группы меняются ролями по кругу и весь цикл повторяется снова.

Все положительное, что наработано в процессе деятельности групп, на каждом этапе фиксируется. Однако в практике возника-

ют ситуации, когда предлагаются сразу несколько проектов, каждый из которых содержит конструктивные предложения. В этом случае проводится «аукцион решений». Суть его заключается в дальнейшем углубленном анализе предложенных проектов на общем пленуме. В результате каждый проект решения проходит аналитическую экспертизу. Осуществляется это при помощи механизма «продажи» разработанных проектов, «деньгами» выступают последствия от их внедрения.

Таким образом, выстраивается целостное представление тех процессов и явлений, которые могут возникнуть в результате введения новшества. Механизм же проживания, разворачивания событий высвечивает те негативные моменты, которые были незаметны при разработке самого новшества. Данная процедура классифицирует предложенные новшества по степени их приемлемости для внедрения. В результате те из них, которые набрали наибольшее количество негативных последствий, исключаются из списка.

Следовательно, «аукцион проектов» позволяет глубоко и детально проанализировать развитие последствий от введения новшества в зависимости от различных противоречий и конфликтов. Выстраивание целостной концептуальной модели разворачивания событий и определение роли и позиций группы, включенной в инновационный процесс, позволяет проработать различные варианты последствий. В результате решения принимаются не методом проб и ошибок, а в соответствии со всесторонней аналитической экспертизой.

Программа рефлексивно-инновационного практикума начинается со знакомства и представления участников. Эмоциональная рефлексия способствует атмосфере открытости и доброжелательности. В практикум вводятся упражнения на развитие творческого мышления.

Следующий этап – проживание сотворчества (назвать любимые сказки, героев, а затем ввести их в школьную жизнь, передать характер героев, придумать сюжет и разыграть его). Затем произносится монолог от имени того или иного персонажа, осуществляется анализ характера героев. После этого дается перечень школьных проблем, знаком «+» необходимо отметить наиболее важные из них. Основные же упражнения моделируют структурные компоненты инновационной деятельности учителя. Вводятся следующие упражнения: ассоциативный круг, педагогический консилиум, творческие дебаты, открытые уроки. В программу практикума включены задания, выводящие студентов на уровень метарефлексии, анализа и оценки своего рефлексивного мышления. Этой цели служат специальные упражнения с опорными схемами самоанализа, программами самоотчета.

Рабочая программа практикума:

1. Творческое мышление учителя. Психолого-педагогический анализ решения педагогических задач.

2. Инновационная деятельность учителя: структура и технология осуществления (позиционная дискуссия).

3. Психологические барьеры восприятия новшеств (тренинг бесконфликтного поведения).

4. Методы развития инновационного поведения: эвристические методы решения творческих задач, «мозговая атака», метод эвристических вопросов, ОДИ, инновационные игры и др.

5. Рефлексия в профессиональной деятельности учителя (тренинг рефлексивных способностей).

Как подчеркивалось выше, инновационное поведение и креативность учителя должны формироваться под влиянием развивающей среды. Основываясь на исследованиях Д.Б.Богоявленской и А.М.Матюшкина, согласно которым творчество можно определить как некий выход за пределы наличной ситуации или имеющихся знаний, можно утверждать: креативность как глубинное свойство выражается в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным смыслом. Поэтому мы стремились осуществить непрямое формирующее влияние через микросреду.

Среда, в которой учитель может актуализироваться, должна обладать высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариантностью (богатством возможностей). Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых; многовариантность обеспечивает возможность их нахождения. Кроме того, среда должна содержать образцы креативного поведения и его результаты. В процессе нашего исследования мы предположили, что сочетание некоторых параметров микросреды, в которой существует учитель, – низкая степень регламентации поведения, информационная обогащенность и представленность образцов креативного поведения – оказывает определяющее влияние на инновационное поведение педагога. Это может выражаться и на технологическом уровне.

Исследование было проведено с участием 149 студентов факультета педагогики и методики начального обучения Курского педагогического университета. В эту группу входили студенты общей подготовки и выпускники педагогического колледжа, две группы по 23 человека для сопоставления с экспериментальными группами. Измерялись следующие параметры.

А. Уровень креативности студентов. Учитывались три показателя: продуктивность, мотивационная направленность на творчество и рефлексивность. Диагностика креативности происходила в процессе и результате всех видов инновационных заданий практикума.

Креативная ценность разработанных новшеств определялась отнесением их к одному из следующих типов:

1. Постановка проблемы, предполагающей множественность решений, дающей толчок дальнейшему развитию школы.

2. Решение неожиданно, оригинально, не имеет аналогов.

3. Решение предполагает «вариацию на тему», продолжение известной концепции или педагогического подхода.

Мотивационно-личностный компонент оценивался при помощи учета высказываний студентов, их интересов, желаний продолжить работу, активности.

Рефлексивный компонент был оценен по степени осознанности предлагаемого решения и себя как учителя-инноватора.

Б. Характеристика среды осуществлялась по таким показателям: информационная обогащенность, наличие образцов креативного поведения, степень регламентированности инновационного поведения.

Уровень информационной обогащенности измерялся путем ранжирования разнообразия предложенных решений, степени легкости их генерирования. Формирующий эксперимент заключался в том, что в процессе инновационного практикума были созданы условия нерегламентированности поведения, информационной обогащенности, представленности креативных образцов. По окончании эксперимента контрольные и экспериментальные группы сравнивались по данным итогового тестирования. В начале, середине и конце эксперимента мы оценивали уровень креативности и инновационного поведения студентов, а также выраженность средовых показателей (табл.7).

Таблица 7

Типы динамики формирования креативности у студентов с разным исходным уровнем (в %)

Исходный уровень креативности	1	2	3
	Восстановление прежнего равновесия	Обретение новой устойчивости	Отсутствие динамики
Высокий	33	59	8
Средний	49	20	3
Низкий	27	15	48

Оценка результатов эксперимента обнаружила существенные различия по всем трем исследуемым параметрам. На первом этапе увеличивался уровень мотивационно-личностного показателя, на втором – продуктивного и мотивационно-личностного, на третьем – продуктивного и рефлексивного. При этом существенное возрастание мотивационно-личностного показателя инновационной деятельности говорит об изменениях на более глубинном личностном уровне, а именно: возрастает эмоциональная включенность в процесс поиска, постановки и осмысления школьных проблем, появляется устойчивое желание продолжить занятия в практикуме. Можно предположить, что при поддержании достигнутого уровня мотивации возрастает и продуктивный уровень деятельности.

Процесс развития инновационной деятельности начинается именно с мотивационно-личностного уровня. На продуктивном

уровне мы имеем дело с более сложным образованием – сочетанием творческого потенциала личности и рефлексивности. Установка на инновационное поведение предполагает постоянную постановку проблем и разнообразное их разрешение. Ко всему происходящему вырабатывается специфическое отношение: поиск смысла, попытка видения скрытого, стоящего за непосредственно воспринимаемым.

Данные эксперимента свидетельствуют, что студенты с высоким исходным уровнем креативного поведения преимущественно достигают нового устойчивого высокого уровня, они отличаются высокой продуктивностью и рефлексивностью; со средним уровнем креативности в большинстве случаев показывают некоторую динамику, хотя тяготеют к решениям по типу «вариации на тему». Низкокреативные студенты редко достигают нового уровня, они не проявляют динамики, часто возвращаются к первоначальным решениям.

Следует отметить и такое обстоятельство. Повышение креативности, обусловленное соответствующим влиянием развивающей среды, не является однонаправленным. Общая тенденция изменения инновационного поведения имеет следующий характер: вслед за значительным повышением всех показателей наблюдается их некоторое понижение, что связано в определенной степени с эмоциональным спадом и дискомфортом.

Развивающая среда должна содержать способы и функции инновационного поведения. Студенты должны владеть методологией, способами поиска неизвестных решений.

Этап реализации нововведений осуществлялся в исследовательской работе студентов на экспериментальной площадке «Школы раннего развития», созданной при Курском педагогическом университете. Подход к инновационной деятельности как к творческой требует усвоения учителями методики научного исследования. Исследовательская работа студентов на экспериментальной площадке может быть названа «исследованием в действии», контрастирующим с традиционным подходом. Акцент делается больше на знания, чем на освоение технологии инновационной деятельности.

Основная цель работы на экспериментальной площадке – включение студентов в инновационный процесс, в котором они вместе с учителем-мастером и вузовским преподавателем апробируют свою авторскую программу, определяют способы внедрения новшества, оценивают эффективность внедрения. Создание исследовательской студенческой группы предполагает своего рода гуманистическую альтернативу той модели, которая рассматривает студентов в качестве объектов обучения. Ценность этой формы работы состоит в том, что будущие учителя рассматриваются как активные и непосредственные участники эксперимента. Они обучаются критическому мышлению, умению сделать выбор, осуществить альтернативную технологию, произвести отслеживание ре-

зультатов. При этом весь педагогический коллектив работает в атмосфере творческого сотрудничества. Синтез метода научного исследования и групповой работы создает групповую исследовательскую работу, которая составляет основу технологии организации студентов на экспериментальной площадке. Одновременно с групповой работой проводится индивидуальная работа с учителем-мастером.

Особенность групповой работы заключается в том, что занятия проводятся в форме семинара-дискуссии. Каждый студент, являясь членом научно-исследовательской группы, занимается своей проблемой. Были опробованы и такие варианты: 2-3 студента разрабатывают одну проблему, но с разных точек зрения, в разных возрастных группах. Встречаясь один раз в месяц, студенты сообщают о результатах своих исследований в ходе дискуссии и живого обмена мнениями по исследуемой проблеме.

В течение всего эксперимента будущие учителя сотрудничают с руководителем (педагогом), работающим в классе. Одной из задач нашей работы было присвоение инновационного опыта в соответствии с личностными потребностями студентов. Вся экспериментальная работа включала три этапа: первый – диагностический – был ориентирован на определение трудностей педагогов и детей во внедрении концепции «Школы раннего развития». Второй этап – обучающий – был посвящен выработке умений и навыков научно-исследовательской работы. Несколько первых занятий предполагали работу с научной литературой по проблеме раннего развития детей, анализа различных концепций дошкольного воспитания и развития детей в начальной школе, установление преемственности и системообразующих связей, составление аннотаций и интерпретаций авторских и своих позиций.

Дальнейшие занятия обучающего типа были направлены на овладение методами проведения инновационной работы в школе: составление карты наблюдений, уточнение авторских концепций, прогнозирование хода и результатов внедрения, трудностей и т.д. Конечная цель заключалась в построении целостной авторской концепции, чему предшествовало обсуждение в малых группах. Для стимулирования научно-исследовательской работы студентов учителя-новаторы делились опытом внедрения новшеств. Заключительный этап состоял в письменном оформлении авторской концепции. На семинаре рассматривались такие проблемы, как структура работы, организация этапов внедрения новшеств.

Остановимся на некоторых проблемах разработки авторских концепций будущими учителями, на формулировке общих концептуальных идей предстоящей работы. Концепция – в переводе с латинского означает: понимание, система; определенный способ трактовки какого-либо предмета, явления, процесса; основная точка зрения на предмет или явление, руководящая идея для их систематического освещения. Термин «концепция» употребляется также для обозначения ведущего замысла, конструктивного принци-

па в научном, художественном, техническом, политическом и других видах деятельности. Концептуальные идеи часто формируются в виде принципов.

Как известно, выбор общего направления преобразования школы может осуществляться двумя различными путями. Первый – это движение «сверху» – от сознательного выбора в психолого-педагогической культуре теоретической концепции и воплощения ее на практике с целью изменения последней. Второй путь – движение «снизу» – от практических находок, приемов и методов работы – к их концептуализации. В первом случае важным оказывается переход от принятия и понимания концепции к практическому воплощению ее принципов, во втором – организация способов рефлексии по отношению к практике, обретение категориального языка для описания интуитивно найденных методов и приемов. Для студентов педагогических вузов более приемлемым оказался первый способ выбора педагогической концепции. Однако реализация концепций на практике, их теоретическое обобщение вызывают определенные субъективные и объективные трудности студентов.

Отметим некоторые из них. В психолого-педагогической науке представлено довольно большое разнообразие концепций образования в целом или частных концепций обучения и воспитания детей. Они обладают чертами логической целостности, системностью, организованностью и культурностью своих текстовых положений. Однако процесс превращения их в инструмент преобразования и развития живой педагогической деятельности далеко не прост. Теоретические знания, не переведенные в статус практико-методических рекомендаций, трактуются будущими учителями как некоторые общие положения. Рекомендации, исходящие из достаточно стройной и целостной концепции, при их столкновении с условиями школьной практики приобретают иногда в сознании педагога черты реестра предложений, часть из которых расценивается как очевидные, банальные для него, а другая как практически не реализуемые, так как их трудно включить в живой поток актуальной деятельности педагога. К тому же, по мнению психологов, студенческий возраст характеризуется ожиданием будущей самореализации, известным социальным инфантилизмом. В этом возрасте может развиться рефлексия, приводящая либо к излишнему самоконтролю, самокопанию, либо к скептицизму как форме защиты, критики чужих достижений из-за отсутствия своих.

Следующая группа трудностей связана с неумением обобщать и описывать те приемы, которые найдены самим педагогом. Формулировки тезисов выглядят схематично и не охватывают самой сути новации. Они представляются в виде перечня методических требований и условий, иногда тематики занятий по полугодиям, которые педагог считает наиболее существенными для инновационной деятельности. В этот перечень входит далеко не все, что он реально учитывает и осознает. Часть условий как бы сама собой

подразумевается, особо не выделяясь в сознании педагога из контекста процедур педагогической деятельности. Поэтому передача приемов и находок, их интерпретация и понимание возможны во всей полноте лишь при демонстрации живой деятельности, в контексте которой проступает выигрышность и психологическая тонкость того, что утрачивается в описании будущих учителей. Нестрогое и несистематизированное описание не позволяет студенту подняться до создания концепции и осмысленно организовать педагогическую практику. Превращение замысла в реально принятую модель, а затем в практически осуществляемую программу – длительный и сложный процесс. Он предполагает углубленную совместную работу студентов, научных руководителей над проектом и системой преобразований, которые касаются двух важнейших аспектов.

Первый из них связан с выделением приоритетных образовательных ценностей, идеалов в виде четко обозначенных стратегических и тактических достижений, системы критериев таких достижений.

Вторым важным аспектом является разработка средств и способов, отвечающих намеченным ценностям и достижениям, которые могут быть связаны с изменением одного или несколько компонентов образовательной системы: учебного содержания, форм его освоения, характера и содержания учебно-воспитательного процесса.

