

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Владимирский государственный университет
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых»

М. С. ФАБРИКОВ

ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие



Владимир 2020

УДК 371.48 (075.8)

ББК 74.200.54 я73

Ф12

Рецензенты:

Доктор педагогических наук, доцент
профессор кафедры оперативно-розыскной деятельности
юридического факультета Владимирского юридического института
Федеральной службы исполнения наказаний
О. М. Овчинников

Доктор педагогических наук, профессор
профессор кафедры психологии личности и специальной педагогики
Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых
С. А. Завражин

Фабриков, М. С.

Ф12 Инновационная педагогика : учеб. пособие / М. С. Фабриков ;
Владим. гос. ун-т им. А. Г. и Н. Г. Столетовых. – Владимир :
Изд-во ВлГУ, 2020. – 256 с. – ISBN 978-5-9984-1277-6.

Представлено содержание дисциплины «Инновационная педагогика», раскрываются теоретические и методические основы организации инновационных процессов в системе образования, тенденции развития авторских школ, воспитательные традиции и стратегии отечественного и мирового инновационного педагогического опыта; уделяется внимание проблеме развития творческих способностей обучающихся. Даны методические рекомендации по организации самостоятельной работы студентов, приводятся список основной и дополнительной литературы, программное обеспечение и интернет-ресурсы, вопросы и задания для самоконтроля знаний.

Предназначено для студентов-бакалавров дневного и заочного отделений, обучающихся по направлению подготовки 44.03.01 – Педагогическое образование. Может быть использовано магистрантами указанного направления, а также аспирантами, обучающимися по направлению 44.06.01 – Образование и педагогические науки, 37.06.01 – Психологические науки (направленность «Педагогическая психология»), преподавателями высшей школы, учителями общеобразовательных школ и преподавателями системы СПО, повышающими квалификацию в системе непрерывного образования. Может быть адресовано всем интересующимся современной педагогикой, проблемами разработки и внедрения педагогических инноваций в практику образования.

Библиогр.: 114 назв.

УДК 371.48 (075.8)

ББК 74.200.54 я73

ISBN 978-5-9984-1277-6

© Фабриков М. С., 2020

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|--|-----|
| ВВЕДЕНИЕ | 5 |
| СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ | 8 |
| Тематика лекций | 8 |
| Тема 1. ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА». РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС | 8 |
| Тема 2. ПОНЯТИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ АВТОРСКОЙ ШКОЛЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ АВТОРСКИХ ШКОЛ | 30 |
| Тема 3. КУЛЬТУРА ШКОЛЫ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР АВТОРСКОЙ ШКОЛЫ..... | 56 |
| Тема 4. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДВИЖЕНИЯ «НОВЫЕ ШКОЛЫ» | 83 |
| Тема 5. ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ | 108 |
| Тема 6. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ | 155 |
| Тема 7. СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА И ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ ... | 184 |

| | |
|---|-----|
| Тема 8. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА.... | 206 |
| Тема 9. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ И КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОДЫ КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ..... | 217 |
| МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ | 236 |
| ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ | 240 |
| ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ..... | 242 |
| ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ВОПРОСОВ К ЗАЧЕТУ | 244 |
| УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ | 248 |

ВВЕДЕНИЕ

В условиях гуманизации и демократизации современной школы подготовка высококвалифицированных специалистов по обучению и воспитанию младших школьников, способных осуществлять творческую (инновационную) деятельность в контексте личностно-ориентированной педагогики, – одна из важных задач в системе профессионального педагогического образования.

В последнее время в российской педагогической действительности утвердились новые принципы и положения, предоставившие руководителям школ широкие возможности и права, включая право на вариативность учебных планов и программ, регионализацию содержания образования, а также право создания экспериментальных площадок и авторских образовательных учреждений. Инновационная деятельность приобрела массовый характер, а готовность и способность к ней стали важным показателем педагогического профессионализма. Значительно увеличилось количество проводимых педагогических конкурсов, усилилось разнообразие разрабатываемых авторских проектов и программ.

Для того чтобы найти свой вариант развития, профессионально обогатиться за счет накопленного опыта и двигаться дальше, современные педагоги обращаются к доказавшим свою образовательную и воспитательную эффективность аналогам авторских школ двадцатого века. В этой связи в первую очередь актуальны те, в которых ясно прослеживается гуманистическая ориентация и где не только сформулировано концептуальное целеценностное ядро, но и разработаны продуктивные технологические основания, а главное, где есть механизмы транслирования, обеспечивающие возможность применения достижений этих школ в практике и позволяющие вести конструктивный диалог настоящего с прошлым (Т. В. Цырлина).

Представляется, что теоретическое осмысление и использование опыта зарубежных и отечественных авторских школ, моделей и направлений, технологий будет способствовать повышению эффективности педагогического процесса в современных условиях; утверждению гуманных «субъект-субъектных отношений» педагога-воспитанника; развитию творческих способностей, интеллектуальных сил младшего школьника, воспитанию в нем высоких нравственных принципов, трудолюбия и патриотических убеждений; укреплению и сохранению здоровья учащихся во время образовательного процесса.

Инновационная педагогика – раздел педагогической науки, который изучает закономерности и принципы развития инновационных процессов в системе образования.

Введение спецкурса «Инновационная педагогика» обусловлено необходимостью формирования инновационной культуры современного педагога, включающей в себя умения: соотносить точно сформулированные цели и идеалы с технологиями, способами взаимодействия учителя и учеников и содержанием образования и воспитания обучающихся; расширять границы своих профессиональных представлений, выстраивать свою педагогическую концепцию, находить путь своего дальнейшего самосовершенствования.

Спецкурс «Инновационная педагогика» является составной частью профессиональной подготовки студентов современного вуза. Его цель – способствовать ориентации студентов в достаточно широком многообразии современных школ, освоению студентами знаний по инновационной педагогике, организации образовательно-воспитательной деятельности известных в истории и современности зарубежных и отечественных гуманистических авторских школ, развивать у студентов инновационную педагогическую культуру, формирование готовности будущего учителя к развитию творческих способностей обучающихся.

Задачи изучения дисциплины:

– обеспечить усвоение студентами знаний о сущности и специфике инновационного процесса;

- формирование у студентов представлений об основных характерологических признаках гуманистической авторской школы;
- сформировать у будущих учителей умения и навыки изучения и анализа отечественного и мирового педагогического опыта, осуществления профессиональной педагогической деятельности в области обучения и воспитания подрастающего поколения;
- способствовать развитию инновационной педагогической культуры, профессиональных способностей, профессионально значимых качеств личности учителя общеобразовательной школы;
- формирование умений осуществлять творческую, инновационную деятельность в контексте личностно-ориентированной педагогики.

Изучение курса тесно связано с такими дисциплинами, как философия, педагогика, психология, культурология, социология, исторические дисциплины, этика, эстетика, экология, способствующими развитию мировоззренческой направленности личности; базируется на системном, культурологическом, антропологическом, гуманистическом, аксиологическом подходах к изучению педагогической теории и практики обучения и воспитания школьников.

Одной из значимых профессиональных компетенций в соответствии с ФГОС ВО, которой должен обладать студент, обучающийся по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» (уровень бакалавриата), является его способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать их активность, инициативность и самостоятельность, развивать творческие способности. В связи с чем ее формирование приобретает особую актуальность в инновационных условиях.

Особенность данного курса состоит в ориентации студентов на освоение теоретических и методических основ организации инновационного процесса в системе образования; изучение характерологических признаков гуманистических авторских школ, воспитательных традиций, стратегий отечественного и мирового педагогического опыта, направленных на развитие творческих способностей обучающихся.

СОДЕРЖАНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

ТЕМАТИКА ЛЕКЦИЙ

Тема 1. ПРЕДМЕТ И ЗАДАЧИ ДИСЦИПЛИНЫ «ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА». РАЗВИТИЕ ШКОЛЫ КАК ИННОВАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС

План

1. Предмет и задачи дисциплины «Инновационная педагогика». Понятие «инновации» в системе образования. Специфика инновационной педагогики.

2. Типы нововведений в школе и вузе.

3. Источники идей обновления школы и вуза.

4. Критерии оценки нововведений.

5. Инновации в высшей школе.

6. Сущность и специфика инновационной образовательной среды.

1. Предмет и задачи дисциплины «Инновационная педагогика». Понятие «инновации» в системе образования. Специфика инновационной педагогики

Все большее развитие в последние годы приобретала новая область знания – инновационная педагогика – как особая сфера науки, изучающая процессы развития школы, связанные с созданием новой (для конкретной школы) практики образования. Эти процессы называют инновационными процессами.

Понятие «инновация» впервые появилось в исследованиях в XIX века и означало введение некоторых элементов одной культуры в другую. Такое его значение сохранилось в этнографии. В начале XX века оформляется новая область знаний – наука об нововведениях, в рамках которой стали изучаться закономерности технических нововведений в сфере материального производства. Педагогические инно-

вационные процессы стали предметом специального изучения ученых во второй половине двадцатого века.

Понятие «инновация» связано с такими понятиями, как «новое», «новшество», «инновационный процесс».