Умение соотносить точно сформулированные цели и идеалы с технологиями, способами взаимодействий и учебным содержанием, является важнейшим критерием инновационной культуры учителя. Превращение замысла проекта в реально принятую и развиваемую программу требует коллективных усилий по анализу, коррекции, выявлению противоречий между всеми компонентами программы.

При организации работы на экспериментальной площадке мы знакомили студентов с основными концептуальными положениями школы раннего развития, уставом и кругом проблем, которые им предстоит решить. Модель экспериментальной школы начала внедряться в 1992 году. Данная школа представляет собой тип учебного заведения, который можно определить как школа-комплекс «Детский сад – начальная школа».

Основные задачи экспериментальной школы:

органическое взаимодействие начальной ступени школы с дошкольным звеном с целью постепенного переноса на дошкольный период определенных этапов обучения с одновременным насыщением дошкольной ступени занятиями эстетического характера (музыка, ИЗО и художественный труд, рассказы и драматизация, хореография и ритмика и др.);

последовательное и углубленное изучение национальной культуры;

развитие творческих способностей детей.

Главная функция обучения малышей в школе раннего развития состоит в обеспечении общего развития. Отбор предметов и включение их в образовательную область базисного учебного плана осуществлен с учетом возможностей детей и сенситивных периодов развития психики. С этой целью в первых-третьих классах (4-6 лет) введены интегрированные курсы: мир и человек, ИЗО и художественный труд, математика и конструирование, рассказы и драматизация. На этой ступени обучения большое внимание уделяется предметам эстетического цикла: ритмика, хореография, фольклор, музыка, народные промыслы и др.

Включение студентов в процесс разработки программ, тематического планирования, детализации общих концептуальных идей в конкретных предметах, отбор необходимого содержания и форм проведения занятий создавали предпосылки для плодотворного сотрудничества педагогов-практиков, преподавателей вуза и студентов. Учителя-практики, иногда уступавшие студентам в теоретической подготовке, делились искусством преподавания; будущие педагоги занимались больше отбором содержания для тех или иных курсов, таких, как фольклор, конструирование и моделирование, этикет и культура общения, народные промыслы. Затем этот материал структурировался, отслеживалась логика и динамика развития концептуальных идей, учитель-практик давал оценку степени доступности этого материала детям, вместе обсуждались способы его введения в учебный процесс.

Третий этап связан с проведением исследования в классах под руководством учителя и научного руководителя. Цель этого этапа – проверка правильности основных проектных решений и отработка технологии обучения с учетом авторской программы. В целях ознакомления с результатами каждого студента выпускался специальный бюллетень с дидактическими пособиями, используемыми на уроках.

Следует отметить, что знания студент может получить самостоятельно, а овладеть профессиональным поведением – только в совместной работе с творческим педагогом. Последний является не только транслятором педагогической информации, а мастером своего профессионального дела, автором и творцом тех или иных новшеств в школе. При этом существенно меняется образовательная среда. Она является не только развивающей, но и развивающейся, т.е. гибко меняющейся в зависимости от конкретных целей обучения, тех профессиональных особенностей, которые в ней формируются.

Как известно, введение инноваций в школьную жизнь требует предварительной подготовки всех членов педагогического коллектива, создания инновационного климата, при котором приход студентов в школу не будет рассматриваться как «катастрофа». Использование совместной групповой работы, где все в одинаковой мере могут показать свои творческие способности и инновационные умения, помогает сближению позиций учителей-практиков и сту-

дентов. К тому же одному педагогу, хотя и достигшему успехов в инновационной деятельности, достаточно сложно добиться понимания в силу консервативности некоторых школьных работников, в особенности руководства школы. Экспериментальная работа в творческом коллективе единомышленников всегда приносит более ощутимые результаты.

Заключительная стадия – определение общей эффективности инновационной деятельности. Творческие группы готовят итоговый отчет, который затем обсуждается на общем пленуме. Как показывает опыт организации такой деятельности, студенты приобретают уверенность в своих силах, растет самосознание и творческая активность. В конечном итоге все это и формирует инновационное поведение учителя, создает условия для творчества. (В приложении содержится положение об экспериментальной школе раннего развития, которое было разработано в процессе коллективной работы всего творческого коллектива преподавателей и студентов.)

Опытно-экспериментальная работа подтвердила эффективность использования личностно-ориентированной технологии в подготовке студентов к инновационной деятельности. В нашем опыте использовались рефлексивно-инновационные методы развития студентов: организационно-деятельностные игры, инновационный практикум, исследовательская работа на экспериментальной площадке и др. Главным содержанием данных методов является овладение обобщенными способами решения инновационных проблем, развитие профессиональной рефлексии. Действия участников по моделированию инновационной деятельности, рождающейся в процессе совместного поиска решения проблем, осваиваются студентами и становятся собственным средством по решению профессиональных проблем.

Диагностика готовности учителя к инновационной деятельности фиксировалась до проведения и после завершения экспериментальной работы. В качестве критериев, позволяющих выделить готовность к инновационной деятельности, нами были выделены следующие показатели:

осознание необходимости в инновационной деятельности;

готовность к вовлечению в творческую деятельность по введению новшеств в школу;

уверенность в том, что усилия, направленные на введение инноваций, принесут результат;

согласованность личных целей с инновационной деятельностью;

готовность к преодолению творческих неудач;

органичность инновационной деятельности профессиональной и личностной культуре;

уровень технологической готовности к выполнению инновационной деятельности;

позитивное восприятие своего прошлого опыта в свете инновационной деятельности;

влияние инновационной деятельности на профессиональную самостоятельность;

способность к профессиональной рефлексии.

Овладение эвристическими приемами инновационной деятельности дает мощный толчок развитию креативности, однако не всегда гарантирует успешное решение творческих задач. Накопление же в сознании безличных готовых образцов педагогической деятельности приводит к снижению креативности.

Для развития креативности необходимы нерегламентированная среда с демократическими отношениями и подражание творческой личности. Развитие креативности учителя идет под влиянием микросреды и подражания через формирование системы мотивов и личностных свойств (нонконформизм, независимость, мотивация самоактуализации). Однако в ходе педагогической практики устанавливаются часто противоречивые отношения между студентами и педагогическим сообществом. Будущие учителя испытывают давление из-за ориентации на среднего ученика, унификации программ и жесткой регламентации педагогической деятельности. Сопротивление же студентов репродуктивным видам работ, их большая чувствительность к проблемам расценивается часто как упрямство. Часто талантливые студенты становятся объектом критики учителей-наставников из-за отказа копировать их методические приемы.

В ходе профессионального становления учителя огромную роль играет профессиональный образец – личность профессионала, на которую ориентируются студенты. Вероятно для развития креативности необходим определенный уровень сопротивления среды и поощрение таланта.

Качественный анализ сформированности рефлексивных компонентов инновационной деятельности показал, что в ходе профессиональной подготовки у студентов вырабатывается система знаний об общем способе анализа инновационных процессов. Будущие учителя успешно выделяют состав и структуру инновационной деятельности, вносят отдельные коррективы в концепцию или технологию обучения и воспитания детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Обращение к анализу проблем школьного и вузовского образования с неизбежностью выдвигает задачу оценки и разработки теоретических основ формирования инновационной деятельности учителя. Эта задача имеет глубокий социально-педагогический смысл, так как от ее решения зависит успех преобразований в системе образования, перспективы развития школы. Выявление ведущих тенденций, принципов, психолого-педагогических условий инновационной подготовки учителя составило цель данного исследования.

Сегодня у нас стране происходит становление науки о педагогических нововведениях. Выделение этой науки в самостоятельную отрасль началось с общественно-педагогического движения, с возникновения противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов ее реализовать. Возрос массовый характер применения нового. В связи с этим обострилась потребность в новом знании, в осмыслении новых понятий «новшество», «новое», «инновационный процесс» и др.

В инноватике понятие «жизненный цикл» отражает основные этапы введения новшества. К ним можно отнести: зарождение (осознание потребности и возможности изменений, поиск соответствующего новшества); освоение (внедрение, эксперимент, осуществление изменений); диффузия (тиражирование, многократное повторение нововведений в других школах); рутинизация (нововведение реализуется в стабильных, постоянно функционирующих элементах). Инновационная деятельность во всех сферах жизни общества имеет общие черты и закономерности. Везде сначала определяются цели изменений, разрабатывается новшество, затем оно осваивается и распространяется, и, наконец, «отмирает», исчерпываясь морально или физически.

Характер протекания инновационных процессов определяется тремя взаимосвязанными силами: особенностями вводимого новшества, инновационным потенциалом новаторов, среды, особенностями инновационной деятельности инициаторов и участников нововведения.

Одним из важных теоретико-методологических вопросов изучения инновационных процессов является вопрос о субъектах инноваций. Учитель как субъект инновационной деятельности и ее организатор вступает с другими членами педагогического сообщества в процесс создания, использования и распространения новшества, он обсуждает содержание нововведения и те изменения, которые могут произойти. Эти отношения проявляются в действиях, суждениях, представлениях, настроениях, ожиданиях. Они могут активно влиять на инновационную деятельность учителя, выполняя различные функции: инициирующие нововведение или препятствующие ему.

Анализ педагогической деятельности учителей показал, что освоению новшеств в школе препятствуют: социально-экономические факторы и психологические барьеры: личностная тревожность, ригидность мышления, склонность к конформизму, страх обнаружения собственной некомпетентности, низкая самооценка, субъективное, предвзятое отношение к новшествам, чувство угрозы, потери статуса, неспособность к принятию самостоятельных решений, требующих риска.

Творчески продуктивная личность учителя обладает креативностью, широтой интересов и увлечений, чувствительностью к проблемам, богатым внутренним миром, восприимчивостью к педагогическим новациям, нонконформизмом, самостоятельностью, смелостью.

Динамика развития инновационной деятельности учителя в системе его подготовки в педагогическом вузе раскрывается в функциональных компонентах. Исследование позволило выявить ряд ведущих тенденций инновационной подготовки: тенденция зависимости формирования инновационного поведения от степени развития профессиональной свободы, ее творческой самореализации; тенденция открытости, обращенности к педагогическому наследию; тенденция создания гибких саморазвивающихся систем профессиональной подготовки.

Успешность инновационного поведения учителя во многом зависит от освоения определенного уровня культуры, способности активного вхождения во взаимодействие с социально-педагогической средой. Процесс формирования креативности будущего учителя состоит из ряда этапов и сопровождается овладением инновационной деятельностью путем подражания образцам творческого поведения. Наличие такой подражательной способности обеспечивает легкость вхождения в педагогическую деятельность, повышает уровень ее освоения, снижает число «проб и ошибок», определяет продуктивность и оригинальность.

Одной из тенденций развития инновационных технологий является также включение в учебный процесс не только познавательной, но и эмоционально-личностной сферы человека.

Выполненное теоретико-экспериментальное исследование проблемы подготовки учителя к инновационной деятельности подтвердило ее актуальность и востребуемость попыток ее теоретико-методического обоснования и путей решения. Продуктивной оказалась основная концепция исследования, суть которой заключается в том, что готовность к реализации инновационной деятельности может быть сформирована только в контексте целостности основных структурных компонентов инновационной деятельности: мотивационного, креативного, технологического и рефлексивного. Данная идея позволила изменить акценты в процессе трехэтапной подготовки и становления учителя: с установок на образовательно-профессиональную подготовку – на персонифицированный, творческий педагогический процесс с доминирующей направленностью на создание и при-

своение новшеств, формирование инновационного сознания учителя.

В процессе такой подготовки акцентируется развивающий потенциал обучения, актуализируются ценность поисковой деятельности и дидактические цели высокого познавательного уровня, развивается высокая личностно-профессиональная готовность педагога к гибкому, тактичному взаимодействию с учащимися, формируется главный побудительный мотив инновационной деятельности – профессиональный интерес в сочетании с самореализацией и ориентацией на развитие детей.

Результаты экспериментальной работы позволили выделить совокупность основных психолого-педагогических условий инновационной подготовки учителя, к числу которых относятся: формирование личностно-творческой концепции профессионально-педагогической деятельности будущего учителя, предполагающей личностное присвоение педагогических ценностей и технологий; ориентация студентов на развитие профессионально-личностной самореализации в процессе педагогической деятельности; развитие личностной позиции по отношению к педагогическим новшествам, индивидуального стиля деятельности; развитие целостности инновационной деятельности, обеспечение единства личностного, креативного и рефлексивно-технологического компонентов; формирование инновационной среды и включение студентов в исследовательскую работу на экспериментальных площадках инновационных типов школ; построение вузовской системы образования на основе рефлексивной программы, ориентирующей на осмысление и корректировку индивидуальной и групповой педагогической деятельности.

Подготовка учителя к инновационной деятельности эффективна, если она разворачивается в адекватных учебных формах и решает две взаимосвязанные задачи: формирование инновационной готовности к восприятию новшества и обучение умениям действовать по-новому.

Инновационное поведение учителя актуализируется лишь тогда, когда это позволяет социально-профессиональная среда. В повседневной жизни, как показывает проведенное исследование, происходит подавление креативных свойств учителя. Это может быть объяснено тем, что креативность предполагает независимое поведение, сотворение единичного, в то время как социум заинтересован во внутренней стабильности. Поэтому формирование креативности учителя возможно лишь в специально организованной среде.

Креативность как глубинное свойство выражается в оригинальной постановке проблемы, наполненной личностным смыслом. Поэтому необходимо осуществлять системное формирующее воздействие через определенный комплекс условий микросреды.

Среда, в которой креативность могла бы актуализироваться, должна обладать высокой степенью неопределенности и потенциальной многовариантностью. Неопределенность стимулирует поиск собственных ориентиров, а не принятие готовых; многовари-

антность обеспечивает возможность их нахождения. Кроме того, такая среда должна содержать образцы креативного поведения и его результаты.

Одна из важных тенденций инновационной подготовки учителя в вузе состоит в пересмотре самой концепции организации учебно-познавательной деятельности студентов и руководства ею. В практике вузовского образования осуществляется перенос акцента с обучающей деятельности на преобразовательную, реализация принципа инновационности, открытости педагога культуре и обществу, введение полифонии педагогической деятельности. Диалогизм, полифония выступают как структурообразующие начала инновационной деятельности.

В числе ключевых направлений совершенствования профессионально-педагогического образования можно выделить и интеграцию педагогического процесса в вузе и деятельности инновационных типов школ, расширение практики перенесения части учебного процесса в учебные заведения, имеющие филиалы кафедр, научно-исследовательские лаборатории, экспериментальные площадки, ускоряющие процессы введения педагогических новшеств и преодолевающие отрыв вузовской науки от практики.

Апробированная технология формирования готовности учителя к инновационной деятельности позволила выстроить в определенной последовательности весь процесс целостного становления личности педагога, осмыслить и осознать объективные и субъективные противоречия и трудности каждого этапа, выделить доминирующие цели и пути их достижения на каждом из них.

Предложенный теоретический и практический материал позволит, на наш взгляд, продолжить изучение инновационной деятельности учителя как в плане углубления исследований, затронутых нами, так и новых, связанных с изменившейся социально-педагогической ситуацией.

К числу наиболее важных проблем инновационной педагогики можно отнести изучение целостных концепций развития школы, заложенных в нерефлексированной практике воспитания, важным представляется изучение модельных представлений новых типов учебных заведений.

Таким образом, перечисленные выше проблемы подчеркивают необходимость выделения инновационной педагогики в особую отрасль. Объективная потребность развития такой отрасли педагогического знания вызвана необходимостью изучения практики нововведений в школе, разработки системы диагностики и прогнозирования их осуществления, повышения эффективности реализации любых нововведений. Именно педагогика, изучая закономерности обучения и воспитания ребенка, должна исследовать педагогические основы инновационных процессов, их функции, закономерности развития, а также механизм и технологию их осуществления, принципы управления ими на различных структурно-организационных уровнях с целью выявления их возможностей и путей интенсификации в соответствии с потребностями практики.

ЛИТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Диалектика человеческой жизни. – М., 1977.
2. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. – М., Мысль, 1991.
3. Альтшуллер Г.С. Алгоритмы изобретения. – М., 1969.
4. Ангеловски К. Учителя и инновации. – М., 1991.
5. Антипов В.В., Сосновский Б.А. Психологические механизмы дезадаптации и адаптации к меняющимся социальным условиям // Психология человека в условиях социальной нестабильности. – М., 1994.
6. Анцыферова Л.И. Психология повседневности, жизненный мир личности и «техники» ее бытия // Психологический журнал. Т.14, 1993. – № 2.
7. Арламов А.А. Условия и критерии эффективности внедрения достижений педагогической науки в школьную практику: Автореф.дисс... канд.пед. наук. – М., 1985.
8. Батищев Г.С. Философская концепция человека и креативности в наследии С.Л.Рубинштейна // Вопросы философии, 1989. – № 4.
9. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М., 1979.
10. Бердяев Н.А. Смысл творчества // Философия творчества, культура и искусство. – М., 1994. – Т.1.
11. Бессараб Г.Д. Инновационные формы организации урока. Из опыта работы учителя физики. – СПб, 1991.
12. Бестужев-Лада И.В. Прогнозное обеспечение социальных нововведений. – М., 1993.
13. Бестужев-Лада И.В. К школе XXI века. – М., 1988.
14. Библер В.С. Мышление как творчество. – М., 1975.
15. Блонский П.П. Развитие мышления школьника. – М., 1935.
16. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. – Ростов-на-Дону, 1983.
17. Богоявленская Д.Б. Творческая личность: ее диагностика и поддержка // Психологическая служба вуза: принципы, опыт работы. – М., 1993.
18. Боткин Дж. и др. Инновационное обучение, микроэлектроника и интуиция // Перспективы. Вопросы образования. – Париж, 1983.
19. Брушлинский А.В. Мышление и прогнозирование. – М., 1979.
20. Бургин М.С. Инновации и новизна в педагогике // Советская педагогика. – 1989. – № 12.
21. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Контекстный подход. – М., 1991.
22. Вишнякова Н.В. Креативная психопедагогика. – Минск, 1995.
23. Гинзбург М.Р. Психологическое содержание личностного самоопределения // Вопросы психологии. – 1994.
24. Глотова Т.А. Творческая одаренность личности. Проблемы и методы исследования. – Екатеринбург, 1992.
25. Гнатко Н.М. Проблема креативности и явление подражания. – М., 1994.
26. Гмурман В.Е. Внедрение достижений педагогики в практику школы. – М., 1981.
27. Годник С.М. О сущности профессионально-педагогической деятельности // Приобщение к педагогической профессии. – Воронеж, 1992.
28. Гоноболин Ф.Н. Книга об учителе. – М., 1965.
29. Грановская Р.М., Крижанская Ю.С. Творчество и преодоление стереотипов. – СПб, 1993.
30. Гурова Л.Л. Психологический анализ решения задач. – Воронеж, 1976.
31. Давыдов В.В. Развивающее обучение. – М., 1989.
32. Деркач А.А., Кузьмина Н.В. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма // Социально-политические процессы, организация и управление (экономика). – М., 1991.
33. Дружинин В.Н. Психология общих способностей. – М., 1995.
34. Дудченко В.С. Инновационная игра как метод исследования и развития организаций // Нововведения в организациях. – М., 1983.
35. Дудченко В.С. Динамика ситуационных структур в инновационных процессах. – М., 1982.
36. Елимова М.Ю. К определению понятия «инновационный потенциал» // Соци-

альные проблемы информатизации общества. – М., 1988.
37. Журавлев В.И. Взаимосвязь педагогической науки и практики. – М., 1984.
38. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании. – Тюмень, 1990.
39. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактических исследований. – М., 1982.
40. Загвязинский В.И., Гильманов С.А. Творчество в управлении школой. – М., 1991.
41. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. – М., 1980.
42. Захарова Л.Н. Психологическая подготовка педагога. – Нижний Новгород, 1993.
43. Инновации в школе: характер и результаты // Народное образование. – 1993. – № 6.
44. Инновационная деятельность учителя в учебно-воспитательном процессе школы. Проблемы, опыт, решения. – Псков, 1992.
45. Инновационное обучение: стратегия и практика / Под ред. В.Я.Ляудис. – М., 1994.
46. Инновационные и инвестиционные процессы в переходный период. – М., 1993.
47. Инновационные методы обучения в вузе: Сб.науч.трудов. – Мурманск, 1993.
48. Инновационные учебные заведения в России: Инф.-справ. пособие в помощь руководителям школ. – М., 1992.
49. Интенсификация творческой деятельности студентов / Под ред. В.И.Андреева, Г.Мельхорна. – Казань, 1990.
50. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально- педагогической культуры преподавателя высшей школы. – Москва- Белгород, 1993.
51. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс: Автореф.дисс... докт.пед.наук. – Л., 1985.
52. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – М., 1990.
53. Карташов П.И. Внедрение педагогических рекомендаций в практику как управляемый процесс // Внедрение достижений педагогики в практику школы. – М., 1981.
54. Кваша В.П. Управление инновационными процессами в образовании: Дисс...-канд.пед.наук. – Минск, 1994.
55. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках. – М., 1994.
56. Кларин М.В. Инновационные модели учебного процесса в современной зарубежной педагогике: Автореф.дисс... докт.пед.наук. – М., 1994.
57. Климов Е.А. Индивидуальный стиль деятельности. – Казань, 1969.
58. Коган Л.Н. Цель и смысл жизни человека. – М., 1984.
59. Коноплина Н.В. Управление инновационными процессами в условиях педагогического колледжа: Дисс... канд.пед.наук. – М., 1994.
60. Коростылева Л.А., Советова О.С. Психологические барьеры и готовность к нововведениям. – СПб, 1995.
61. Краевский В.В. Основные характеристики и логика педагогического исследования. – Волгоград, 1994.
62. Краевский В.В. Педагогическая наука и педагогическая практика как единая система // Внедрение достижений педагогики в практику школы. – М., 1981.
63. Краних Э.М. Свободные вальдорфские школы. – М., 1992.
64. Крутецкий В.А., Балбасова Е.Г. Педагогические способности, их структура, диагностика, условия формирования и развития. – М., 1991.
65. Кроз М.В. Социально-психологические характеристики инновационной установки // Психологический журнал. – 1989. Т.9. – № 2.
66. Кругликов А.Г. Методологические проблемы исследования структуры инновационного процесса // Инновационные процессы. – М., 1982.
67. Кузьмина Е.И. Психология свободы. – М., 1994.
68. Кузьмина Н.В. Способности, одаренность, талант учителя. – Л., 1985.
69. Кулюткин Ю.Н. Психологические проблемы образования взрослых// Вопросы психологии. – 1989, № 2.
70. Кухарев Н.В. На пути к профессиональному совершенству. М., 1990.
71. Лазарев В.С., Поташник М.М. Как разработать программу развития школы. – М., 1993.
72. Лапин Н.И. Актуальные проблемы исследования нововведений // Социальные факторы нововведений в организационных системах. – М., 1980.
73. Лапин Н.И., Пригожин А.И., Сазонов Б.В., Толстой В.С. Нововведения в органи-

зациях (Общая часть исследовательской программы) // Структура инновационного процесса. – М., 1981.
74. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М., 1984.
75. Львова Ю.Л. Творческая лаборатория учителя. – М., 1992.
76. Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука. – М., 1992.
76а. Ляудис В.Я. Инновационное обучение: стратегия и практика. – М., 1994.
77. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М., 1996.
78. Маркова А.К. Психология труда учителя. – М., 1993.
79. Маслов С.Н. Рефлексивно-инновационный практикум как метод развития творческого потенциала руководителя: Дисс... канд.психол.наук. – М., 1994.
80. Матюшкин А.М. Проблемные ситуации в мышлении и обучении. – М., 1972.
81. Методические рекомендации по разработке вопросов изучения и обобщения педагогического опыта в современных условиях. – М., 1983.
82. Методы психологической диагностики. – Вып.2. – М., 1994.
83. Мищенко А.И. Педагогический процесс как целостное явление. – М., 1993.
84. Морозов Е.П., Пидкасистый П.И. Подготовка учителей к инновационной деятельности // Советская педагогика. – 1991. – № 10.
85. Мудрик А.В. Учитель: мастерство и вдохновение. – М., 1986.
86. Мышление учителя: личностные механизмы и понятийный аппарат / Под ред. Ю.Н.Кулюткина. Г.С.Сухобской. – М., 1990.
87. Некрасова Н.М. В помощь педагогу, приступающему к экспериментально-исследовательской работе. – Калининград, 1989.
88. Новикова Л.И., Куракин А.Т. Путь к творчеству. – М., 1966.
89. Орлов А.Б. Проблемы перестройки психолого-педагогической подготовки учителя // Вопросы психологии. – 1988. – № 1.
90. Осухова Н.Г. Становление творческой индивидуальности педагога// Педагогика. – 1992. – № 3- 4.
91. Осухова Н.Г., Рахматшаева В.А. Проблемы функционирования педагогических инноваций // Инновационные процессы в образовании. – Тюмень, 1990.
92. Пассоу А.Г. Обучение одаренных // Перспективы. Вопросы образования. – 1985. – № 1.
93. Петрова Н.И. Индивидуальный стиль деятельности учителя. – Казань, 1982.
94. Петровский В.А. Психология неадаптивной активности. – М., 1992.
95. Петряевская Л.Г. Непрерывное образование как условие преодоления кризисов профессионального развития учителя: Автореф.дисс... канд.пед.наук. – СПб, 1994.
96. Пинский А. Вальдорфские школы как альтернатива традиционному образованию // Вестник высшей школы. – 1991. – № 8.
97. Подлесная Л.М. Социально-психологические аспекты преодоления барьера к новому: Автореф.дисс... канд.психол.наук. – Тбилиси, 1978.
98. Полонский В.М. Критерии теоретической и практической значимости исследований // Советская педагогика. – 1988. – № 11.
99. Поляков С.Д. В поисках педагогической инноватики. – М., 1993.
100. Пономарев Я.А. К вопросу об исследовании психологического механизма «принятия решения» в условиях творческих задач // Проблемы принятия решения. – М., 1976.
101. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М., 1976.
102. Посталюк Н.Ю. Дидактическая система развития творческого стиля деятельности студентов: Дисс... докт.пед.наук. – Казань, 1993.
103. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество. – М., 1987.
104. Поташник М.М., Хомерики О.Г. Структуры инновационного процесса в образовательном учреждении // Магистр. – 1994. – № 5.
105. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия. Социальные проблемы инноватики. – М., 1989.
106. Пригожин А.И. Организации: системы и люди. – М., 1983.
107. Просецкий В.А. Психология подражания: Автореф.дисс... докт.психол. наук. – М., 1974.
108. Развитие творческой активности школьников / Под ред. А.М.Матюшкина. – М., 1991.
109. Резвицкий И.И. Личность. Индивидуальность. Общество. – М., 1984.
110. Рогов Е.И. Личность в педагогической деятельности. – Ростов-на-Дону, 1994.
111. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М., 1946.
112. Рубинштейн С.Л. Принцип творческой самодеятельности. К философским основам советской педагогики // Вопросы философии. – 1989. – №4.