Инновация (от лат. *in* – в, *novus* – новый) означает нововведение, новшество. Нововведение связано с обновлением, но необходимо учитывать, что не все новое дает везде и всегда положительный результат. Новое средство считается более эффективным, чем старое, если его использование позволяет получить более высокие результаты оптимальным путем, т.е. при тех же или меньших затратах физических, моральных сил, материальных, финансовых средств или времени. Поэтому «далеко не все новое прогрессивно. Прогрессивно только то, что эффективно, вне зависимости от, того когда возникло», – отмечают О.Г. Хомерики, М.М. Поташник, А.В. Лоренсов [20, с. 5]. Процесс освоения нового предполагает изучение опыта его использования другими школами, педагогами, прогнозный анализ, мысленное и реальное экспериментирование.

В научной литературе «новшество» определяется как средство (новый метод, методика, технология, программа), а инновация – это процесс освоения нового.

Сущность понятия «инновация» заключается не только в создании и распространении принципиальных новшеств, но и в преобразованиях, и изменениях образа деятельности, стиля мышления педагога, который с этим связан (В.А. Сластенин, Л.С. Подымова) [16].

Под инновацией понимается комплексный процесс создания, распространения и использования нового средства для удовлетворения общественных потребностей. Она предполагает принципиально иные, нетрадиционные подходы и идеи в решении как новых, так и существующих проблем.

Самое важное новообразование, возникающее в условиях инновационной деятельности, – это способность к формированию новой позиции личности в отношении к миру, обществу, самому себе.

Главным показателем инновации является прогрессивное начало в развитии школы или вуза по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой.

Поэтому инновации в системе образования связаны с внесением изменений:

- в цели, содержание, методы и технологии, формы организации и систему управления;
- стили педагогической деятельности и организацию учебно-познавательного процесса;
- систему контроля и оценки уровня образования;
- систему финансирования;
- учебно-методическое обеспечение;
- систему воспитательной работы;
- учебный план и образовательные программы;
- деятельность учителя и школьника.

В историческом плане масштаб (объем) нового всегда относительно. Новизна носит конкретно-исторический характер, то есть она может возникать раньше «своего времени», со временем стать нормой или устареть.

В процессе развития школы или вуза, а возможно, и образовательной системы в целом, учитывают:

- абсолютную новизну (отсутствие аналогов и прототипов);
- относительную новизну (местная, частная, условная);
- псевдоновизну (оригинальничанье, стремление сделать не столько лучше, сколько иначе), изобретательские мелочи.

Инновация, как и само понятие новизны, имеет конкретно-исторический характер. Особую роль в рассмотрении педагогических и социально-педагогических проблем с позиций инновационного подхода играет принцип единства традиционного и новаторского. Этим самым обеспечивается диалектический механизм развития цивилизации и соответствующей культуры: с одной стороны, традиция относится к прошлому, к истории; однако ее историческое проникновение в современность и будущее представляет собой необходимый

императив, с помощью которого прошлые поколения вступают в живую связь с современными, передавая им свой социально ценный опыт; с другой стороны, многое из того, что сейчас принято называть инновациями в педагогическом процессе, имеет свои глубокие корни в древнейших педагогических теориях и практике.

Особенностью инновационного процесса является его циклический характер. *Жизненный цикл инноваций* включает в себя следующие этапы:

- возникновение (старт),
- быстрый рост (в борьбе с оппонентами, консерваторами, скептиками),
- зрелость,
- освоение,
- диффузия (проникновение, распространение),
- насыщение (освоенность многими людьми, проникновение во все звенья, части учебно-воспитательного и управленческого процессов),
- рутинизация (достаточно длительное использование новшества, когда оно становится обычным явлением, нормой),
- кризис (имеется в виду истощенность возможностей применения его в новых областях),
- финиш (нововведение перестает быть таковым или заменяется другим, более эффективным, или же поглощается более общей эффективной системой [20, с. 12].

Некоторые нововведения проходят еще одну стадию – иррадиацию, когда в связи с рутинизацией новшество не исчезает, а модернизируется и воспроизводится, оказывая еще более мощное влияние на процесс развития школы, например, развитие классно-урочной системы Я.А. Коменского, теория и методика оптимизации Ю.К. Бабанского, технология проблемного, программированного обучения и др.

Развитие инновационных процессов в школе проходит следующие этапы:

– возникновение – разработка идеи – проектирование – изготовление (то, что есть в практической работе) – использование другими людьми.

Под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств.

Новизна всегда носит конкретно-исторический характер. Рождаясь в определенное время, прогрессивно решая задачи конкретного исторического этапа новшество может стать достоянием многих, нормой, общепринятой массовой практикой ли отжить, устареть, стать тормозом развития в более позднее время. Так, например, такие новшества, как классно-урочная система Я.А. Коменского, или опыт А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, опорные конспекты В.Ф. Шаталова и другие новшества, были и остаются выдающимися идеями своего времени, их нельзя рассматривать вне исторически.

На основе этого можно сделать вывод: *инновационная педагогика* – это система нетрадиционных идей и закономерностей, позволяющая целенаправленно проектировать и организовывать процесс образования и воспитания с целью создания максимально целесообразной ситуации для развития личности ребенка в процессе ее социальной адаптации.

Инновационная педагогика видит «свой смысл» в выявлении и максимальном развитии потенциала личности с целью подготовки ее «к совместным действиям в новых, возможно, беспрецедентных условиях» (Д. Боткин). Инновационная педагогика устремлена в будущее, т.е. преобладает опережающая, прогностическая функция в теории и практике социально-педагогической деятельности. Главные черты инновационного подхода – «предвосхищение», «сотрудничество» и «сотворчество» (В.Я. Ляудис и др.).

Сегодня гуманистическую педагогику чаще всего называют инновационной. И в этом отражается сущностная взаимосвязь между

культурологическим, аксиологическим и инновационным подходами (И.П. Подласый). Инновационный подход позволяет формировать личность, способную принять «вызов будущего», что возможно только при одном условии: если она сама становится субъектом социализации.

Специалисты отмечают тесную взаимосвязь между процессом социализации личности и инновационной природой каждого акта социализации: человек, входя в систему общественных и производственных отношений, как бы формирует и воспроизводит эти отношения как субъект инновации. Поэтому можно «предположить, что каждый акт социализации, освоения любой формы реальности есть для личности инновационный акт» [16].

В связи с этим история педагогики во многом приобретает личностную (авторскую) природу происхождения и развития – как возникновение инновационных педагогических и социально-педагогических систем и направлений в общем контексте взаимодействия и адаптации личности самого педагога в системе общественных отношений. Поэтому создание педагогических биографий авторов, их анализ, выявление природы их социально-педагогического творчества составляют важный аспект истории педагогики.

2. Типы нововведений в школе и вузе

Типы нововведений в школе и вузе группируются по разным основаниям.

Первая классификация нововведений основана на соотносительности нового к педагогическому процессу, протекающему в школе или вузе. Опираясь на понимание данного процесса, выделяют следующие типы нововведений:

- в целях и содержании образования;
- методиках, средствах, приемах, технологиях педагогического процесса;
- формах и способах организации обучения и воспитания;
- деятельности администрации, педагогов и учащихся.

Вторая классификация нововведений в системе образования основана на применении признака масштабности (объема). Здесь выделяют следующие преобразования:

- локальные и единичные, не связанные между собой;
- комплексные, взаимосвязанные между собой;
- системные, охватывающие всю школу или вуз.

Третья классификация осуществляется по признаку инновационного потенциала. В данном случае выделяют:

- модификации известного и принятого, связанные с усовершенствованием, рационализацией, видоизменением (образовательной программы, учебного плана, структуры);
- комбинаторные нововведения;
- радикальные преобразования.

Четвертая классификация нововведений основана на группировке признаков по отношению к своему предшественнику (по фактору времени). При таком подходе нововведения относят:

к замещающим,
отменяющим,
открывающим или
ретровведениям [5; 20].

3. Источники идей обновления школы и вуза

В качестве источников идей обновления школы или вуза могут выступать:

- потребности страны, региона, города, района как социальный заказ;
- воплощение социального заказа в законах, директивных и нормативных документах федерального, регионального или муниципального значения;
- достижения комплекса наук о человеке;
- передовой педагогический опыт;
- интуиция и творчество руководителей и педагогов как путь проб и ошибок;

- опытно-экспериментальная работа;
- зарубежный опыт.

4. Критерии оценки нововведений

Выделяют следующие критерии оценки нововведений:

1. Масштаб преобразований.
2. Степень глубины осуществляемого преобразования.
3. Степень новизны по фактору времени.

Инновационная деятельность ОУ, вовлекающая всех субъектов педагогического коллектива, является проектной и подразумевает ряд исследований, положенных в его основу.

Способы введения новшеств в школу:

- развитие своего собственного опыта,
- заимствование кем-то созданного опыта,
- освоение научных разработок,
- путь проб и ошибок,
- эксперимент [5; 20].

Педагогический эксперимент предполагает следующий алгоритм действий: обоснование темы и ее формулировка; определение объекта, предмета, цели и задач эксперимента; выдвижение гипотезы исследования; разработку и выбор конкретных методик и методов исследования: определение сроков и этапов эксперимента (начальная диагностика, фиксация текущих результатов, проведение итоговых срезов), базы эксперимента, критериев оценки ожидаемых результатов эксперимента; оформление результатов эксперимента.