113. Сазонов Б.В. Деятельностный подход к инновациям // Социальные факторы нововведений в организационных системах. – М., 1980.
114. Семенов И.Н. Системное исследование мышления в процессе решения творческих задач: Автореф.дисс... канд.психол.наук. – М., 1990.
115. Скаткин М.Н. Методология и методика педагогических исследований. – М., 1986.
116. Сластенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. – М., 1993.
117. Сластенин В.А. Учитель и время // Советская педагогика. – 1990. – №9.
118. Сластенин В.А., Тамарин В.Э. Методологическая культура учителя // Советская педагогика. – 1990. – № 10.
119. Степанов С.Ю., Похмелкина Г.Ф., Колошина Т.Ю., Фролова Т.В. Принципы рефлексивной психологии педагогического творчества // Вопросы психологии. – 1991. – № 5.
120. Столин В.В. Диалоговая природа самосознания личности: Дисс... докт. психол. наук. – М., 1985.
121. Структура инновационного процесса. – М., 1981.
122. Телегина Э.Д. Преобразование мыслительной деятельности человека в условиях перехода к рыночным отношениям // Психология человека в условиях социальной нестабильности / Под ред. Б.А.Сосновского. – М., 1994.
123. Теплов Б.М. Проблемы индивидуальных различий. – М., 1961.
124. Тихомиров О.К. Принятие решения как психологическая проблема // Проблемы принятия решения. – М., 1976.
125. Тумалев В.В. Учительство в ситуации социально-политических перемен. Ч.3. Инновационный потенциал современного учителя. – СПб, 1995.
126. Турбовской Я.С. Взаимоотношение педагогической науки и практики как методологическая проблема // Методологические проблемы развития педагогической науки. – М., 1985.
127. Учитель крупным планом. Социально-педагогический проблемы учительской деятельности / Под ред. С.Г.Вершловского. – Л., 1991.
128. Ушинский К.Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии. Пед. соч. в 6-ти томах. Т.5. – М., 1990.
129. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
130. Франкл В. Человек в поисках смысла / Под ред. Л.Я.Гозмона и Д.А.Леонтьева. – М., 1990.
131. Фромм Э. Психоанализ и этика (основы гуманистической характерологии). – М., 1993.
132. Хомерики О.Г. Инновации в практике обучения // Педагогика. – 1993. – № 2.
133. Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс. – М., 1994.
134. Хон А.М. Психологические барьеры при внедрении нововведений в школьную практику и некоторые пути их преодоления. – Алма-Ата, 1986.
135. Чудновский В.Э., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. – М., 1990.
136. Цирульников А.М. Педагогические основы вариативной организации сельской школы. – М., 1992.
137. Шакирова Н.М. Формирование готовности будущего учителя к организации творческой деятельности учащихся: Автореф.дисс... канд.пед.наук. – М., 1993.
138. Шамова Т.И., Малинин А.Н., Тюло Г.М. Инновационные процессы в школе как содержательно-организационная основа механизма ее развития. – М., 1993.
139. Швейцер А. Культура и этика. – М., 1973.
140. Шиянов Е.Н. Гуманизация педагогического образования: состояние и перспективы. – Москва-Ставрополь, 1991.
141. Шукшунов В.Е. Инновационное образование: парадигма, принципы реализации, структура научного обеспечения // Высшее образование в России. – 1994. – № 2.
142. Щедровицкий Г.П., Котельников С.И. Организационно-деятельностная игра как новая форма организации и метод развития коллективной мыследеятельности // Нововведения в организациях: труды семинара НИИ системных исследований. – М., 1983.
143. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М., 1991.
144. Юсуфбекова Н.Р. Педагогическая инноватика как новое направление фундаментальных исследований. Актуальные методологические проблемы развития педагогических наук в ЧССР и СССР. – Прага, 1989.

145. Юсуфбекова Н.Р. Педагогическая инноватика как теория инновационных процессов в системе образования. Научный и передовой опыт в области педагогики и народного образования. – Вып.3. – М., 1990.
146. Яковлева Л.В. Формирование готовности будущего учителя к педагогической рефлексии: Автореф.дисс... канд.пед.наук. – М., 1991.
147. Ямбург Е.А. Демократическая педагогика перемен // Советская педагогика. – 1990. – № 10.
148. Adam R., Chen D. The Process of Educational Innovation. – Lnd, 1981.
149. Barnett H. Innovation: The Basis of Cultural Change. – N.Y., 1983.
150. Bassett G. Innovations in Primary Education. – Lnd., 1972.
151. Beverly D., Shaklee D., Cushner K. Inquiry Based Teacher Education // Педагогическое образование для XXI века. – М., 1994.
152. Creativity and its cultivations / Anderson N.N. (ed). – N.Y., 1959.
153. Darling- Hammond L. Teacher Professionalism and Accountability // The Education Digest. – 1989. – Vol.55. No.1.
154. Dickinson N. The Headteacher as Innovator. – Lnd., 1975.
155. Griffin M.P. The teacher-artist // The educational digest. – 1989. – vol.54. – №.8.
156. Gross N. Implementing Organizational Innovations. – N.Y., 1971.
157. Levin K. Group decisions and social change. – In Reading in social psychology. Rewcomb and Hartly (eds). N.Y.: Holt, Reinhart and Winston, 1947.
158. Nicholls A. Managing Educational Innovations. – Lnd, 1988.
159. Oberg K. Culture shock: Adjustment to new cultural environments // Practical Anthropology. 1960. Vol.7.
160. Rogers E.M. Diffusion of innovations. – № 4, Free Press, 1983.
161. Rogers E.M., Shoemaker E.F. Communication of Innovations. Across-cultural approach. – № 4, Free Press, 1971.
162. Torrance E.P. Teaching creative and gifted learners // Handbook of research on teaching / Wittrock M.C. (ed). N.Y., 1986.
163. Wold A. Can Creativiti Be Taught? // Social education. Washington. – 1977. – Vol.41.

ИСТОЧНИКИ ИДЕЙ РАЗВИТИЯ ШКОЛЫ

Существует много источников идей развития школы. Первым и наиболее важным источником являются достижения, разработки комплекса наук о человеке: педагогики, психологии, философии, социологии, медицины и др. Остановимся подробнее на некоторых философских, психологических и педагогических концепциях, которые являются в настоящее время наиболее значимыми.

Обратимся к концепции, которая была сформулирована М.М.Бахтиным в начале XX века и разработана в 70-е годы В.С.Библером и С.Ю.Кургановым.

М.М.Бахтин интерпретировал метод диалога культур как «единство становящейся (развивающейся) идеи на разных этапах ее развития». При таком подходе создается возможность для сотворчества. По мнению ученого, истина не рождается и не находится в голове отдельного человека, она рождается между людьми, совместно открывающими истину, в процессе их диалогического общения.

В.С.Библер считает, что старое знание включается в знание новое не в процедуре гегелевского «снятия», а в структурах диалогического сопряжения старых и новых идеализаций (принцип соответствия, соотношения дополнительности). В высочайших точках своего развития современное мышление и осознание есть столь же определение знания, сколь и теоретически осознанное определение незнания, т.е. определение тех потребностей и трудностей принципиального характера, в которых невозможно точно определить, что именно не знает человек, каковы методы и возможности осознания и переформулировки всех этих трудностей.

Такое строение современного мышления, по мысли В.С.Библера, как бы сближает в логическом и психологическом плане понятия высшего эшелона современной науки с исходными вопросами и изначальными понятиями детского разума, первоначального формирования школьного удивления.

Второе, что определяет концептуальную основу Школы диалога культур, это положение о том, что современное мышление строится по схематизму культуры, когда «высшие» достижения человеческого мышления, сознания, бытия вступают в диалогическое общение с предыдущими формами культуры (Античности, Средних Веков, Нового Времени). И в этом диалоге разных культурных смыслов бытия – суть современного понятия, современной логики мышления.

Исходя из этого, школьное обучение должно строиться как диалог различных исторически существовавших логик, культур, способов понимания (античной, средневековой, нововременной, современной). Эти логики не навязываются извне, а всплывают в репликах учащихся и учителя, ведущих учебный диалог. Рассмотрение научных понятий в «промежутке» разных логик и способов понимания (античное эйдетическое умное видение, средневековое причащение к предмету как к

«продолжению моей руки и моего слова», нововременное познавательное экспериментирование и др.) обеспечивает выход учебного диалога на «вечные проблемы человеческого бытия», сообщает ему продуктивную неразрешимость, неполноту и в то же время глубинность. В этом смысле утверждается диалог логик.

В ходе учебного диалога возникает особое общение между учащимися и учителем, в котором участники не просто «проявляют» те или иные грани античного, средневекового и другого мышления, но прежде всего нащупывают свой собственный взгляд на мир. Особенно остро это проявляется на уроках гуманитарного цикла. В таких случаях говорят о диалоге голосов.

Учебный диалог адекватен современному диалогическому мышлению лишь тогда, когда столкновение логических и культурных блоков, спор и согласие, разведение и слияние голосов постоянно сопрягается с внутренним диалогом мыслителя с самим собой. Этот микродиалог с внутренними собеседниками (голосами, культурами) протекает в форме особой внутренней речи, не тождественной речи внешней. Таковы основные позиции авторов концепции Школы диалога культур В.С.Библера, С.Ю.Курганова.

В.С.Библер считает также, что в сознании взрослого на правах самостоятельных диалогических голосов присутствует и сознание дошкольника, и сознание младшего школьника, подростка и юноши; если же они окончательно сняты, то снявшее их «зрелое» сознание не будет сознанием современного творческого культурного человека. Таким образом, этапы индивидуального развития могут и должны быть представлены не только как последовательные, но и как одновременные.

Такое понимание индивидуального развития связано с определенным толкованием культуры, при котором «возрасты» понимаются не только как снимающие друг друга в прогрессивном развитии, но и как существующие одновременно и вступающие в диалог друг с другом. Это понимание культуры развито и в трудах М.М.Бахтина. Сущность индивидуального развития – не снятие одной ступени другой, не смена замкнутых миров, а все более обогащающийся диалог различных голосов. Задача обучения в таком контексте двояка: с одной стороны, укрепить, развить свойственные данному возрасту способы мышления, позицию, картину мира, укрепить этот голос ребенка, помочь ему выстроить и удержать его; с другой стороны, организовать диалог этого голоса, этой позиции с иной культурой, иным голосом, представленным текстом, другим человеком (младшим, старшим, сверстником, учителем).

Остановимся на некоторых методических средствах, используемых в Школе диалога культур. Основное из них – введение в структуру учебной задачи Собеседника со своей логикой, отличной от детской. Дети, споря с Собеседником, выдвигают массу аргументов. Главная задача педагога на этом этапе – выслушивать эти аргументы, демонстрировать их недостаточность, помогать детям выйти на свое личное знание. Повтор общего несомненного утверждения сменяется формулировкой своего вопроса. Этот вопрос задается Собеседнику, который видит мир иначе, чем ребенок. Постепенно он начинает сомневаться в началах собственного представления о мире. Собеседник ребенка становится внутренним, погружается внутрь мышления ребенка. Так

рождаются первые, аргументированные, диалогичные возражения самому себе. Таким образом, здесь просматриваются два методических приема. Первый состоит в том, что учебная задача задается в споре с дразнящим Собеседником, подвергающим расшатыванию эмпирическое знание учащихся, заставляющим детей мыслить. Второй прием основан на построении детских гипотез, вопросов, переопределяющих учебную задачу. В ходе урока-диалога в гипотезах, вопросах, образах учащихся сгущается их личностное отношение к предмету, а также собственная позиция.

Интересна и необычна роль учителя в организации урока-диалога. В одной из своих работ В.С.Библер пишет, что диалог только тогда составляет сущность мышления, когда идет не по пустякам, не по проблемам и вопросам, которые могут быть разрешены, устранены, «сняты» при дальнейшем развитии теории, введены в монологическое русло. Диалог – суть современной мысли тогда, когда сама жизнь человека поставлена под вопрос, вовлечена в контекст вопросно-ответных, смысловых отношений.

Возможность существования различных обоснований, точек зрения вводит учеников в область спора. Учитель не может «повернуть» исходные начала изучаемого предмета, сделать их для ребенка удивительными и парадоксальными, не проделывая все это и для себя. На урок-диалог учитель приходит и со своими личными проблемами, вопросами. Если учителя не будут на уроке мучить эти проблемы, никакого диалога не получится, будет лишь видимость, спектакль, игра в диалог.

С.Ю.Курганов считает, что учитель, ведущий со своими учениками уроки-диалоги, должен помнить о двух полюсах своей деятельности. Полюс первый. Учитель учитывает, что каждый его ученик имеет свою позицию по отношению к учителю, учебной проблеме, уроку в целом. Профессиональная задача учителя – помочь ребенку увидеть в общей проблеме тот уникальный поворот, ту «закраину», которая соприкасается с личными проблемами и размышлениями ученика. Он не должен мешать процессу переопределения учебных проблем, не должен препятствовать постановке учащимися новых, своих проблем на уроке. Личностное начало обучения вначале концентрируется в попытках учащихся выразить свое отношение к учебной проблеме, которые выглядят как колючие, странные, косноязычные образы, гипотезы, вопросы, высказывания. С этими индивидуальными моделями учебного предмета, создаваемыми самими детьми, и должен уметь работать учитель. При этом важно уловить момент перехода от повторения чужих слов ребенком к попыткам создания им своего понимания проблемы. Учитель сталкивает представления, высказываемые ребенком, с другими, сходными и противоположными идеями, помогает ученику осознать, что же он на самом деле хочет сказать. Ребенок чаще всего боится своих слов на уроке. Боится, что над ним начнут смеяться, боится отойти от привычных представлений. Задача учителя – укрепить ребенка в его попытках мыслить самостоятельно.

О втором полюсе деятельности учителя С.Ю.Курганов говорит следующее. Учитель учитывает, что он сам, как взрослый человек, хорошо знающий современную ситуацию в науке и культуре, обладает «избытком видения» по отношению к каждому из своих учеников. Для детей проблемы, которые они ставят на уроке, – это их проблемы. Для учителя эти проблемы должны быть осмыслены как трудности, загад-

ки, парадоксы, нерешенные вопросы современного научного знания. Диалог останется лишь красивой и эффектной игрушкой, если вопросительность, мнения, проблемность останутся лишь «на полюсе ребенка». Если учитель сам не сомневается в целом ряде существенных, еще до конца не решенных наукой элементов знания, в которое он погружает своих учеников, то мы получим лишь игру в диалог.

Большинство учебных диалогов отличаются одной особенностью. Завершаясь, они как бы возвращаются к своему началу. В конце учебного диалога обычно не дается окончательного решения проблемы. Обучение диалогу обычно сводится к обучению проблемам. Поэтому учитель не торопится снять напряжение проблемы. Наоборот, предмет обучения в конце каждого цикла диалога выступает как загадка, учащиеся приходят к ситуации «ученого незнания», приступают к конструированию своих вариантов решения проблемы. Так, например, при изучении темы: «Охрана и использование природы» в третьем классе (школа № 55 г.Курска, учитель Разумова О.В.) перед детьми были поставлены проблемные вопросы, требующие неоднозначного решения. Например: 1) когда люди научились осушать болота, они считали, что болота ненужная и даже вредная часть природы. Теперь ученые доказывают, что это не так. Какую точку зрения поддерживаете вы? Кто прав и почему? 2) что можно сделать, чтобы исчезли терриконы под Железногорском? Можно ли сделать так, чтобы они приносили пользу?

Эти и другие вопросы сами по себе еще не порождали учебный диалог. Чтобы учебная задача была личностно значимой, педагог принимал образ Учителя-Собеседника, который уверенно утверждал одну из точек зрения, старался пошатнуть привычный образ мышления ученика, стимулировал детей к мышлению «незаученному». Такое «провокационное» утверждение порождало возражения детей. Именно такая странная, «дразнящая» сознание реплика, вызывала желание возразить, выстроить свое понимание проблемы, отличное от задаваемого учителем. Постепенно на уроке появлялось напряжение урока-диалога двух равноправных, уверенных в себе сторон.

Следующим методическим приемом построения урока-диалога было принятие образа Инженера целлюлозно-бумажного комбината, построенного на берегу озера Байкал, который рассказывал об «удачном» выборе места для комбината, о «мудром» использовании природных богатств человеком. Такой рассказ вызывал дискуссию, горячее обсуждение детей, которые в свою очередь отстаивали свою точку зрения от имени воды, воздуха, рыб, животных, растений, почвы. В ходе обсуждения категоричные утверждения детей сменялись утверждениями-вопросами, утверждениями-сомнениями, появилось желание обратиться к литературе.

Использование роли Собеседника позволяло погружаться в мир мышления ребенка, зародить первые аргументированные возражения самому себе и другим, «сгустить» личностное отношение детей к изучаемой проблеме.

По мнению авторов концепции учебного диалога, необходимо создавать «точки удивления» в учебном материале, которые требуют поиска различных вариантов обозначения звуков, образов числа, бесконечности. На уроке-диалоге зарождается творческое мышление, которое можно назвать «рождением мысли в слове».

Таким образом, концепция Школы диалога культур (В.С.Библер, С.Ю.Курганов) является одним из путей, чтобы гуманизировать отношения в школе, развить личностную позицию ребенка.

Большое распространение среди передовых учителей получили идеи Н.А.Бердяева о свободе творческого самовыражения. Выдающийся философ нашего времени утверждал, что специфически человеческое бытие состоит не в приспосабливании к необходимости, а в свободном творчестве, недетерминированном порыве к новизне. Он отвергал не только внешнюю необходимость, но и внутреннюю духовную детерминированность, так как она уничтожает творческий порыв, не допускает новизны, не дает раскрыться во всей полноте и совершенстве человеческому духу.

Н.А.Бердяев употребляет понятие свободы не в смысле «свободы воли», а иначе, более глубоко. «Свобода есть положительная творческая мощь, ничем не обосновываемая и не обусловливаемая, льющаяся из бездонного источника». Свобода, по Н.А.Бердяеву, не ставит человека в ситуацию морального выбора, свобода является одним из тех компонентов, которые открывают возможность для творчества. Любая цель, связанная с переустройством общества, не должна притеснять личность. Иначе личность как целостный, уникальный и универсальный мир перестанет существовать.

Для Н.А.Бердяева понятие свободы «оживает», достигает триумфа в недетерминированном творчестве, когда из глубин человеческого «Я» устремляется свободный порыв к новизне. В творчестве личность более ощущает себя субъектом, возвышающимся над миром, личность чувствует себя могущественной и самоценной. То, что личность возвышается над миром, не следует понимать как проявление эгоизма и высокомерия. Это преодоление мира в высшем смысле слова. Личность самовыражает универсальное в себе. Искры творчества вспыхивают тогда, когда человек выходит из ограниченности, узости своего «Я». Требование к человеку подняться на Божественную высоту в ходе Творчества есть проявление веры русского мыслителя в духовные силы человека.

Смысл творчества раскрывается Н.А.Бердяевым в рамках новой религии творческого антропологизма, где культура и история являются проявлением деятельной мощи людей. Творческую тайну бытия нельзя воспринимать пассивно, в атмосфере самого творческого акта. Познать творческую активность лица – значит быть творчески активным лицом. Познать свободу лица – значит быть свободным лицом. Подобное познается подобным. Н.А.Бердяев рассматривал человека как двойственное, духовно-материальное существо. Он писал: «Человек – точка пересечения двух миров. Об этом свидетельствует двойственность человеческого самосознания, проходящая через всю его историю. Человек осознает себя принадлежащим к двум мирам, природа его двоится, и в сознании его побеждает то одна природа, то другая. И человек с равной силой обосновывает самые противоположные самосознания, однако оправдывает фактами своей природы». Бердяев считал человека принадлежащим одновременно к двум мирам – миру природы и миру духа. «Человек не только от мира сего, но и от мира иного, не только от необходимости, но и от свободы, не только от природы, но и от Бога». Более того, в этой двойственности ведущая роль принадлежит тому, что внеприродно, вневременно.

Н.А.Бердяев характеризует важнейшую особенность двойственной природы человека, конкретизируя его одновременную принадлежность к духовному и материальному: с одной стороны, человек сопричастен бесконечности, и эта сопричастность является важнейшим фактором его самосознания, с другой – поскольку как существо биологическое он конечен, его осуществления с необходимостью разворачиваются во времени – откуда постоянная неудовлетворенность этими осуществлениями.

Таким образом, по Н.А.Бердяеву, одной из центральных характеристик человеческого существования является противоречие между временностью его бытия и его деяний и его принадлежностью к вневременному.

Н.А.Бердяев выделяет условия творческого познания. Он утверждает, что одним из условий такого познания является внутреннее родство субъекта и объекта. Только свободный может познать свободу, только творящий познает творчество. «Нельзя ждать познания свободы от рабского послушания необходимости. В свободе и своем творчестве личность не может быть оторвана и отъединена от космоса, от вселенского бытия.

Н.А.Бердяев определяет творчество как прирост, прибавление, создание нового, небывшего в мире... Творчество – это возникновение новизны. Он говорит о трех элементах творчества. Первый – свобода, та, которая существует до Бога, свобода как потенциал новизны, но не определившаяся как новизна. Второй элемент творчества – дар, гений, он дан человеку Богом. Творец не властен над собой в творчестве. Первая свобода переплавляется творцом во вторую. Третьим элементом творчества выступает уже сотворенный мир, в котором творчество совершается и из которого оно черпает материальное. Наступает очередь перегруппировки материала. В застывшем мире имеются точки кипения, в которых бурлят и переплавляются природные материалы, образуя новые сочетания, новые по существу, ибо в новых сочетаниях они приобрели смысл. Новизна в объективированном мире – это ее осмысленность. Творчество есть «просветление» бытия. Творчество священно, оно имеет «брачную природу», оно – ответ человека на зов Бога и встреча с ним.

Высшим проявлением творчества является гениальность. Гениальность – святость дерзновения, а не святость послушания. Гениальность – по существу трагична, она не вмещается в «мир» и не принимается «миром». Гений-творец никогда не отвечает требованиям «мира», он не подходит ни к каким «мирским» категориям. В гениальности всегда есть какое-то неудачничество перед судом «мира», почти ненужность для «мира». Гениальность непонятна «миру», и не относима ни к каким дифференциациям человеческой деятельности. Гениальность не может объективироваться в творчестве какой-либо культуры, она не относится ни к какой специфической форме культуры, не производит никаких специфических ценностей культуры. В гениальности нет ничего специального, она всегда есть универсальное восприятие вещей, универсальный порыв к иному бытию. Гениальность есть целостное бытие, универсальное качество. Она всегда есть качество человека, а не только художника, ученого, мыслителя, общественного деятеля. «гениальная жизнь знает минуты блаженства, но не знает покоя и счастья, всегда находится в трагическом разладе с окружающим ми-

ром». Гениальность, по мнению Н.А.Бердяева, коренным образом отличается от таланта. Талант есть дар дифференцированный, отвечающий требованиям разных форм культуры. Гениальная натура может не воплотить в мире ничего ценного. Талант обычно создает ценности и оценивается. В таланте есть умеренность и размеренность. В гениальности – всегда безмерность. Природа гениальности всегда революционна. Талант действует в середине культуры с ее «науками и искусствами». Гениальность действует в концах и началах и не знает граней. Талант есть послушание. Гениальность – дерзновение. Таковы некоторые взгляды Н.А.Бердяева о сущности творческой деятельности человека.

Селестен Френе (1896-1966) – виднейший французский педагог не принял консервативную педагогику французской школы. Он считал, что худшими чертами консервативной школы Франции являются:

игнорирование своеобразия и самобытности детской психики, подавление творческих импульсом ребенка;

стандартно-догматическая концепция обучения, шаблонные методы обучения и воспитания, авторитарная роль учителя.

Френе выдвинул свою концепцию воспитания. Решающее значение он придавал собственному опыту ребенка, приобретенному в семье, школе, в общении; ребенок сам создает свою личность, а функция педагога заключается в том, чтобы помочь ребенку обнаружить в себе и развить то, что ему органично присуще. В центр ставится личность ребенка, раскрывающая свои потенциальные возможности, самоактуализация детей, а не получение абстрактных знаний.

Психологические особенности его системы обучения во многом схожи со взглядами К.Роджерса.

Роджерс вводит два типа обучения: когнитивное и опытное. Первый (когнитивный) тип – традиционное обучение, основанное на усвоении знаний, второй тип – учение на собственном опыте, которое очень значимо для личностного развития учащегося и его эмоциональной сферы, он одновременно развивает и когнитивную сферу. Личный опыт каждого человека является для него самоценным и заслуживающим доверия, поскольку выступает в конечном итоге как единственный критерий оценки жизненных событий. Учение, в ходе которого человек взаимодействует с реальными людьми и сам учится быть реальным, адекватным, приносит огромное удовольствие. Позиции Френе и Роджерса совпадают, что, конечно, нельзя считать случайным, ибо налицо мировая тенденция строительства школы, отражением которой оказываются идеи Френе и Роджерса. Оба они ставят перед учителем цель – помочь ученикам достичь полноты своего самоосуществления. К.Роджерс считает, что главной проблемой в сфере образования является разработка методов, способных поддержать у всех школьников любознательность и жажду учения, которые могли бы заменить любые «кнуты и пряники» искусственной мотивации.

Нужно, по его мнению, высвободить любопытство учащихся, позволить им поиск, то есть свободный выбор направления учения, продиктованный их собственными интересами, дать пищу их пытливости, стимулировать дух открытий. Для этого необходимо прежде всего признать, что все в мире бывает в непрерывном становлении. По мнению Роджерса, подлинный процесс учения предполагает сознательное, ответственное включение в него учащегося, его готовность быть

постоянно открытым к восприятию нового опыта и постоянно меняться самому по мере изменений окружающей действительности. Всякая оценка в ходе учения должна быть связана прежде всего с опытом учащегося, поэтому главными основаниями для оценки являются самокритика и самооценка.

В традиционной педагогике роль учителя в сравнении с ролью учащегося чрезмерно преувеличена. С точки зрения Роджерса, главной задачей учителя является облегчение процесса учения для учащихся; составленные им рекомендации учителям сводятся к созданию соответствующей интеллектуальной и эмоциональной обстановки в классе, которая характеризуется атмосферой психологической поддержки. Концепция Роджерса подтверждает целый ряд позиций концепции Френе.

Френе уделяет особое внимание конструированию среды, в которой происходит развитие и обучение ребенка. Учитывая такие психологические особенности детей 2-6 лет, как живое воображение, активное изучение окружающего мира, подражание взрослым, он описывает модель «детского заповедника» и детского сада, где ребенок мог бы избежать получения абстрактного (т.е. отчужденного от него), не пережитого знания.

«Среда и естественность» – эти два принципа воспитания и обучения французских просветителей проходят красной нитью в концепции Френе. Обратимся к описанию Френе начальной школы. Ребенок воспринимает мир как данное, а не в развитии. Метафизичность в восприятии окружающего мира можно устранить только путем изменения этого мира, а это достигается в деятельности, в производительном труде. Школа по Френе – это трудовая школа. Это не трудовое обучение, а обучение в труде. Знакомство с окружающим миром, познание и преобразование его у Френе происходит через деятельность, через воспитание желания трудиться.

В традиционных методах обучения учебный материал преподносится в форме информации о... Усвоение такого материала требует от каждого учащего определенной культуры познавательной деятельности, развитой индивидуальной способности видеть за абстрактной, обезличенной информацией живую человеческую деятельность во вполне конкретных жизненных ситуациях.

Существенно и то, что учебная деятельность в начальной школе Френе подобна структуре производственной деятельности. В ней также имеет место разделение труда между учащимися и кооперация их усилий в решении общей задачи. Получаемый продукт труда – это отпечатанный текст, которому придается общественная значимость. Внутреннее удовольствие и внешняя положительная оценка способствуют творческой самоактуализации школьника, формированию желания и способности учиться. Традиционные методы обучения содержат лишь недифференцированные, усредненные средства воздействия на личностные установки, мотивационную сферу, хотя очевидно, что личностная вовлеченность в процесс обучения является необходимым условием его эффективности. Поэтому традиционные методы обучения срабатывают в основном лишь тогда, когда у учащихся уже сложилась до начала обучения выраженная мотивация на приобретение определенных знаний. В противном случае обучение превращается в механическое усвоение суммы знаний, которые, не будучи включен-

ными в систему личностных смыслов человека, так и остаются мертвым багажом.

Френе описывает средства личностного вовлечения учеников в учебный процесс, воздействия на их мотивационную сферу. Одним из таких средств являются групповые формы работы, коллективная деятельность, которая важна для умственного развития и нравственного воспитания учащегося. Френе описывает эти формы – это и ежедневная работа, и «кооператив», и газета, и переписка, – но на них свое внимание не акцентирует. Из трех важнейших сфер, в которых развивается ребенок, Френе наиболее подробно описывает познание и действие, лишь косвенно – сферу общения, не менее психологически значимую для развития.

У него нет игры, а это ведущая деятельность, ведущая сила развития ребенка от 3 до 7 лет, деятельность общения лишь иногда выходит на первый план; он не конструирует социальной среды, хотя пишет о ее необходимости в целях создания гармонического общества. Общественное социальное развитие детей в его концепции отходит на второй план, хотя на практике Френе его широко использует.

Основное отличие взрослого от ребенка, если рассматривать в социальном плане, – это наличие ответственности за принятое решение и результаты деятельности. Френе воспитывает чувство ответственности через предлагаемый разнообразный выбор видов и способов труда, через доверие по отношению к ребенку и выполняемой им деятельности, через обучение самостоятельности, через индивидуализацию процесса обучения, самопланирование и самоконтроль и через участие в производительном труде.

Несмотря на ряд интересных находок, целостное осуществление концепции идеальной начальной школы Френе проблематично. Рассмотрим подробно взгляды С.Френе. По его мнению, главное – верно сформулировать цель воспитания: максимальное развитие личности ребенка в разумно организованном обществе, которое будет служить ему и которому он сам будет служить. С технической точки зрения традиционная школа была ориентирована на учебные предметы и программы, которые раскрывали, уточняли, систематизировали содержание этих предметов. Школьная организация, учителя и ученики вынуждены были подчиняться требованиям программ. Школа завтрашнего дня сориентирована на ребенка – члена общества. Его основные потребности, зависящие от потребностей общества, определяют и физический, и умственный труд детей, а также учебные предметы, которые они должны изучить. Во главу угла ставится не заучивание материала, а здоровье ребенка, его стремление к знаниям, развитие его творческих возможностей, полная самореализация потребностей и создание благоприятной среды, оборудования и технических средств, обеспечивающих живой воспитательный процесс.