5. Инновации в высшей школе

Мир сегодня объединен заботой о воспитании гражданина всей планеты. Интенсивно развивается международное образовательное пространство. Поэтому мировое сообщество стремится к созданию глобальной стратегии образования человека независимо от места его проживания и образовательного уровня. В наше время прогнозируют тенденции развития мирового образовательного пространства, выде-

ляют типы регионов по признаку взаимодействия образовательных систем и их реагирования на интеграционные процессы. Все страны объединяет понимание, что современное образование должно стать международным. То есть университетское образование приобретает черты поликультурного образования. Оно развивает способность оценивать явления с позиции другого человека, разных культур, иной социально-экономической формации. При этом в университете не только сохраняется дух свободы научного творчества, но и содержательно обогащаются все учебные курсы. Создается поликультурная среда, предполагающая свободу культурного самоопределения будущего специалиста и обогащения его личности.

В мире проявляется стремление к интеграции разных типов высших учебных заведений (под эгидой классического университета) в научно-образовательные мегаполисы континентального, межрегионального и государственного значения. В разных странах наблюдается объединение университетов с промышленными комплексами. Так формируется база для научных изысканий и подготовки уникальных специалистов для современных фирм и предприятий.

Как повлияли исторические традиции на развитие высшей школы в нашей стране? Согласно замыслу Петра I, университет есть центр научной, образовательной и просветительской деятельности, имеющий общекультурное значение для развития страны. В результате и в наше время в структуру университета входят различные научные центры, НИИ, научные общества и профессиональные объединения. Преподаватели университета не только создают научные школы, но и включены в широкую пропаганду достижений науки, культуры и техники через публичные лекции, семинары, конференции, средства массовой информации, радио и телевидение. Большая часть университетских преподавателей принимает участие в подготовке научно-методических пособий и написании учебников для образовательных систем разных типов. В истории России университет был связующим звеном между Академией наук и средними общеобразовательными школами. В российских университетах работают профессора, являю-

щиеся членами Российской Академии наук, Академии образования, Академии педагогических и социальных наук, Академии педагогического образования и многих других общественных академий. Традиционно российские университеты обладают отечественным научным и кадровым потенциалом и поддерживают культурный и научный обмен с зарубежными университетами. Важнейшими принципами развития отечественных университетов остаются:

- взаимосвязь науки и практики в процессе подготовки специалистов;
- преемственность между уровнями образования, культуросотворчество и высокая корпоративность выпускников университета;
- гражданственность воспитания;
- интеллигентность и высокая духовность университетской жизни независимо от политического строя и экономических условий в стране [5].

Каковы современные новации в системе университетского образования?

Реформирование системы высшего образования в России характеризуется поиском оптимального соответствия между сложившимися традициями в отечественной высшей школе и новыми веяниями, связанными с вхождением в мировое образовательное пространство. На этом пути наблюдается ряд тенденций.

Первая связана с развитием многоуровневой системы во многих университетах России. Преимущества этой системы состоят в том, что многоуровневая система организации высшего образования обеспечивает более широкую мобильность в темпах обучения и в выборе будущей специальности. Она формирует способность у выпускника осваивать на базе полученного университетского образования новые специальности.

Вторая тенденция – это мощное обогащение вузов современными информационными технологиями, широкое включение в систему Internet и интенсивное развитие дистанционных форм обучения студентов.

Третья тенденция – это университизация высшего образования в России и процесс интеграции всех высших учебных заведений с ведущими в стране и в мире университетами, что приводит к появлению университетских комплексов.

Четвертая тенденция заключается в переводе высшей школы России на самофинансирование. И еще одна тенденция состоит во включении вузов России в обновление высшего профессионального образования с учетом требований мировых стандартов. Поэтому наблюдается переход российского вуза в режим опытно-экспериментальной работы по апробации новых учебных планов, образовательных стандартов, новых образовательных технологий и структур управления.

Вузы, изменяющиеся в процессе инновационного поиска, относятся к категории саморазвивающихся образовательных систем.

В системе отечественного высшего образования выделяют разные типы нововведений. Рассмотрим их на примере развития высшего образования.

1. Масштаб преобразования вуза. Нововведения могут вводиться в рамках только одного факультета или направления и связаны, например, с изменением учебного плана и образовательных программ. Более масштабные преобразования могут охватывать структуру управления, формы организации учебно-профессиональной и научно-исследовательской деятельности студентов, образовательные технологии, сферу международного сотрудничества и другое. Если же весь вуз реализует идею перспективного развития, то введение разного вида новаций приобретает полномасштабный характер и охватывает, как правило, все звенья и элементы системы.

2. Степень глубины осуществляемого преобразования. В рамках данного критерия возможно обновление по аналогии или прототипу, уже известному в мировой практике. Это касается всех элементов и звеньев высшего учебного заведения – учебной дисциплины, деятельности преподавателя и студента, организации отбора абитуриентов. Комбинаторное нововведение предполагает структурное, а не содер-

жательное обновление. Например, включение в структуру университета академической гимназии как школы. Другим примером может быть создание комплекса «педагогическая гимназия – педагогический колледж – педагогический университет». Радикальное изменение в системе высшего образования связано, например, с открытием частного вуза, переходом высшего учебного заведения на разные источники финансирования, с переходом всего вуза на дистанционную форму обучения студентов.

3. Степень новизны по фактору времени. В рамках этого критерия нововведения классифицируют как «замещающие», «отменяющие», «открывающие» и ретровведения. В первом случае вместо устаревшего учебника, например, или технического средства вводятся новые, более современные. Суть отмены – в прекращении деятельности какой-то подструктуры вуза в связи с ее бесперспективностью; в этом-то и состоит новизна. «Открывающее» – это новая специальность, образовательная технология, подструктура. Ретровведения – это освоение вузом чего-то давно забытого и упраздненного, но актуального в современных условиях (Н.В. Бордовская, А.А. Реан) [5].

Значение российского инновационного движения в образовании в начале 90-х гг. двадцатого века трудно переоценить. Оно способствовало как созданию модели образовательных институтов открытого гражданского общества, так и возникновению механизма постоянного и устойчивого обновления образования. В результате появились интересные проекты, новые технологии и целые инновационные школы, которые стали своеобразным ядром всего движения за обновление школы. Педагоги-новаторы объединились в рамках «педагогики сотрудничества», внутри которой наиболее яркими фигурами, создателями авторских школ являются В.А. Караковский и Ш.А. Амонашвили.

В начале двадцать первого века инновационное движение продолжало расширяться, породив многообразие типов школ и педагогических подходов, что позволило констатировать возникновение подлинно альтернативного образования в России. В его среде отчетливо

выделяются школы, работающие на основе авторских концепций и возглавляемые педагогами-авторами. Это московская педагогическая гимназия № 734 А.Н. Тубельского, красноярская школа «Эврика-развитие» Т.М. Ковалевой, красноярская школа «Универс» И.Д. Фрумина и др. Актуализируются позиции «свободных школ», зарождается новая педагогическая парадигма «школа жизни».

б. Сущность и специфика инновационной образовательной среды

В психолого-педагогической литературе отмечается, что образовательное пространство задается совокупностью образовательных институтов, процессов, сред; оно производное от них, но к ним не сводится. При этом границы образовательного пространства могут расширяться и сужаться, так как задаются масштабом профессиональной деятельности педагогов (С.К. Бондырева, В.А. Караковский, Л.И. Новикова, В.В. Рубцов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.).

С функциональной точки зрения среда определяется как то, «среди чего пребывает субъект, посредством чего формируется его образ жизни, что опосредует его развитие и осредняет (типизирует) личность» [17, с. 48].

В.А. Ясвин придерживается значения образовательной среды, связанного с процессом специально организованного целенаправленного формирования личности по определенному образцу, который всегда носит социально обусловленный характер. Под образовательной средой исследователь понимает систему влияний и условий формирования личности по заданному образцу, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении [22, с. 14].

Понятие образовательной среды также определяется профессионально-деятельностной, но при этом и управленческой позицией, т.к. специфическим ее свойством является насыщенность среды образовательными ресурсами.

Следует отметить, что в отечественной педагогике всегда отмечалась весомая значимость фактора среды в процессе воспитания личности.

В среде принято выделять четыре подсистемы:

1 – природная среда – общий «фон» общества (структура ландшафта, климат, растительный и животный мир и т.п.);

2 – среда «второй природы» – модификации природной среды, преобразованной людьми (зеленые насаждения, дороги, домашние животные и т.п.);

3 – «третья природа» – искусственный мир, созданный человеком (культурно-архитектурная среда, бетон городов, пространство жизни и работы и т.д.);

4 – социальная среда – своеобразная интеграция трех предшествующих сред [14].

В русле педагогики сложился, так называемый, средовой подход, который можно рассматривать не только как концептуальное направление, но и как технологию опосредованного (через среду) управления процессом формирования и развития личности. Подобная технология включает в себя диагностику среды, ее проектирование и продуцирование воспитательного результата. Основу средового подхода составляют специфические действия со средой в этих трех направлениях (В.А. Караковский, Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова и др.) [10].

Средовая диагностика включает в себя специфический набор действий, позволяющих судить о состоянии среды и личности. Она включает в себя:

1) определение типа личности, образа жизни и среды функционирования воспитательной системы;

2) обследование реальной среды и оценивание ее возможностей;

3) определение бытующих у обучающихся значений среды, господствующих в ней стихий и доминирующих переменных образа жизни;

4) определение позитивных элементов среды, служащих «питанием» для ее обитателей;

5) определение типа личности обучающегося на основе сравнения данных диагностики с эталоном типа личности (если это нормативная диагностика) или же с прежними результатами (релятивная диагностика).