Школа будущего, по мнению Френе – школа труда. Это не означает ни использование физического труда как иллюстративного дополнения к умственной работе в школе, ни преждевременную ориентацию на производительный труд, ни вытеснение умственной деятельности и художественного творчества профессионально-техническим обучением. Труд является основополагающим принципом, движущей силой и философией школы Френе.

Школа завтрашнего дня должна быть более дисциплинированной.

Дисциплина должна быть естественной. Нельзя мириться со школой, которая отстала от своего времени, с ее пустословием, прописными истинами, безнадежно устаревшими учебниками, с зубрежкой и оттарабаниванием уроков. Перемены должны быть уравновешенными и гармоничными. Речь вовсе не идет о том, чтобы уничтожить все, что было в прошлом. Воспитание должно опираться на семейные традиции, на достижения предшествующих поколений. Школа всегда несколько отстает от общественного развития. Задача воспитателя – сократить этот разрыв.

Френе выделяет следующие этапы воспитания:

1. Воспитание в семье – от рождения примерно до двух лет.
2. «Детский заповедник» – от 2- х до 4-х лет.
3. Детский сад – от 4-х до 7-ми лет.
4. Начальная школа – от семи до четырнадцати лет.

Школа не должна прекратить свою воспитательную деятельность в четырнадцать лет.

Френе рассматривает принципы детских дошкольных учреждений: «Заповедника» и детского сада. «Детский заповедник» – не просто классная комната или парк, это целый комплекс природных условий развития: сад и огород для детей, парк, помещение для домашних животных, уголок живой природы, «познавательная» комната, комната отдыха. Природная среда должна быть наиболее богатой. Необходимо оставить «дикие» участки.

В детском саду следует организовать постепенное освоение детьми окружающего мира с помощью работы. Дети в детском саду могут сажать растения, ухаживать за домашними животными, строить домики, шалаши, водяные мельницы и т.п. Необходимы также механическая работа, умственная деятельность и художественное творчество. Под механической работой понимается применение орудий труда, которые ускорят познание на ощупь.

Умственная деятельность связана с общением со сверстниками, формулированием и выражением своих потребностей, развитием и углублением своих знаний об окружающем мире. Имеется в виду речь, рисунок, письмо, чтение и типографский набор.

Процесс художественного творчества имеет свое своеобразие. Рисование не теряет своей значимости и после того, как дети научились писать. Они иллюстрируют тексты, рисуют карандашом и красками, делают гравюры. Важную роль играет драматизация, кукольный театр. Важны пение и ритмика. Френе предлагает также вводить своеобразные картотеки. Все знают, что дети любят картинки, что им нравится вырезать их, наклеивать и классифицировать по темам. Френе предлагает устраивать в группах постоянный поиск интересных картинок (фотографий, открыток и др.).

Автор считает также, что специальных уроков в детском саду проводить не следует, обучение должно быть естественным.

В начальной школе должны изучаться следующие дисциплины: нравственное воспитание – 1 час в неделю, т.е. 12 минут в день. Должна быть непрерывная цепь уроков нравственности; французский язык – 10-11 часов, т.е. примерно 2 часа в день. Сюда входит составление свободных текстов, подготовка текста для набора, набор текста, чтение отпечатанного текста про себя и вслух, работа с карточками самоконтроля; письмо – свободные тексты, их переписывание для на-

бора, отчеты об опытах, доклады, письма; история, география, естественные науки – обсуждение текста для набора, темы докладов, углубленное изучение; арифметика – практическое освоение в процессе труда, работа с карточками самоконтроля; рисование, физический труд в мастерских и на свежем воздухе, физическое воспитание, пение, гигиена – практическое освоение.

В школах, работающих по системе Френе, оценки за успеваемость не выставляются. Систему оценок Френе считал одной из наиболее отрицательных сторон практики. Он считал, что контроль нужен, но в других формах: самоконтроль при помощи плана работы, который проверяется в субботу. Оценивается каждая работа, оценка вносится в диаграмму, начерченную над планом. На этой диаграмме ребенок сразу видит оценку своей работы и поведения за неделю.

Исключительно важные функции выполняет школьное самоуправление учащихся. В школе Френе создается «школьный кооператив», членами которого состоят все учащиеся. Во главе кооператива стоит совет, куда входят несколько учащихся и учитель. Под контролем совета находится хозяйственная деятельность школы. На уроках труда изготавливают разные предметы для нужд школы, а также для продажи. Вырученные деньги идут на покупку пособий и оборудования, на организацию экскурсий и т.п.

Совет кооператива руководит также и самообслуживанием детей, он же является и дисциплинарным органом. В совете кооператива обеспечивается полная свобода слова, решения принимаются путем голосования. Учитель имеет право «вето», но рекомендуется, чтобы он пользовался им как можно реже.

По мысли Френе, школьный кооператив «социализирует» учащихся, прививает им общественные навыки, готовит к будущей самостоятельной жизни. Деятельность кооператива соответствует возрастным особенностям детей.

Большое значение в школе имеет газета, в которой помещены 4 колонки: «Я критикую», «Я хвалю», «Я хотел бы», «Я сделал». Рядом с листком подвязан карандаш, и учащийся в любой момент может сделать ту надпись, какую хотел бы.

Увлекательно строится работа по составлению планов. В школе предусматриваются следующие виды планов:

1) общие планы на год, которые в основном отвечают требованиям учебных программ для четырех классов начальной школы – подготовительного, начального, среднего и старшего;

2) общие планы на месяц для каждого класса. Эти планы составляют учителя;

3) индивидуальные планы на неделю, которые составляются в понедельник утром в соответствии с годовыми и месячными планами.

Дети с помощью учителя составляют свои планы работы:

а) грамматика. Кроме выполнения коллективных работ дети могут усваивать грамматические правила, хотя это продиктовано скорее учебной программой, чем педагогической необходимостью. С этой целью составляются карточки для картотеки по грамматике;

б) арифметика (счет). Каждый ученик записывает в свой план, сколько карточек для картотеки своего класса он собирается составить. Такая работа позволяет каждому ребенку двигаться вперед в соответствии со своими возможностями;

в) сочинение. Рекомендуется в среднем составлять в неделю по три свободных текста. На практике это можно варьировать. Для старших учеников достаточно одного хорошо написанного текста;

г) история, география, физика и естествознание. Учитель пишет на доске различные вопросы, возникшие на прошедшей неделе или из переписки учащихся с другими школами. Они рассматриваются учениками. В рамках годового и месячного планов предусматриваются темы для более подробного изучения. Предлагаются на выбор 5, 6 или 8 тем. Ученики выбирают темы для индивидуальной работы и записывают их в свои планы. Работа ведется при непосредственном участии учителя;

д) ученик указывает в своем плане тему доклада, который он готовит;

е) базовый физический труд. Ученик записывает в соответствующих графах те задания, которые он предполагает выполнить либо по собственной инициативе, либо выбрав их из многочисленных предложений, возникших в процессе работы.

Самое главное, по мнению Френе, тщательно подготовить учебные планы и необходимые материалы: карточки для самоконтроля по арифметике и грамматике, информационную картотеку, каталог, рабочую библиотечку, перфоленты для программированного обучения.

Такова предложенная Френе идеальная схема организации учебно-воспитательного процесса в начальной школе, которая во многом перекликается с идеями А.С.Макаренко.

Создание Вальдорфской школы связано с именем Рудольфа Штейнера. Рудольф Штейнер (1861-1926) – немецкий философ, основатель антропософии. Первая Свободная вальдорфская школа была создана в 1919 году в Штутгарте как противовес трехчленной школьной системе, принятой тогда в Германии, которая уже не могла решать задач социального и индивидуального развития. Фундаментом новой школы, должны были стать внутренние законы и условия развития человека, которые у всех детей при всех индивидуальных различиях одинаковы. Так была создана первая вальдорфская школа с единым 12-летним образовательным процессом для всех детей (первая общеобразовательная единая школа). Будущий рабочий получал здесь то же основное образование, что и будущий ученый. Было устранено разделение обучения девочек и мальчиков, исключено деление по социальным слоям, степени одаренности, принадлежности к определенному вероисповеданию. Процесс обучения в вальдорфской школе строится в соответствии с возрастными особенностями ребенка и существенно изменяется при переходе от первого семилетия жизни ребенка ко второму и от второго – к третьему.

Учебный план учитывает возрастные особенности детей. Поэтому учеников никогда не оставляют на второй год; считается, что низкие успехи – это часто не проблема одаренности, а проблема мотивации и зачастую вызванного самой школой нарушения мотивации. Здесь вальдорфская школа видит необходимость индивидуализации преподавания. Но она заключается не в разделении учеников согласно их одаренности по различным потокам. Индивидуализация реализуется учителем при его подготовке к уроку. Учитель должен стремиться продвинуть вперед в первую очередь именно более слабых учеников. При этом часто могут помочь занятия искусством и трудом. Способности,

которые ученик развивает в искусстве или при исполнении практической работы, благотворно влияют и на остальную учебу. Каждый успех должен быть замечен учителем. В балльной системе отметок вальдорфские школы видят унижение достоинства ребенка. Она создает видимость объективной оценки. Вместо оценок в вальдорфской школе приняты свидетельства – характеристики, в которых по возможности наиболее подробно описываются успехи, достигнутый прогресс, особые способности и прилежание, слабости ребенка. Только одно не должно следовать из такого свидетельства – отречение от ученика.

Учебный план вальдорфской школы включает 12 лет обучения. Часть учеников получают после 12-го или 13-го года обучения либо аттестат зрелости, либо так называемый «абитур», дающий право на поступление в высшую школу.

Вальдорфская педагогика не считает, что развитие человека происходит по заранее заданной, генетически детерминированной программе. На каждой ступени необходимо стимулировать и направлять процесс развития через воспитание и преподавание.

Первая большая эпоха воспитания ребенка примерно до семилетнего возраста определяется тем, что в ребенке, по мнению Р.Штейнера, душа и дух еще не пришли к внутреннему самосознанию; они гораздо теснее, чем в дальнейшем, связаны с процессом телесного развития. Сознание ребенка и его переживания зависят от того, какие впечатления из физического окружения он воспринимает своими чувствами. Основная форма научения в этот период жизни – сначала непосредственное, затем косвенное подражание. Побуждением к подражанию служит то, что ребенок видит и слышит. Воспринимаемое в ощущениях или образах действует непосредственно, нерефлектированно и ведет к соответствующим движениям и актам. Таким образом, отдача ребенка своему окружению ведет к деятельности. Эта подражательная деятельность сильно влияет на характерное для раннего детства формирование органов. Игровой материал, предлагаемый детям, подчеркнуто прост. Это способствует пробуждению фантазии. На игру ребенка не оказывается никакого давления. Ежедневные рассказывания и образные игры проводятся так, что они через сопереживание и соучастие ребенка одновременно стимулируют развитие речи. Дети знакомятся с различными видами деятельности (часто в связи с временами года). Через то, как детям преподносятся эти виды деятельности, и как они участвуют в них (сеяние семян, сбор урожая, молотьба, выпечка хлеба), происходит наглядное проникновение в жизненные взаимосвязи. Так стимулируется развитие интеллекта и мышления. Сюда относятся и многочисленные занятия искусством – от рисования до хороводов, игр и эвритмии, соответствующей возрасту ребенка.

По мнению авторов концепции, силы, которые в раннем детстве участвовали в формировании тела, с 7 лет больше не действуют в нем.

ОСНОВЫ ИННОВАЦИОННОЙ ПЕДАГОГИКИ
(программа курса)

ОБЪЯСНИТЕЛЬНАЯ ЗАПИСКА

Настоящая программа, ее содержание и структура ориентированы на новую отрасль педагогической науки – педагогическую инноватику, на углубленное ознакомление студентов с новейшими достижениями современной науки и прогрессивными идеями зарубежных ученых.

Программа рассчитана на студентов педагогических вузов, обучающихся на 3, 4, 5 курсах (второй и третий уровни педагогического образования). Предполагается, что к моменту изучения курса «Основы инновационной педагогики» студентами усвоены программы по теории воспитания и обучения, истории педагогики, частным методикам, психологии. В программе учитывается тот факт, что с предметом инновационной педагогики студенты встречаются впервые, поэтому в ней в самом общем виде предусматривается ознакомление с основными понятиями и областями исследования данного предмета.

На первый план в программе выдвигается проблема становления творческой индивидуальности учителя, развивающейся и формирующейся в условиях альтернативного образования, содержания и технологии обучения и воспитания.

Важнейшая задача этого курса – не только раскрытие основных факторов, причин, барьеров осуществления инновационной деятельности учителя, но и формирование психологической готовности к принятию нового, развитие восприимчивости к педагогическим инновациям. Изучение психологических закономерностей творческой деятельности, механизма поиска выбора решения осуществляется в условиях тренингового обучения, что позволяет создать модель личностно-ориентированного обучения.

Стержнем программы является принцип творческой самореализации личности, когда субъект в актах своей творческой самодеятельности не только обнаруживается и проявляется, но и созидается и определяется. Направлением его деятельности можно определять и формировать его самого (С.Л.Рубинштейн).

Основные разделы программы по основам инновационной педагогики ориентированы на раскрытие понятий «инновация», «новшество», «инновационные процессы в образовании», «структура инновационной деятельности учителя», «технология введения новшеств».

Предусматривается также изучение наиболее типичных моделей альтернативного образования, отличающихся качественным своеобразием, ярко выраженным авторским подходом в трактовке педагогических идей. Подробно рассматриваются прежде всего те концеп-

ции и образовательные проекты, которые стали основой массовых педагогических движений, дали импульсы развитию гуманистической педагогики.

Предполагается ознакомление студентов с различными типами альтернативных учебных заведений в России и за рубежом, с их целевыми установками, особенностями организационной структуры, содержанием образования и воспитания, описанием практического опыта их работы.

Особое внимание в программе уделено технике разработки и проведения педагогического эксперимента на уровне создания авторских программ, концепций обучения и воспитания. Программа нацелена на формирование у студентов творческого мышления на основе расширения общего научного кругозора в области инновационной педагогики и непосредственного включения в инновационный процесс альтернативных школ. Предполагается, что практическая деятельность студентов сопровождается изучением концепций, положений, нормативно-правовых документов, реально существующих альтернативных учебных заведений. На этапе бакалавриата и особенно магистратуры планируется включение студентов в творческие коллективы по разработке таких концепций.

Планируемые виды деятельности в комплексе должны обеспечить разностороннюю подготовку в различных типах альтернативных школ и подготовить более глубокий фундамент для будущей педагогической деятельности в целом.