Средовое проектирование – это проектирование не только среды, но и средообразовательного процесса. Его основу составляют следующие основные действия со средой:

- 1) прогнозирование разрешающих возможностей среды;
- 2) конструирование надлежащих значений среды;
- 3) моделирование средообразовательной стратегии, необходимой для придания среде нужных значений;
- 4) планирование мер, направленных на реализацию определенных стратегий.

Средовое продуцирование воспитательного результата отражает сущность средового подхода как технологии формирования и развития определенного типа личности через среду, превращаемую действиями субъекта управления в средство воспитания. При этом продуцирующие действия не являются полным отражением проекта, ибо среда негомогенна и ее влияния бывают непредсказуемы.

Основными действиями являются следующие:

1) определение приоритетных средообразовательных стратегий воспитания определенного типа личности. Какой путь предпочтительнее, решает субъект управления.

2) наращивание действий субъектом управления в процессе реализации средообразовательной стратегии при изменении ситуаций, когда возникает необходимость в ходе работы дополнить программные действия другими, учитывающими новые изменения среды. Технически это решается путем введения новых мер сдерживающего, разрушающего и поддерживающего характера;

3) варьирование на основе обратной связи частных действий в поисках наиболее эффективных мер воздействия на среду. Это обыч-

ное, естественное действие в ситуации неопределенности, осуществляемое методом «проб и ошибок». Если неэффективны одни действия, к примеру «описание», «ознакомление», то приходится использовать другие – «объяснение» и т.д. Выполнение данных действий придает гибкость средовому подходу как управленческой технологии. Такая технология ориентирует не только на план, но и на ситуацию, делает возможным управление по результату [10].

В отечественной педагогике существует ряд исследований, посвященных как образовательной среде, так и инновационной образовательной среде (Е.В. Киприянова, М.В. Кларин, Ю.С. Манулов, Л.С. Подымова, М.М. Поташник, Е.А. Шмелева и др.).

Отличительной чертой *инновационной образовательной среды* является объединение основных факторов развития личности, которыми являются среда жизнедеятельности, самообразования, воспитания, самовоспитания, реализующие творческий потенциал обучающегося. Подобная среда является комплексной формой функционирования реализации основополагающих принципов инновационной педагогики и представляет собой единое образовательное пространство учебного заведения, позволяющее объединять усилия заинтересованных лиц в качестве подготовки будущих специалистов (Е.А. Алисов, Л.С. Подымова) [1].

Различия между традиционной и инновационной образовательной средой заключаются, прежде всего, в целевой установке, которая реализуется посредством принципиально разных образовательных технологий. В этой связи, под инновационной образовательной средой следует понимать продукт субъект-субъектных отношений всех участников образовательного процесса, отличающийся тем, что он базируется на инновационном содержании образования, отраженном в авторских образовательных программах и в индивидуальных образовательных траекториях обучающихся; на инновационных технологиях образования, основанных на интерактивных методах обучения; на инновационных методах воспитания, основанных на уточненных методах воспитательной работы с молодежью в современных услови-

ях; на новых формах управления образовательной средой в образовательных организациях.

Управление образовательно-воспитательной системой предполагает развитие и обязательный учет трех основных характеристик данной системы: а) способности к самоорганизации, саморегуляции и саморазвитию; б) открытости этой системы, ее неизбежного взаимодействия с окружающей средой; в) самобытности конкретной образовательно-воспитательной системы.

Понятие «воспитательное пространство» в отечественной педагогике было введено Л.И. Новиковой, подразумевавшей под данным пространством результат конструктивной, созидательной, интегрирующей деятельности, который достигается в целях повышения эффективности воспитания. Таким образом, воспитательное пространство понималось как специально организованная педагогическая среда, структурированная система педагогических факторов и условий становления человека.

В.А. Караковский и Л.И. Новикова основную цель воспитательного пространства видят в обеспечении более высокой степени координации взаимодействия человека с природой, социумом и с самим собой и их большую направленность на развитие [10]. Таким образом, воспитательное пространство создает внешние условия, способствующие самоактуализации на личностном уровне.

По мнению Н.М. Борытко, основной целью воспитательного пространства является формирование у воспитанника внутреннего смыслового пространства, формами организации которого выступает миропонимание, «Я-концепция», направленность личности. К характерным чертам этого субъектного пространства относятся: а) целостность и осознанность образов Я; б) идентичность человека в его социокультурном окружении; в) результативность внутренней работы человека над собой [6].

Д.И. Фельдштейн считает становление сознания, самосознания растущего человека, его личностное самоопределение содержательными и результативными моментами развития личности. Он отмеча-

ет, что «рассмотрение онтогенетического развития через призму социального движения обеспечивает поиск новых резервов личностного становления и возможностей оптимизации воспитательных влияний различных социальных институтов, при вычленении и учете, во-первых, наличия в процессе развития периодов особой открытости растущего человека, и, во-вторых, внутренней готовности принятия их и самореализации в них» [19].

Формирование инновационной среды направлено на развитие инновационного потенциала, необходимого для генерирования новых идей, создания новых продуктов, технологий, продвижения фундаментальных и прикладных исследований в разных отраслях знания, в т.ч. педагогического, на развитие инновационной активности личности как основного критерия готовности к инновационной деятельности в профессиональной сфере (Е.А. Шмелева) [21, с. 14].

При этом, по мнению В.В. Рубцова, невозможно проектировать и создавать образовательное пространство без того, чтобы не опираться на исторически значимые типы «Школ» и знание тех законов их организации, по которым уже был накоплен серьезный опыт, строились процессы обучения и воспитания, реальные способы и средства передачи образцов от взрослого к ребенку, и, наконец, нельзя не считаться с существующими моделями образования и не учитывать современный международный опыт создания образовательных систем – существующих за рубежом наиболее авторитетных школ, занимающих свое заслуженное место в системе образовательных институтов (важно, в частности, понять роль и значение этого опыта в организации образовательного пространства новой школы).

Инновационная образовательная среда представляет собой совокупность педагогических, организационно-управленческих, материальных условий, целенаправленно созданных в образовательной организации на единых ценностно-целевых основаниях и обеспечивающих: инновационность как способ и механизм существования образовательной системы; формирование субъектной позиции обучающихся как основы их успешной социализации; содержательное гуманистиче-

ски ориентированное изменение условий, функций и форм профессиональной деятельности педагогического коллектива [11].

Формирование инновационной образовательной среды происходит наиболее успешно в условиях продуктивного взаимодействия организаций общего, дополнительного и профессионального образования, интегративный потенциал ресурсного обеспечения которых направлен на повышение качества образования, оптимизацию процесса личностного развития и саморазвития субъектов.

Выводы.

Инновационная педагогика – раздел педагогической науки, который изучает закономерности и принципы развития инновационных процессов в системе образования.

Как особая сфера педагогической науки она изучает процессы развития школы, связанные с созданием новой (для конкретной школы) практики образования. Эти процессы называют инновационными процессами.

Под инновационным процессом понимается комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств.

Инновация педагогическая – нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повысить их эффективность.

Главным показателем инновации является *прогрессивное начало в развитии того или иного образовательного процесса по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой.*

Инновационность выступает как один из принципов педагогики, результат научных поисков, передового педагогического опыта учителей.

Инновационная деятельность представляет собой комплекс научно-исследовательских, технологических, организационных, финансовых действий, направленных на создание, использование и внедрение в педагогическую практику инноваций.

Инновационная образовательная среда представляет собой совокупность педагогических, организационно-управленческих, материальных условий, целенаправленно созданных в образовательной организации на единых ценностно-целевых основаниях и обеспечи-

вающих: инновационность как способ и механизм существования образовательной системы; формирование субъектной позиции обучающихся как основы их успешной социализации; содержательное гуманистически ориентированное изменение условий, функций и форм профессиональной деятельности педагогического коллектива.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте сущность понятия «инновация».
2. С чем связаны инновации в системе образования?
3. Назовите типы нововведений в школе и вузе.
4. Охарактеризуйте жизненный цикл инноваций.
5. Назовите источники идей обновления школы и вуза.
6. Каковы критерии оценки нововведений?
7. Приведите примеры развития инноваций в системе высшего образования.
8. Назовите главный показатель инновации.
9. Дайте определение инновационной деятельности.
10. Охарактеризуйте особенности инновационной педагогики в современных условиях.
11. Как определяется образовательное пространство в психолого-педагогической литературе?
12. Дайте определение «инновационная образовательная среда».
13. Назовите отличительную черту инновационной образовательной среды.
14. В чем заключаются различия между традиционной и инновационной образовательной средой?
15. Назовите особенности формирования инновационной образовательной среды.
16. Что изучает педагогическая инноватика?
17. Раскройте предмет и задачи дисциплины «Инновационная педагогика».
18. В чем заключается специфика инновационной педагогики в общеобразовательной школе?
19. Назовите инновации в высшей школе.
20. Какие типы нововведений выделяют в системе отечественного высшего образования?