Программа рассчитана на 70 часов, включает 10 теоретических блоков и предусматривает проведение лекционных, семинарских и лабораторных занятий, а также организацию самостоятельной исследовательской работы студентов. На лекционные занятия выносятся наиболее общие теоретические вопросы, обеспечивающие целостное понимание ключевых проблем инновационной педагогики, закладывающие методологические и научные основы для дальнейшей самостоятельной работы. Семинарские занятия предусматривают теоретические дискуссии, способствующие осмыслению ведущих идей инновационной педагогики, формированию аналитических умений и концептуальных подходов на основе изучения различных типов альтернативных моделей обучения и воспитания детей. На семинарских занятиях предполагается также развитие аргументированной позиции в оценке отдельных моделей альтернативного образования на основе анализа разных концепций.

Лабораторные занятия предполагают формирование готовности студентов к работе в инновационных типах школ, знакомство с технологией разработки и освоения новшества, с методикой организации педагогического эксперимента, составления авторской программы. На лабораторных занятиях предусматривается проведение социально-психологического тренинга по снятию, разблокированию барьеров творческой деятельности.

Практика в школе предполагает активное включение студентов в учебный процесс и его организацию на принципах инновационной педагогики (опора на индивидуальные запросы и потребности студентов, предоставление им свободы выбора содержания и форм обучения, наиболее адекватных интересам и склонностям обучающихся и особенностям второго и третьего этапов педагогического образова-

ния, решение учебных проблем на основе актуализирующего диалога, организация групп коммуникативного воздействия на основе анализа различных вариантов педагогических ситуаций).

Предусмотренная программой самостоятельная работа студентов на этапах бакалавриата и магистратуры имеет свои особенности: на втором этапе она в большей степени связана с осмыслением и самостоятельной интерпретацией имеющихся образовательных проектов, на третьем этапе она предполагает создание собственного творческого продукта, разработку концепции альтернативной школы индивидуально или в творческом коллективе.

Программа содержит два варианта реализации тематического плана с учетом различных условий, существующих в педагогических вузах, и особенностей этапов педагогического образования в них. Первый вариант ориентирован на систематизированное прочтение курса по основным тематическим блокам для всех студентов и предполагает выбор тематики самостоятельной исследовательской работы и индивидуальное консультирование. Второй вариант предполагает проведение установочных лекций и семинаров по узловым проблемам инновационной педагогики. Изучение отдельных альтернативных моделей обучения и воспитания и соответствующих им типов школ осуществляется по выбору студентов, исходя из интересов и склонностей. Первый вариант программы более приемлем для бакалавриата, второй – для магистратуры. В целом же окончательный выбор варианта зависит от желания студента и преподавателя.

СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

1. Социальные и научные предпосылки возникновения инновационной педагогики

Теория инноваций в экономике и технике. Рождение альтернатив в различных сферах социальной жизни как основа общественного прогресса.

Зарождение инновационной педагогики, история ее возникновения. Массовое движение учителей-новаторов. Сущность основных противоречий в образовании на современном этапе развития обществ. Взрыв единообразной, унифицированной школы и высвобождение путей для альтернативного развития.

Основные разделы педагогической инноватики: неология, аксиология, праксиология. Взаимосвязь педагогической инноватики с другими науками.

2. Основные понятия педагогической инноватики

Новое, новшество, инновация, инновационный процесс, инноваторы, инновационная среда, инновационный потенциал. Разработка понятия «инновация» в культурологии и технике. Особенности нововведений в образовании. Жизненный цикл инноваций. Инновационные процессы в системе образования, классификация педагогических новшеств. Традиции и новаторство. Педагогическое сообщество. Использование и применение нового, разновидности внедрения.

Понятие новизны в педагогике. Соотношение инновации и нормы. Новизна абсолютная и относительная, псевдоновизна.

3. Экспериментальный характер русской инновационной школы

Экспериментальный поиск как основа возникновения альтернативных идей в педагогике. Альтернативные подходы к выбору целей воспитания и способов их реализации. Диагностика различных сторон жизнедеятельности школы и личностная психодиагностика детей как условие развития альтернативного учебного заведения. Анализ нестандартных способов организации педагогического процесса как предпосылка движения к перспективным целям.

Дифференциация, полифония, многовариантность как педагогическая альтернатива унифицированной системе образования.

4. Источники идей развития альтернативной школы

Теоретические концепции: философские, философско-психологические, педагогические. Педагогическая практика. Массовый педагогический опыт. Печатные издания. Технико-информационные системы. Фонд инновационных идей, разработок, технологий.

Русская философская мысль – основа развития идей альтернативной педагогики. Преемственность в развитии идей отечественной инновационной педагогики. Общее и особенное в развитии альтернативных моделей образования в России и за рубежом.

Философские взгляды Н.А.Бердяева, М.М.Бахтина, В.В.Розанова, В.Соловьева и др. Осмысление человеческой сущности и человеческого бытия в философских теориях XX века и место педагогических альтернатив в этих концепциях. Отражение различных философских подходов к проблеме познания и самопознания.

Влияние социально-психологических теорий личности и индивидуальности на развитие инновационной педагогики.

Гуманистические традиции в отечественной педагогике К.Д.Ушинского, К.Н.Вентцеля, В.Я.Стоюнина, А.Н.Острогорского, С.Т.Шацкого. Идеи свободного воспитания в России. Теория свободного воспитания Л.Н.Толстого, ее религиозно-философское обоснование. Дом свободного ребенка К.Н.Вентцеля. Практика создания разных типов свободных детских учреждений: Яснополянская школа Л.Толстого, детские учреждения А.У.Зеленко и С.Т.Шацкого. Педагогический процесс в свободной школе, ее экспериментальный характер, направленность на поиск путей саморазвития личности ребенка, отказ от классно-урочной системы, обязательных учебных программ, учебных пособий, учебников. Собственный опыт детей как источник знаний. Интерес как основа свободного выбора занятий детьми. Индивидуализация методов обучения.

Принцип общинности – основа взаимоотношений детей, родителей, учителей в свободной школе, творческая свобода учителя.

Антропософия Р.Штейнера как основа вальдорфской педагогики. Организация педагогического процесса в вальдорфской школе: гармония умственной, эстетической и трудовой деятельности детей. Идея погружения в процесс обучения, воспитание ремеслом, ежедневные эстетические циклы, вальдорфский учитель, демократизм самоуправляющейся вальдорфской школы.

Дом свободного ребенка Марии Монтессори. Общечеловеческие и религиозные ценности как основа нравственного воспитания. Своеобразие взглядов М.Монтессори на основные факторы развития личности. Индивидуальность ребенка и его интересы как исходные позиции Монтессори-метода. Создание благоприятной педагогической среды на основе единства действий семьи и школы. Новая дидактика

М.Монтессори. Чувственное восприятие как основа умственного развития детей. «Дидактический материал» как средство развития сенсорной культуры ребенка. Спонтанное обучение письму. Ступени урока.

«Школа без принуждения» Селестена Френе. Гуманистические основы педагогики С.Френе. Индивидуализированное обучение как ядро педагогической модели. Особенности планирования учебного процесса. Новые подходы к проблемам нравственного и трудового воспитания. Роль школьного кооператива в воспитательном процессе. Новые материальные средства обучения (школьная типография, дидактические картотеки, обучающие ленты и др.). Критика традиционной системы обучения и воспитания детей.

5. Авторская школа как социально-педагогический феномен

Авторская школа как отражение объективной потребности общественного развития. Оригинальная интерпретация педагогических идей и авторский почерк как неотъемлемые черты альтернативных школ.

Специфика различных концептуальных подходов к созданию авторских школ: школа- лаборатория-клуб Е.М.Ереминой, школы Н.П.Гузика, Д.А.Лебедева, А.Н.Тубельского, социально-педагогический комплекс С.А.Марьясина, воспитательная система В.А.Караковского и др.

Основные принципы альтернативных моделей авторских школ: обращенность к ребенку, признание самостоятельности и самодеятельности, свобода выбора ребенком форм и методов обучения, отказ от оценочного прессинга, конструирование гуманистических отношений и др.

6. Различные типы альтернативных учебных заведений и перспективы их развития

Многообразие типов альтернативных школ как отражение многообразия современной социальной ситуации и авторских концепций альтернативного воспитания. Инновационные учебные заведения в России: гимназии, лицеи, колледжи, школы с классами, спрофилированными на вуз, школы-комплексы, частные школы, домашнее воспитание, диаспорные школы. Школы «интеллектуальной элиты». Религиозно-духовное воспитание: обращенность к нормам человеческой морали и национальным традициям. Влияние обрядности, празднеств, религиозной атрибутики на эмоциональную сферу ребенка.

7. Альтернативные технологии обучения и воспитания

Современные концепции обучения и воспитания школьников, их гуманистическая направленность и развивающий характер: концепция диалога культур, концепции развивающего обучения Л.В.Занкова, В.В.Давыдова и др. Классификация современных технологий обучения и воспитания: интеграционные, игровые, структурно-логические, тренинговые, информационно-компьютерные, диалоговые.

Нетрадиционные формы обучения школьников. Личностно-ориентированное обучение и воспитание. Проблемы дифференцированного обучения.

8. Структура инновационной деятельности учителя

Разнообразие подходов к рассмотрению сущности инновационной деятельности: управленческая модель, модель социального взаимодействия, инновационная деятельность как творческий процесс, рефлексивно-деятельностный подход к изучению инновационной деятельности.

Структура инновационной деятельности: творческая направленность, креативность, операционные компоненты, рефлексивность.

Типология учителей по их отношению к нововведениям. Творческая восприимчивость учителя к нововведениям. Личностные установки, профессиональное сознание, личностная центрация педагога. Индивидуальный стиль деятельности учителя.

Психологические барьеры в инновационной деятельности учителя. Виды психологической защиты педагога. Антиинновационные барьеры. Преодоление стереотипов поведения и мышления учителя.

Взаимоотношения учителя-инноватора с коллегами, администрацией, стиль его поведения. Конфликты и инновационная деятельность учителя.

9. Технология разработки и освоения новшеств

Способы введения новшеств в школу: развитие своего собственного опыта, заимствование кем-то созданного опыта, освоение научных разработок, путь проб и ошибок, эксперимент.

Научный эксперимент в структуре инновационной педагогической деятельности: программа эксперимента (обоснование темы и ее формулировка, объект, предмет, цели и задачи эксперимента, гипотеза исследования), разработка и выбор конкретных методик и методов исследования, сроки эксперимента и его этапы, база, критерии оценки ожидаемых результатов, экспертиза программы эксперимента.

Организационно-управленческий аспект процесса разработки и освоения инноваций: диагностический, прогностический, организационный, практический, обобщающий этапы.

Методика составления авторской программы и учебного плана. Формирование концепции авторской школы, ее структура и алгоритм действий по ее формированию. Организация коллективной работы по составлению программы (авторский коллектив), основные условия и методы организации коллективной творческой деятельности.

Отслеживание процесса и результатов экспериментальной работы: начальная диагностика, фиксация текущих результатов, проведение итоговых срезов. Сравнение полученных результатов с прогнозируемыми. Анализ непредвиденных результатов эксперимента. Корректировка гипотезы, экспериментальной методики (технологии, структуры, алгоритма действий и т.п.).

Оформление результатов эксперимента.

10. Экономическое и нормативно-правовое обеспечение развития инновационной школы

Нормативное финансирование развития школы, разработка экономического раздела программы развития инноваций. Аккредитация, лицензирование, аттестация школы. Самоанализ и самооценка инновационной деятельности учителя при подготовке к аттестации. Примерный перечень документов, необходимых для получения школой статуса экспериментальной площадки для апробации новых моделей образования детей.

В результате прослушивания лекций, участия в семинарах и лабораторных занятиях будущий учитель *должен знать:*

современную стратегию образования, основные идеи и понятия инновационной педагогики, источники идей развития альтернативной школы, основные концепции авторских школ, различные типы альтернативных учебных заведений, инновационные технологии, на-

учное толкование понятия «эксперимент», методы опытно-экспериментальной исследовательской работы, этапы подготовки и проведения эксперимента, состав и структуру авторской программы и концепции, пути и средства организации опытно-экспериментальной работы, способы анализа и подведения итогов этой работы, структуру инновационной деятельности, виды психологических барьеров и способы преодоления стереотипов инновационного поведения;

должен уметь:

осуществлять выбор проблемы и темы исследования, составлять развернутую программу экспериментальной работы в школе, отслеживать ее процесс и результаты, анализировать и оформлять их, владеть методами исследования, осуществлять оптимальное взаимодействие с педагогическим сообществом, рефлексировать все компоненты инновационной деятельности.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ангеловски К. Учителя и инновации. – 1991. – 157 с.
2. Бабанский Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М., 1982.
3. Бердяев Н.А. Смысл творчества (Философия творчества, культуры и искусства). – М.: Искусство. Лига. – 1994. – Т.1. – 356 с.
4. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании. – Тюмень, 1990. – С.3-9.
5. Загвязинский В.И. Учитель как исследователь. – М., 1980.
6. Загвязинский В.И., Гильманов С.А. Творчество в управлении школой. – М., 1991.
7. Инновации в школе: характер и результаты // Народное образование. – 1993. – № 6. – С.16-27.
8. Инновационная деятельность учителя в учебно-воспитательном процессе. Проблема, опыт, решения. – Псков, 1992. – 223 с.
9. Инновационное обучение: стратегия и практика / Под ред. В.Я.Лияудис. – М., 1994. – 203 с.
10. Инновационные методы обучения в вузе: Сб.научн.трудов. – Мурманск, 1993.
11. Инновационные учебные заведения в России. Информационно-справочное пособие в помощь руководителям школ. – М., 1992. – 104 с.
12. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования. – М., 1992.
13. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М., 1993.
14. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс. – Грозный, 1976.
15. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогически поисках. – М., 1994. – 222 с.
16. Конаржевский Ю.А. Внутришкольный менеджмент. – М., 1992.
17. Корнелиус Х. Фэйр Ш. Выиграть может каждый: Как разрешать конфликты. – М., 1992.
18. Краевский В.В. Соотношение педагогической науки и педагогической практики. – М., 1977.
19. Краних Э.М. Свободные вальдорфские школы. – М., 1992.
20. Лазарев В.С., Поташник М.М. Как разработать программу развития школы. Методическое пособие для руководителей образовательных учреждений. – М., 1993. – 46 с.
21. Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука. – М., 1992. – 52 с.
22. Менеджмент в управлении школой / Науч.ред. Т.И.Шамова. – М., 1992.
23. Методическая работа в школе: организация и управление / Под ред. М.М.Поташника. – 2-е изд. – М., 1990.
24. Монтессори М. Дом ребенка. – М., 1915.
25. Монтессори М. Руководство к моему методу. – М., 1916.
26. Некрасова Н.И. В помощь педагогу, приступающему к экспериментально-ис-