Список литературы

1. Алисов Е.А., Подымова Л.С. Инновационная образовательная среда как фактор самореализации личности // СПО. – 2001. – № 1. – С. 61-63.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса.– М.: Просвещение, 1982.– 192 с.
3. Богуславский М.В. Современные социокультурные основания педагогической инноватики // Инновационные процессы в профессионально-педагогическом образовании / Материалы Международной конференции.– М., 1995.– С. 5–8.
4. Бондырева С.К. Психолого-педагогические проблемы интегрирования образовательного пространства: Избранные труды.– М.: Изд-во Московского психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003.– 352 с.
5. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. – СПб.: «Питер», 2010. – 360 с.
6. Борытко Н.М. Система профессионального воспитания в вузе: Учеб.-метод. пособие.– М.: АПКиППРО, 2005.– 120 с.
7. Воспитательные системы современной школы: опыт, поиски, перспективы / Сост. Л.К. Балясная; науч. ред. Л.И. Новикова, Н.Л. Селиванова.– М., 1995.
8. Гуманистическая парадигма и личностно-ориентированные технологии профессионального педагогического образования / Под ред. В.Л. Матросова. – М.: Прометей, 1999. – 116 с.
9. Днепров Э. Инновационное образовательное движение // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997. – С. 9-35.
10. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.П. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика воспитательных систем.– 2-е изд., исп. и доп.– М.: Новая школа, 2000. – 160 с.
11. Киприянова Е.В. Организация инновационной образовательно-профессиональной среды в муниципальном лицее: дисс. ...д-ра пед. наук. – Челябинск, 2009. – 497 с.

12. Коменский Я.А. Великая дидактика // Собр. пед. соч.– Т. 1.– 1982.– 218 с.

13. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.-Ж., Песталоцци И.Г.: Педагогическое наследие / Сост. В.М. Кларин, А.Н. Джуринский.– М.: Педагогика, 1988.– 416 с.

14. Мудрик А.В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов / Под ред. В.А. Сластенина.– 3-е изд., испр. и доп.– М.: Изд. центр «Академия», 2002.– 200 с.

15. Поляков С.Д. В поисках педагогической инноватики. – М.: Просвещение, 1991.

16. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Школа-Пресс, 1996.– 512 с.

17. Управление воспитательной системой школы: проблемы и решения / Под ред. В.А. Караковского, Л.И. Новиковой, Н.Л. Селивановой, Е.И. Соколовой.– М.: Педагогическое общество России, 1999. – 264 с.

18. Управление качеством образования: Практикоориентированная монография и методическое пособие / Под ред. М.М. Поташника.– М.: Педагогическое общество России, 2000.– 448 с.

19. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избр. труды / Фельдштейн Д.И. – 2-е изд. – М.: Московск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 2004.– 672 с.

20. Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс.– М.: Новая школа, 1994.– 64 с.

21. Шмелева Е.А. Инновационная образовательная среда вуза: пространство развития // Научный поиск. – 2012. – № 1(3). – С. 14–17.

22. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию.– М.: Смысл, 2001.– 365 с.

Тема 2. ПОНЯТИЕ ГУМАНИСТИЧЕСКОЙ АВТОРСКОЙ ШКОЛЫ В ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТИ. ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ АВТОРСКИХ ШКОЛ

План

1. Содержание понятий «инновационная школа», «экспериментальная школа», «авторская школа». Признаки и функции авторских школ.
2. Критерии развития авторских школ.
3. Условия и тенденции становления и развития авторских школ.
4. Характеристика типов авторских школ.

1. Содержание понятия «инновационная школа», «экспериментальная школа», «авторская школа». Признаки и функции авторских школ.

Авторские школы стали появляться на первых этапах развития школы как учреждения образования. К ним можно отнести Академию Платона и Ликей Аристотеля, «Дом Радости» Витторино де Фельтре, «Учреждение для бедных» в Нейгофе И.Ф. Песталоцци, Яснополянскую школу Л.Н. Толстого и др. Но только в двадцатом веке они становятся значимым фактором в развитии системы образования.

Термин «авторская школа» часто употребляется в отечественной педагогике наряду с такими понятиями, как «инновационная школа» и «экспериментальная школа». Анализ данных понятий проведен в исследовании Т.В. Цырлиной [18].

Главными составляющими *инновационной школы* выступают:

- успешно реализуемый педагогический эксперимент;
- отличие жизнедеятельности от массовой школы;
- формулировка иной философии школы;
- роль и значение деятельности директора;
- творческий характер деятельности педагогов;
- более благоприятные условия для обучения и развития учащихся;
- «тиражируемость» результатов.

Так, отечественный исследователь М.М. Поташник определяет инновационные школы как «образовательные учреждения, созданные на основе системных нововведений (в целях, содержании образования, технологиях, организации учебно-воспитательного процесса и, естественно, на основе новой системы управления)» [14, с. 27], подчеркивая тем самым их главный признак – новизну. Характеризуя известные в истории и современности авторские школы В.Н. Сороки-Росинского, В.А. Сухомлинского, Э.Г. Костяшкина, В.А. Караковского и др. как высокоэффективные учебно-воспитательные заведения, ученый определяет данные школы как инновационные.

В начале 90-х гг. Ассоциация инновационных школ и центров расширяет набор факторов, составляющих сущность инновационной школы – это реализация иной, чем в массовой практике, модели организации детской жизни, отличной от традиционного содержания образования; иное содержание труда педагогов, направленное на развитие творческих черт личности учителя и его личной ответственности за результаты своего труда (А.Г. Каспржак, М.В. Левит) [7, с. 76].

В *экспериментальных школах* акцент переносится на роль и значение эксперимента, а по уровню новизны эти школы занимают как бы второй ряд после инновационных. В современной литературе наряду с термином «экспериментальная школа» используется понятие «экспериментальная площадка», однако существенных различий в их значении не наблюдается. «Экспериментальная площадка» как звание может быть присвоено школе, что выступает еще одним признаком такого типа учреждений.

Основные задачи образовательной организации – экспериментальная площадка:

- организация и проведение опытно-экспериментальной работы по актуальным направлениям развития образовательной системы района, города;
- разработка проектов нормативно-правовых документов, методических материалов, рекомендаций, отражающих опыт решения проблем по заявленной тематике.

В качестве результатов деятельности ОУ – экспериментальная площадка должно представить на независимую экспертизу программы, педагогические технологии, алгоритмы профессионально-педагогической деятельности, другие методические материалы, апробированные в ходе опытно-экспериментальной работы, и аналитические материалы, подтверждающие эффективность представленной продукции.

В соответствии с *классификацией инновационных школ*, предложенной Э. Днепровым, включающей:

- а) авангардные, «пилотные» школы и школы-лаборатории;
- б) экспериментальные и опытно-экспериментальные школы;
- в) поисковые, «продвинутые» школы, авторские школы по определению и имеющимся характерологическим признакам входят в первую подгруппу, занимая в ней лидирующее место [5, с.27].

Перейдем к характеристике определения рассматриваемого понятия «авторская школа». В разных источниках выделены ее признаки:

- наличие собственной оригинальной программы действий и устойчивые положительные результаты (В.А. Караковский, 1993);
- стремление к собственной неповторимости, желание обладать именем (А. Адамский);
- наличие педагога-лидера, директора-автора;
- сформулированная концепция школы;
- существенное отличие ее жизнедеятельности от массовой практики (А.М. Сидоркин, 1992).

В определении российской педагогической энциклопедии понятие «авторская школа» рассматривается в качестве экспериментального учебно-воспитательного учреждения, имеющего следующие признаки: философская и психолого-педагогическая идея школы; наличие имени создателя в названии; включение учителей, учащихся и их родителей в процесс реализации авторской концепции.

Проведенный анализ дал основания выделить Т.В. Цырлиной ряд компонентов, отражающих *трактовку авторской школы* в отечественной педагогической литературе:

- наличие автора, лидера педагогического коллектива;
- сформулированная автором концепция школы;
- поисковый характер деятельности, осуществление эксперимента;
- синтез мировоззренческой концепции и инновационных технологий;
- творческий характер жизнедеятельности;
- включение учителей, учащихся и их родителей в процесс реализации авторской концепции;
- устойчивость и стабильность результатов [18].

Этот список позволяет выделить черты, которые отличают авторские школы от инновационных или экспериментальных: наличие лидера-автора; устойчивость и стабильность результатов, мировоззренческая концепция (например, антропософская идея или концепция «справедливых сообществ») с инновационными технологиями.

Существенное место в деятельности такой школы занимает сотрудничество всех субъектов учебно-воспитательного процесса, и как результат этого сотрудничества зарождается и поддерживается физическая и моральная безопасность школьной среды.

В зарубежной педагогике существуют категории, близкие понятию «авторская школа», из которых наиболее устоявшейся является категория «эффективная школа», имеющей несколько десятков определений. Остановимся лишь на двух наиболее известных.

В первом выделяются следующие факторы эффективности: акцент на достижении значительных учебных результатов; высокий уровень ожиданий; единство мнений педагогов в отношении основных целей школы; выработка единой общей линии поведения учащихся; обеспечение четкой работы каждого класса; частые поощрения и похвала; распределение обязанностей и ответственности среди большинства учащихся; благоприятное окружение; открытая демонстрация заботы о личности каждого конкретного ученика (Rutter, 1979).

Некоторые из перечисленных факторов, отмечает Т.В. Цырлина, перекликаются с известными у нас определениями авторской школы. Это и ориентация на высокую результативность, и благоприятная среда, и приверженность педагогов общим целевым установкам школы [18, с. 15].

Второе определение эффективной школы С.Перки и М.Смита, распространенное в американской педагогике, содержит ряд черт, которые соотносятся с определением авторской школы. Это, например, наличие директора-лидера, энергичного и обладающего видением будущего, способного подвигнуть педагогов и учащихся на выполнение стоящих перед школой задач, тесное взаимодействие и сотрудничество педагогов; активное включение родителей и представителей местной общины в процесс улучшения деятельности школы (Ригкеу, Smith, 1983).

На основе анализа отечественной и западной литературы, посвященной авторским школам, Т.В. Цырлина выявила наиболее существенные *признаки авторской школы*, основными из которых являются первых три:

- субъектная роль создателя, влияние личности которого сказывается на всем укладе школы и позволяет организовать детское учреждение, существенно отличающееся от массовой практики;

- четко разработанная и последовательно реализуемая оригинальная концепция, формирующая определенную философию и «миссию» школы;

- специфическая культура школы, создаваемая и окрашенная ведущей системой ценностей, атмосферой сотрудничества и общинным характером взаимоотношений и творческими видами жизнедеятельности;

- создание наиболее благоприятных условий для формирования личности ученика по заданной модели, несущей на себе отпечаток внутренней среды школы;

– профессионально-личностные особенности педагогов, разделяющих авторскую концепцию и идентифицирующих себя с системой сложившихся в школе ценностей;

– установка на превращение учащихся и их родителей в субъекты реализации авторской концепции;

– стабильно устойчивые и долговременные положительные результаты деятельности.

Автором сформулировано следующее определение авторской школы.

Авторская школа – это школа со специфической уникальной культурой, созданная конкретным педагогом или его последователем на основе четко сформулированной авторской концепции, субъектами реализации которой становятся педагоги, учащиеся и их родители, что обеспечивает ей эффективное длительное функционирование и стабильные положительные результаты (Цырлина Т.В.).

Среди названных признаков авторской школы важнейшим является понятие «культура школы», определяя главное содержание и направленность авторской школы, ее специфику. Именно в культуре школы объективируется субъектная позиция автора, творца, лидера. Процесс становления и развития авторских школ в реальном педагогическом пространстве связан с такими категориями, как культура и смежных с ней понятиях: этос, климат, атмосфера, «скрытый курс обучения».

Функции авторских школ:

яркая пропаганда гуманистических ценностей и приоритета личностно-ориентированной педагогики, реально осуществляемой в практической педагогической деятельности;

более высокий уровень воспитания, который определяется сотрудничеством и партнерством всех субъектов учебно-воспитательного процесса, приближающего авторские школы к школам общинного типа и делающего их «школами качества»;

содержательное приращение и реальное воплощение избранных доминантных ценностей в педагогическом процессе, порождение но-

вых технологий типа «коллективного творческого дела», «проигрывания культурных эпох», «погружения в предмет» с созданием условий для рождения «эффективной школы»;

создание притягательного аналога, позволяющего, с одной стороны, соотносить собственную педагогическую деятельность с высоким эталоном, а с другой – содействовать самоопределению директоров и педагогов школ, работающих в режиме развития, и тем самым служить «школой-магнитом»;

создание условий для творческого поиска и профессионального роста учителей, развитию массового инновационного мышления.

Такая школа самым фактом своего существования опережает педагогические традиции настоящего и выводит педагогов и школы в иные временные поля, создает основания для формирования «школы будущего».

В целом гуманистические авторские школы служат подлинными защитниками детей и детства, способствуют качественному изменению обучения и воспитания, имеют позитивный творческий потенциал для дальнейшего развития.

2. Критерии развития авторских школ

Процессе возникновения авторских школ, а также специфика их образования определяются важнейшим объединяющим критерием – культурой этих школ и составляющих его параметров: культуры директора школы; этоса, духа и системы гуманистических ценностей; общей творческой направленности жизнедеятельности, проявляющейся через «скрытый курс обучения»; климата, атмосферы сотрудничества и партнерства. Динамику авторских школ можно выявить на основе следующих критериев:

изменение политического режима и социокультурной ситуации в той стране, где зародилась и существует авторская школа;

трансформация типов авторских школ;

изменение ценностной ориентации и соответственно смена педагогической парадигмы;

смена возрастной генерации авторов.

Под социокультурной ситуацией понимается совокупность условий, ограничений и факторов, обуславливающих ход педагогических процессов, развитие педагогических систем в конкретном историческом пространстве и времени (И.А. Колесникова). Внутри такого пространства всегда параллельно существует традиционная массовая школа, отвечающая особенностям культуры данного региона и данного пространства/времени, и школы, опережающие свое время (или отстающие от него).

Политический режим (тоталитаризм, демократия, либеральное общество) и социокультурная ситуация косвенно оказывают серьезное воздействие на процесс возникновения и становления авторских школ. Их рост особенно характерен для фаз перехода от одной социальной модели к другой (например, от индустриального к постиндустриальному обществу). Отчасти это связано с тем, что ослабевают традиции, прерываются сложившиеся связи и в образовавшуюся нишу потоком устремляются новые идеи, порождающие, в свою очередь, новые ценности и новые педагогические идеалы. Наиболее благоприятным для развития авторских школ выступает демократический режим, способствующий общему подъему социального творчества, а значит, и педагогическим инновациям и экспериментам. Расцвет авторских школ в начале 20-х гг. двадцатого века и в период «политической оттепели», связанной с деятельностью Н.С. Хрущева, – яркое тому подтверждение. Тоталитаризм противоречит самой сущности творчества и не способствует деятельности педагогов-новаторов. Установка на унификацию и всеобщее нивелирование делает любое проявление авторства не только невозможным, но порой и опасным (например, трагическая судьба вальдорфских школ и их педагогов в Германии в 30-е годы).

В истории развития авторских школ наблюдается трансформация их типов.

На определенных исторических этапах доминировали определенные типы авторских школ, которые определялись местом их расположения. Так, создававшиеся в рамках «новых школ» авторские

детские учреждения 10-х – 20-х гг. XX века стремились к сельской местности с ее патриархальностью, склонностью к общинности, более тесными субъект-субъектными взаимоотношениями и, наконец, близостью к природе. Соответственно атмосфера этих школ характеризовалась теплотой и многообразием возникающих связей, далеко выходящих за рамки чисто учебного процесса. Многие из них сложились как школы общинного типа, например, Дартингтон-Холл, Саммерхилл, Оденвальдская школа, Свободная школьная община. В 70-е годы двадцатого века среди авторских школ наблюдается тенденция к урбанизации и переносу форм городской жизни (особенно в области управления с учетом специфики детского учреждения) в жизнь школы, например, опыт Бруклайнской средней школы, активно использующей форму «городского собрания» в качестве органа самоуправления, школы Мэри И. Дарнисс, применяющую парламентскую систему комитетов и рабочих групп и т.п.

На протяжении XX века складываются следующие педагогические традиции в деятельности школ: «школа учебы», «школа труда», «свободная школа» и школа самореализации. «Школа труда», «школа действия», основывалась на педагогическом принципе Джона Дьюи – «обучение посредством делания», который во многом определил особенности развития педагогической парадигмы первой половины XX века. Внутри практически каждой парадигмы существовали авторские школы, но наиболее благоприятные для них условия сформировались в парадигмах «школы действия» и в свободной школе, которые особенно способствуют развитию активно-творческой направленности как личности ребенка-ученика, так и взрослого – основателя школы, создавая и тем, и другим необходимые условия для свободы творчества, развития инициативы и расцвета индивидуальности.

Смена возрастной генерации авторов. К характерным особенностям основателей авторских школ первой половины двадцатого века относятся: устойчивый педагогический романтизм, вера в ребенка, наличие харизматических черт личности, педоцентрический характер деятельности и опора на психотерапию в обучении и воспитании, а

также стремление к привлечению родителей учащихся к деятельности по функционированию школы (П. Винекен, О. Декроли, Дж. Дьюи, П. Гехеб, С.Т. Шацкий).

В 60-е – 70-е годы двадцатого века в деятельности авторских школ произошли существенные изменения (Ю.В. Завельский, В.А. Караковский, Л. Кольберг, Р. Мошер, В.А. Сухомлинский, А.Н. Тубельский, Ю.М. Цейтлин): романтизм сменился педагогическим оптимизмом, интуитивный поиск правильных решений преобразился в постоянное педагогическое исследование собственной творческой деятельности, психотерапия уступила место изучению последних достижений детской психологии и педагогической науки, эпизодическое дружеское общение с учителями сменилось четкой ориентацией на привлечение их в качестве субъектов управления школой [18, с. 32].

Сегодня формируется новое поколение педагогов, ориентированных на постоянный педагогический поиск и эксперимент, на включение всех субъектов учебно-воспитательного процесса в число «строителей» и полноправных «жителей» их авторской школы (У. Биттер, Т.М. Ковалева, Г. Стивенс, Е.А. Ямбург и др.).

3. Условия и тенденции становления и развития авторских школ

Условно выделяют следующие исторические периоды развития авторских школ:

I период – с начала XX века до середины 30-х гг.;

II период – от середины 30-х до второй половины 50-х гг.;

III период – от конца 50-х до середины 80-х гг.;

IV период – от второй половины 80-х гг. до настоящего времени [18, с. 33].

В *первом* периоде, включающем в себя временной промежуток с начала века до середины 30-х годов, в силу действия ряда благоприятных социальных, психологических и педагогических факторов создались все необходимые условия для возникновения авторских школ

в большинстве стран Западной Европы, США и России. Прежде всего этому способствовала общая тенденция к демократизации, а до Первой мировой войны – и к гуманизации социальной деятельности.