следовательской работе. – Калининград, 1989.
27. Новикова Л.И., Куракин А.Т. Путь к творчеству. – М., 1966.
28. Осухова Н.Г. Становление творческой индивидуальности педагога // Педагогика. – 1992. – № 3-4.
29. Подымова Л.С. Введение в инновационную педагогику: Учебное пособие. – Курск: КГПУ, 1994. – 120 с.
30. Полонский В.М. Критерии теоретической и практической значимости исследований // Советская педагогика. – 1988. – № 11.
31. Поляков С.Д. В поисках педагогической инноватики. – М., 1993.
32. Поташник М.М. Как развивать педагогическое творчество. – М., 1987.
33. Поташник М.М. Право на эксперимент // Народное образование. – 1989. – № 9.
34. Поташник М.М., Хомерики О.Г. Структуры инновационного процесса в образовательном учреждении // Магистр. – 1994. – № 5.
35. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия: Социальные проблемы инноватики. – М., 1989. – 270 с.
36. Пригожин А.И. Управленческое консультирование нововведений (индивид в организации). – М., 1990.
37. Риттельмайер Ф. Жизненные встречи с Рудольфом Штайнером. – М., 1991.
38. Санто Б. Инновация как средство экономического развития. – М., 1990.
39. Скалкова Я. Методология и методы педагогического исследования. – М., 1989.
40. Структура инновационного процесса. – М., 1981. – 158 с.
41. Теория и практика педагогического эксперимента. – М., 1979.
42. Управление развитием школы: Пособие для руководителей образовательных учреждений / Под ред. М.М.Поташника и В.С.Лазарева. – М., 1995. – 464 с.
43. Фишер Р., Юри У. Путь к согласию или переговоры без поражения. – М., 1992.
44. Франкл В. Человек в поисках смысла. – М., 1990.
45. Харрис Т. Я – хороший, ты – хороший. – М., 1993.
46. Хекхаузен Х. Мотивация деятельности. – М., 1992.
47. Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс. – М., 1994. – 62 с.
48. Хомерики О.Г. Иновации в практике обучения / Педагогика. – 1993. – № 2. – с.41-44.
49. Центр вальдорфской педагогики. – М., 1991.
50. Цирульников А.М. Педагогические основы вариативной организации сельской школы. – М., 1992.
51. Шакуров Р.Х. Социально-психологические основы управления: руководитель и педагогический коллектив. – М., 1990.
52. Шамова Т.И. Исследовательский подход в управлении школой. – М., 1992.
53. Шмидт Р. Искусство общения. – М., 1992.
54. Шукшунов В.Е. Инновационное образование: парадигма,принципы реализации, структура научного обеспечения // Высшее образование в России. – 1994. – № 2. – с.13-18.
55. Штульман Э.А. Методический аппарат исследований // Советская педагогика. – 1988. – № 11.
56. Эксперимент в школе: организация и управление / Под ред. М.М.Поташника. – М., 1991.
57. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики. Опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М., 1991. – 92 с.
58. Ямбург Е.А. Эта «скучная» наука управления. – М., 1992.

ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН

Тематические блоки	Содержание	Распределение часов		
		лекц.	сем.	лаб.
1. Социальные и научные предпосылки инновационной педагогики	Инновационная педагогика как наука, ее предмет и область исследования	1		
	Основные источники педагогической инноватики	1		
2. Основные понятия педагогической инноватики	Инновационные процессы в образовании, классификация педагогических новшеств	2	2	
3. Экспериментальный характер русской инновационной школы	Экспериментальный поиск новой школы. Альтернативные подходы к выбору целей воспитания. Анализ нестандартных способов организации педагогического процесса	2		
4. Источники идей развития альтернативной школы	Русская философская мысль – основа развития альтернативной педагогики	2		
	Влияние социально-психологических теорий личности на развитие альтернативной педагогики	2		
	Гуманистические традиции в отечественной педагогике К.Д.Ушинского, Л.Н.Толстого, К.Н.Вентцеля, С.Т.Шацкого и др.		2	
	Организация педагогического процесса в вальдорфской школе	2		
	Дом свободного ребенка Марии Монтессори	2		
	«Школа без принуждения» Селестена Френе	2		
5. Авторская школа как соц.-педагогический феномен	Основные принципы альтернативных моделей авторских школы	2		
6. Различные типы альтернативных учебных заведений	Характеристика инновационных типов учебных заведений за рубежом	2		
	Инновационные учебные заведения в России		2	2
7. Альтернативные технологии обучения и воспитания	Современные концепции обучения и воспитания школьников		2	4
	Личностно-ориентированное обучение	2		
8. Структура инновационной деятельности учителя	Многообразие подходов к сущности инновационной деятельности	2		
	Типология учителей по отношению к новшествам	2		
	Психологические барьеры в инновационной деятельности учителя			8
9. Технология разработки и освоения новшества	Понятие о педагогическом эксперименте	2		
	Методы опытно-экспериментальной работы	2		4
	Этапы подготовки и проведения эксперимента	2		
	Методика составления авторской программы	1		3
	Отслеживание процесса и результатов экспериментальной работы	1		3
	Оформление результатов эксперимента			2
10. Нормативно-правовое обеспечение инноваций	Разработка экономического и правового разделов программы		2	
Всего		34	10	26

ПОЛОЖЕНИЕ
об экспериментальной школе раннего развития

1. Общее положение

Данная школа представляет собой тип учебного заведения, который можно определить как школа-комплекс «Детский сад – начальная школа». Экспериментальная школа функционирует на базе детского сада №9 и средней школы №27 г.Курска. Она является единым звеном в системе образования. Школа осуществляет свою деятельность в соответствии с Законом РФ «Об образовании» и настоящего положения.

Школа работает в режиме шестилетней начальной школы и имеет две ступени обучения: дошкольная ступень – 4, 5, 6 лет и школьная ступень 7, 8, 9 лет.

2. Основные цели и задачи экспериментальной школы

1. Органическое взаимодействие начальной ступени школы с дошкольным звеном с целью постепенного переноса на дошкольный период определенных этапов обучения, не допуская дублирования в содержании обучения и воспитания детей. Одновременное насыщение дошкольной ступени занятиями эстетического характера (музыка, ИЗО и художественный труд, рассказы и драматизация, ритмика, фольклор и др.).

2. Создание основ русской национальной школы: изучение национальной культуры, сохранение и развитие национальных традиций, воспитание уважения к языку и культуре других народов.

3. Создание прогрессивной системы обучения, позволяющей дать глубокие знания основ наук и обеспечивающей развитие творческих способностей детей.

4. Создание на ранних ступенях обучения развивающей среды, в которой более эффективно формируются навыки учебного сотрудничества, приемы организации учебной деятельности, более интенсивно развиваются познавательные способности.

5. Снятие барьеров школьной дезадаптации и утомляемости детей.

6. Организация внутришкольной инфраструктуры клубов по интересам, кружков, секций для обеспечения разностороннего развития личности.

7. Вовлечение учащихся в активную социальную деятельность как необходимое условие развития свободной личности.

8. Создание учебной базы для совершенствования подготовки будущих учителей.

3. Организация образовательного процесса и комплектование классов

Экспериментальная школа раннего развития работает на основе экспериментального учебного плана и усовершенствованных авторских и государственных программ.

Главная функция обучения в школе состоит в обеспечении общего развития. Отбор предметов и включение их в образовательную область базисного учебного плана осуществляется с учетом возможностей детей и сензитивных периодов развития психики.

С этой целью для детей 4-7 лет введены интегрированные курсы: Мир и человек, ИЗО и художественный труд, математика и конструирование, рассказы и драматизация и др.

На этом же этапе введены элементарные занятия по чтению, письму и счету, естествознанию, музыке, иностранному языку, развивающим играм, ритмике и физвоспитанию, организуются факультативы.

Экспериментальная школа работает по индивидуальному штатному расписанию, утвержденному заведующим детским садом и директором школы.

Учебный год в школе начинается 1 сентября, у детей 4-летнего возраста – с 1-го октября (один месяц дается на адаптационный период). Продолжительность учебного года у детей 4, 5, 6-летнего возраста – 30 недель, вводятся дополнительные недельные каникулы в феврале, в мае (последняя неделя) вводятся творческие формы проведения занятий (уроки-путешествия, экскурсии и др.); у детей 7, 8, 9 лет продолжительность учебного года – 32 недели.

Продолжительность урока у детей 4-5 лет – 25 минут, у детей 6 лет – 35 минут, 7-9 лет – 45 минут.

Весь учебный день в экспериментальной школе раннего развития делится на два блока: утренний учебный блок (элементарные занятия по чтению, письму, счету, иностранному языку и др.) и дневной развивающий блок: предметы эстетического цикла и развивающие дисциплины по выбору (свободный блок: шахматы, народные промыслы, развивающие игры, моделирование и конструирование и др.).

Факультативные занятия проводятся по желанию учащихся и родителей с учетом индивидуальных способностей и интересов детей.

Школа работает в режиме пятидневной недели полного дня.

Процесс обучения в экспериментальной школе строится на основе использования гибких форм организации учебной деятельности, отдается предпочтение игровым, эвристическим и проблемно-поисковым методам.

Основой умственного развития детей на ранних этапах обучения является их эмоциональный опыт, расширению и обогащению которого способствуют занятия эстетического блока, расширение сфер социального общения детей, удовлетворение потребности детей в игре.

Умственное развитие детей обеспечивается целенаправленным овладением ребенком соответствующими компонентами познавательной деятельности. Раннее целенаправленное обучение анализу, синтезу, сравнению особенно важно, поскольку в этом случае появляется реальная возможность более глубокого познания связей и отношений на всех последующих ступенях непрерывного образования.

Школе предоставлено право вносить изменения в изучение отдельных дисциплин и распределение часов.

Количество детей в классах 20 человек. Классы делятся на две подгруппы при проведении всех занятий у детей 4-6-летнего возраста, а также при организации занятий с детьми 7-9-летнего возраста по следующим дисциплинам: иностранный язык, ритмика, речь и этикет.

С целью обеспечения индивидуального подхода при обучении в условиях опережающего обучения и организации щадящего режима на занятиях у детей шестилетнего возраста вводится новая форма организации занятий с двумя педагогами, учителем и воспитателем (основной учитель и ассистент) для работы малыми группами и подготовки домашних заданий с детьми этого возраста, что определяет необходимость введения двух ставок воспитателя.

Комплектование классов осуществляется специальной комиссией по данным психологического и медицинского обследования детей независимо от места жительства.

Порядок приема, а также зачисление и отчисление учащихся осуществляется на основании заявления родителей и определяется Уставом образовательного учреждения.

За учащимися сохраняется право свободного перехода в соответствующий класс общеобразовательной школы.

4. Научно-методическое обеспечение школы

Научно-методическое руководство школой осуществляют Курский государственный педагогический университет, областной Институт повышения квалификации и переподготовки работников образования, городской методический центр, а также привлекаются учителя-новаторы школы №27 и методисты, воспитатели яслей-сада №9.

Для отслеживания промежуточных результатов и координации действий всех участников эксперимента создается временный научно-методический совет, который периодически рассматривает и анализирует вопросы перестройки содержания учебного плана, учебных программ и методов обучения, проводит анализ результативности обучения, анализ эффективности работы преподавателей, обобщение результатов творческой и исследовательской работы, результаты медико-психологического обследования детей.

5. Управление экспериментальной школой, кадровое, финансовое обеспечение, правовое положение

Руководство всей деятельностью школы осуществляет педагогический совет детского сада №9 и средней школы №27. В состав педагогического совета входят руководители и администрация данных образовательных учреждений. Педагоги школы и детского сада, преподаватели-консультанты педагогического университета, члены попечительского совета.

Школьная документация ведется в соответствии с типовой инструкцией, утвержденной Минобразования РФ.

Финансирование школы осуществляется в порядке, определенном действующим законодательством из городского бюджета. На дошколь-

ной ступени вводится родительская плата за обучение в размере 20% от общей стоимости содержания ребенка в детском саду. В финансировании школы могут принимать участие другие учреждения, организации и частные лица.

Для организации приема детей, наблюдения за их состоянием здоровья, развитием и коррекцией поведения вводится 0,5 ставки психолога.

За осуществление руководства экспериментальной школой вводится доплата – 30% от заработной платы директору школы и заместителю директора средней школы №27 и заведующей и методисту детского сада №9.

Ставки воспитателей и учителей экспериментальной школы повышаются на 15%. Для педагогов, занимающихся апробацией и составлением авторских программ и учебных пособий, нагрузка тарифной ставки составляет 15 часов в неделю плюс 3 часа на научно-методическую работу и 2 часа на индивидуальные консультации.

Экспериментальной школе выделяется 10 ставок учителей для организации кружков, клубов, студий, спортивных и других объединений, а также средства для оплаты отдельных лекций, циклов, курсов на основе трудовых договоров со специалистами высшей квалификации, из расчета 2500 часов в год.

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ 3

Глава I. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ 8
1.1. Общие тенденции развития инновационных процессов 8
1.2. Социокультурные проблемы инновационной деятельности учителя 24
1.3. Историко-педагогические предпосылки подготовки учителя к инновационной деятельности 36

Глава II. СОДЕРЖАНИЕ И СТРУКТУРА ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ 52
2.1. Акмеологический подход к построению модели инновационной деятельности учителя 52
2.2. Мотивация инновационной деятельности учителя 59
2.3. Креативность как важнейшая характеристика инновационной деятельности учителя 66
2.4. Операционные компоненты инновационной деятельности учителя 76
2.5. Рефлексия в структуре инновационной деятельности учителя 84
2.6. Опыт построения модели инновационной деятельности учителя 92

Глава III. ВЕДУЩИЕ ТЕНДЕНЦИИ, ПРИНЦИПЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ УЧИТЕЛЯ 103
3.1. Инновационность как один из принципов педагогики 103
3.2. Методы диагностики готовности учителя к инновационной деятельности 111
3.3. Психологические барьеры в инновационной деятельности учителя 123
3.4. Экспериментальное изучение понимания и реагирования будущих учителей на ситуационные нововведения 132
3.5. Развитие индивидуального стиля деятельности как условие инновационной подготовки учителя 151
3.6. Рефлексивно-инновационные технологии 170

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 188

ЛИТЕРАТУРА 192

ПРИЛОЖЕНИЕ 1 197

ПРИЛОЖЕНИЕ 2 210

ПРИЛОЖЕНИЕ 3 219