Массовость возникновения авторских школ сочетались с устойчивостью самого феномена в рамках общей педагогической культуры, педагогического творчества. В результате встал вопрос о международном объединении «авторов», которое состоялось в рамках «Международного бюро новых школ», просуществовавшего более 30 лет (1899–1933).

На рубеже двух веков в Западной Европе и США практически завершился промышленный переворот и утвердилось индустриальное общество со всеми присущими ему достоинствами и недостатками. Российский мир также испытал на себе влияние индустриализации. Переход от аграрного общества к индустриальному породил новую социальную модель, а соответственно и необходимость новой школы, ориентированной на потребности крупной машинной индустрии.

Зарождению авторских школ способствовали фундаментальные психологические исследования, позволявшие педагогам на строго научной основе выстраивать концепцию авторской школы. В России развивалась педагогическая психология, связанная с именами К.Д. Ушинского и П.Ф. Каптерева. Появилось новое исследовательское направление – «экспериментальная педагогика» (А.П. Нечаев), концепции психологии памяти, игровой деятельности и творчества (Л.С. Выготский), педологические исследования (П.П. Блонский) и др.

На Западе появляются новые направления: бихевиоризм Дж. Уотсона, Э. Толмена, психоанализ З. Фрейда, гештальтпсихология В. Келера и К. Левина, «понимающая» психология В. Дильтея и Э. Шпрангера. Практически все названные концепции легли в основание деятельности многих западных создателей авторских школ (Ф. Адлер, А. Нейлл, Дж. Дьюи), которые часто добивались высоких результатов благодаря знанию современной им психологии.

Идеи гуманизма, «очеловечивания» процесса обучения и воспитания именно в этот период становятся близким многим педагогам.

Начало века связывают с «педоцентристкой революцией», девиз которой – «Исходя из ребенка» – сформулировала шведская писательница Элена Кей, а кредо – Джон Дьюи: «...Ребенок становится солнцем, вокруг которого вращаются средства образования; он – центр, вокруг которого они организуются». Интерес к ребенку создает питательную среду для появления новых идей и авторских концепций.

Поэтому наряду со «школой учебы» все шире стали распространяться идеи реформаторской педагогики и нового воспитания, в рамках которых зародились авторские «новые школы»: «Свободная школьная община Вилккерсдорф» Г. Винекене, Оденвальдская школа П. Гехеба, «школы действия» Джона Дьюи, Саммерхилл А. Нейлла, школа Ла Рош Демолена, «Сельские воспитательные дома» Г. Литца, 1911 г., вальдорфские школы Рудольфа Штейнера и другие.

Одной из наиболее активно действующих школ этого периода была «свободная школа», которая развивалась на основе идей и практики Ж.-Ж.Руссо не только в странах Западной Европы (прежде всего в Германии), но и в России начала века (Л.Н. Толстой, К.Н. Вентцель). С 1907 года под редакцией И. Горбунова-Посадова начинает издаваться журнал «Свободное воспитание», а чуть позже и книги, объединенные общей рубрикой «Библиотека свободного воспитания и образования и защиты детей».

Авторская концепция «школы действия» Джона Дьюи выросла в авторскую (Чикагскую лабораторную) школу, а затем в течение рассматриваемого периода приобрела характер авторского направления, породив возникновение и закрепление новой педагогической парадигмы. Активно развивались и вальдорфские школы Рудольфа Штейнера, осваивая черты авторского направления. Многие зародившиеся в тот период в рамках движения «нового воспитания» авторские школы приобрели устойчивый стабильный характер и существуют до сих пор (школа А. Нейлла, Оденвальдская школа П. Гехеба, «Сельские воспитательные дома» Г. Литца). Однако наряду с подобной практикой появлялись и скоро исчезали «школы-однодневки» представители иных педагогических парадигм.

В Советской России в этот период разворачивается деятельность по практической реализации идей демократической трудовой школы, значительно снижается роль «школы учебы» и «свободной школы». 20-е годы отмечены резким витком педагогического творчества в России и появлением новых, часто авторских школ, например, ШКИД В.Н. Сороки-Росинского, школы-коммуны № 1 С.М. Ривеса и Н.М. Шульмана, «школы жизни» Н.И. Поповой, колонии им. М. Горького, созданной А.С. Макаренко, где учебно-познавательная деятельность, развитие интеллекта и творческой активности явились стержнем школьного общества. Но период расцвета «школы труда» в России в силу известных политических причин был весьма коротким и уже с начала 30-х годов сменился переносом акцентов на «школу учебы».

Завершение первого периода связано с реальной опасностью тоталитаризма и угрозой фашизма, нависшей над Европой [18, с. 35].

Второй период охватывает временной промежуток с середины 30-х и до второй половины 50-х годов, а внутри него выделяются два этапа. Первый заканчивается в конце 40-х гг.; второй внутренний этап характеризуется общим восстановлением хозяйственной и экономической деятельности стран, значительностью достигнутых результатов (запуском искусственного спутника Земли), обострением идеологических противоречий недавних союзников (США и СССР), возникновением и усилением гонки вооружений, холодной войны, и медленным возрождением интереса к педагогическому творчеству.

На первом этапе авторские школы сохранились лишь в таких странах, как США и Англия, с явной тенденцией к нарастающему сужению их количества, и проблематики, а также разрыву международных связей (прекращает свою деятельность Международное бюро новых школ) и осознанию себя членами интернационального сообщества. На втором внутреннем этапе авторские школы получают новые импульсы к жизни, зарождаются новые межнациональные объединения педагогов, появляется новая категория авторов (Ф.Ф. Брюховецкий, Т.Е. Конникова, В.А. Сухомлинский).

В начале рассматриваемого периода на Западе, с одной стороны, все еще доминируют реформаторские течения, а с другой, возникает и крепнет «фашистская педагогика» как естественное порождение соответствующей идеологии. Главным очагом ее распространения становится нацистская Германия, а главными апологетами – немецкие ученые Э.Крик, А. Боймлер, Г.Гюнтер и др., пытавшиеся обосновать расово биологическую теорию воспитания и тем самым закрепить идею «избранности» и «превосходства» как нетворческих заимствований из вульгаризированного учения И.Ф. Гербарта. Эта педагогика стремилась утвердить жесткий авторитаризм в воспитании и сделала «школу учебы» своей главной педагогической парадигмой.

Для западного мира конца 30-х начала 40-х гг. характерен постепенный, но устойчивый отход от «школы труда» обратно по направлению к «школе учебы». Этому способствовала резкая критика прагматической модели американской школы, ставшая особенно острой после 1957 года. В Европе и, особенно в США, растет интерес к «общинным школам», в деятельности которых наиболее ярко реализуются авторские концепции, создаются подлинно авторские школы, а позже и целые направления.

Именно в США, единственной из рассматриваемых стран, не испытавший на себе ужасов фашизма, создаются благоприятные условия для развития педагогического творчества. Продолжают свою деятельность созданные еще в начале 30-х экспериментальные начальные школы, среди которых особенно выделяется школа Е. Коллинса в штате Миссури. На этапе становления ее деятельность строилась строго на основе метода проектов У. Килпатрика, но постепенно переросла в подлинную авторскую школу сельского типа, где учащиеся (вопреки возрасту) приобретали статус равноправных создателей и реализаторов авторской концепции.

В целом к началу Второй мировой войны в США сложилась уникальная по сравнению с западноевропейским миром ситуация в области образования, связанная отсутствием централизации управления, возможностью широкого распространения местной инициативы,

что создавало благоприятную среду для возникновения, в том числе, и авторских школ: школы «этической культуры», Мильтонский академии, Бруклайнской средней школы и др.

В СССР утверждается «школа учебы» со своей ярко выраженной идеологической направленностью. Однако в условиях «политической оттепели» вновь появляются «свободные школы», например, Павлышская школа В.А.Сухомлинского, авторская школа Ф.Ф. Брюховецкого (школа № 58 г. Краснодара), работающая на основе педагогической системы А.С. Макаренко. В этот же период развиваются идеи коммунарства в деятельности И.П. Иванова и Ф.Я. Шапиро, послужившие в дальнейшем толчком к созданию ряда авторских школ, наиболее известной из которых является школа № 825 г. Москвы (директор – В.А. Караковский) [18, с. 38].

Третий период включает в себя временной промежуток с конца 50-х до середины 80-х гг., когда проявляется ряд тенденций в развитии авторских школ: нарастает их общее количество, расширяется проблематика, усиливается гражданская направленность, преобладает ориентация на демократические ценности, претворение в жизнь принципов гуманизма (Павлышская школа В.А. Сухомлинского). Активизируется международная деятельность и начинается новый (после начала века) виток создания международных организаций, объединяющих в своих рядах отцов-основателей «альтернативных школ» (Федеральное бюро экспериментальных школ, Организация «Партнеры», Ассоциация нравственного воспитания, Международное корчаковское движение), в рамках которых преобладают авторские.

В конце двадцатого века наблюдается пристальное внимание к вопросам формирования национального самосознания, стабилизации ценностей и нравственных норм. Студенческие волнения, зарождение движения хиппи, резкий рост подростковой и молодежной преступности актуализировали проблемы морального, гражданского и ценностного воспитания. Появляется ряд альтернативных школ, которые воплощали как уже известные модели, так и предлагали нечто совершенно новое. К первым можно отнести вальдорфские школы и дет-

ские учреждения М. Монтессори, а также резко раскритикованные раннее идеи Дж. Дьюи, нашедшие новое применение, например, в Бруклайнской средней школе США. Именно в этот период обретает второе рождение и входит в пору своего расцвета созданная еще в прошлом веке школа «этической культуры» Феликса Адлера, которая независимо от конъюнктурных соображений всегда ориентировалась на формирование высоконравственной и этически просвещенной личности.

Среди авторских школ и концепций важное место принадлежит «справедливым сообществам» Лоуренса Кольберга. Они зародились в начале 70-х гг. и по своим парадигмальным основаниям ближе всего «свободной школе» с ее акцентом на развитие личности ученика и создание для этого всех необходимых условий.

В России в начале 80-х гг. мощным катализатором появления авторских школ стало общественно-педагогическое движение за обновление школы, которое явилось в то же время основной социальной и духовной базой образовательной реформы [18, с. 41–43].

Четвертый период начинается со второй половины 80-х гг. и отличается всеми особенностями присущими постиндустриальному обществу с характерной для него новой информационной парадигмой, когда на повестку дня ставятся подлинно глобальные проблемы человечества, среди которых особо выделяются демографический взрыв, продовольственный кризис, истощение ресурсов, разрушение природной среды, злоупотребление ядерной энергетикой, неуправляемость науки и техники (Р. Хиггинс). К ним добавляются еще и проблемы, непосредственно связанные с угрозой антропологического кризиса. «Человек превращается из социальной роли в субъект жизни. Возрастание ощущения личной свободы дополняется возможностью выбора разнообразных видов деятельности. На первый план выходят идеи осуществления, понимания чужой точки зрения, диалога, сотрудничества».

Пересмотру подвергается традиционный набор ценностей и идеалов, и перед мировым педагогическим сообществом встает задача

определения содержания воспитания исходя из общечеловеческого варианта, где на первое место выходит терпимое отношение друг к другу, уважение прав и достоинства людей независимо от цвета их кожи и разреза глаз, религиозной и культурной принадлежности. В первую очередь, выдвигаются острые проблемы межэтнического воспитания и образования молодежи. Школа призвана сыграть в этом процессе ведущую роль и как раз в этой области появляются новые авторские проекты и интересные педагогические повороты, позволяющие говорить о возникновении авторских школ, например, мусульманская школа для девочек в г. Бирмингеме (Англия), работающую по авторской концепции Р. Хэннена; гимназию в г. Констанце (Германия), реализующую идеи Г. Линда, средние школы Г. Ольбани, внедряющие авторскую концепцию Д. Биггса. «Говорить о сформированности авторских школ еще рано, но налицо попытка их создания и работа в режиме авторских проектов», – отмечает Т.В. Цырлина [18, с. 45].

В центре внимания общественности выдвигаются вопросы «выживания» человечества, демократизации общества и гуманизации образования, формирования «экологической культуры», вызывая к жизни соответствующие авторские концепции (Ю.С. Мануцлов) и школы, построенные на их основе (школа № 38 г. Нижнего Новгорода).

Особую заботу в цивилизованном мире вызывают координально противоположные группы детей: талантливые и дети с задержками умственного развития, дети с ограниченными возможностями.

По мнению М.В. Богуславского и Г.Б. Корнетова, во второй половине 80-х гг. начался новый этап взаимодействия педагогических парадигм, когда происходит развитие «свободной школы» в разных вариантах с постепенным замещением ее «школой жизни».

На основании характеристики генезиса авторских школ в XX веке выделяются следующие тенденции:

– переход от типичного в основном для переломных точек истории (начало века, 50-е и 80-е годы двадцатого века) массового возникновения авторских школ к общей стабилизации их состава и рас-

ширению числа, основной причиной которого являются более благоприятные социально-политические и культурные условия.

– дифференциация в их развитии, тенденция к персонализации авторских моделей в рамках, например, вальдорфских школ Р. Штейнера или школ М. Монтессори.

– усиление авторских школ гуманистического типа.

– тенденция к смене доминант: от образовательных к социальным. Если в первых авторских школах ребенок развивался внутри и для данной школы, то в последующем ставилась задача развить и раскрыть ребенка для существующей социальной среды, а затем уже – развить его для будущего. Сегодня их деятельность все больше приближается к реалиям окружающей действительности.

– опора на результаты психологических исследований, расширение философской базы и использование ее в качестве доминантной при выборе ядра ценностей.

– изменение ценностных приоритетов в деятельности авторских школ: от свободных в первой четверти XX века к пацифистским в 30-40-е годы, к гуманистическим и демократическим в 50-60-е и, наконец, к либеральным в 80-90-е годы.

Особое значение в педагогической жизни России имело развитие общественно-педагогического движения «Педагогика сотрудничества», в основании которого лежат демократические ценности, сотрудничество взрослых и детей, опора на познавательный интерес в обучении и стимулирование самостоятельности и активности, изменение общего климата школы, а соответственно и работы школы в целом, создание условий для проявления личностной позиции и расцвета индивидуальности. Оно дало новые импульсы педагогическому творчеству и привело к появлению новых авторов и возникновению новых типов школ в настоящее время.

4. Характеристика типов авторских школ

Значительный массив авторских школ и их активный естественный рост в последнее время актуализировал задачу построения типо-

логии авторских школ. Т.В. Цырлиной предложена следующая типология известных в истории и современности авторских школ. В качестве общих оснований для типологии выделены следующие три, позволяющие, во-первых, показать место авторской школы в социуме; во-вторых, раскрыть внутреннее содержание деятельности и, в-третьих, вычленить особенности распространения и реального воплощения той или иной школы в педагогическом процессе:

I. Тип учреждения.

II. Целеценностная направленность.

III. Особенности осуществления.

Внутри каждого основания выделены свои варианты, отличающиеся в описании разной степенью детализации.

I. *Тип учреждения*

Типология 1.1. Основание: *форма собственности*.

1. Государственные (Сахновская средняя школа А.А. Захаренко, школа № 825 г. Москвы В.А. Караковского).

2. Негосударственные, внутри которых выделены:

– светские (школа «этической культуры» Ф. Адлера, гимназия Е.С. Левицкой);

– конфессиональные (школа Св. Павла, США).

Типология 1.2. Основание: отношение к социуму.

1. Закрытые, интернатного типа (Дом сирот Я. Корчака, Саммерхилл А. Нейлла).

2. Открытые (Павлышская средняя школа В.А. Сухомлинского, Московская гимназия Ю.В. Завельского).

3. «Школы без стен» (школа-парк).

II. *Целеценностная направленность*

Типология II.1. Основание: *общая ориентация*.

1. Космополитическая, направленная на формирование гражданина мира (Дартингтон-Холл).

2. Национально-демократическая, направленная на нравственное усовершенствование личности ребенка во имя служения своему обществу и своему народу («справедливые сообщества» Л. Кольберга).

3. Личностно ориентированная, способствующая созданию всех необходимых условий для реализации заложенных в детях задатков и способностей (Чикагская лабораторная школа Д. Дьюи).

Типология II.2. Основание: *тип управления*.

1. Авторитарные.

2. Демократические школы гуманистической ориентации.

Авторская школа авторитарного типа – это школа диктата, для которой обычно характерен высокий уровень дисциплины и учебных результатов, отсутствие свободы и условий для самореализации (школа Н. Грозы в 30-е годы в г. Москве).

Гуманистическая авторская школа отличается:

– гуманизмом цели, т.е. направленностью на создание условий для полноценной реализации «субъективности» ученика;

– «мягкостью» учебных технологий и гуманностью методов воспитания;

– установкой на творчество;

– игрой как способом организации жизнедеятельности школы;

– сотрудничеством и партнерством педагогов и учащихся, часто перерастающим в общинный характер взаимоотношений;

– демократическим стилем управления.

Демократические школы гуманистической ориентации основаны на реализации гуманистической парадигмы, в центре которой «уникальная человеческая личность (вне зависимости от ее национальной принадлежности), стремления которой направлены к оптимальной реализации своих возможностей (самоактуализации), к наибольшей открытости для восприятия нового опыта, на осознанный и ответственный выбор в разнообразных жизненных ситуациях. Достижение личностью таких качеств провозглашается гуманистической парадигмой главной целью воспитания...» (З.И. Равкин, 1998) [11, с. 25]. Гуманистическая парадигма опирается на психолого-педагогические идеи, концепции и модели школ: идеи педоцентризма,

концепции «нового воспитания», «прогрессивизма», модели вальдорфских школ, Яснополянской школы Л.Н. Толстого, Павлышской школы В.А. Сухомлинского и др.

Типология II. 3. Основание: *доминирующая функция*.

1. Образовательные.
2. Воспитательные.
3. Социально-реабилитационные.

Авторские школы образовательного типа (начальная школа им. Мэри И. Дардисс, Джека Магергена) строят свою деятельность в основном на реализации образовательной функции детского учреждения, где авторский замысел реализуется в новых интересных технологиях урока, авторских учебных программах, собственных учебниках и т.п. Построенный таким образом учебный процесс не может не влиять на формирование и развитие личности ребенка в целом, поэтому наряду с заявленными образовательными ориентирами реализуются и воспитательные цели.

Воспитательные детские учреждения (школа Саммерхилл А. Нейлла, Дартингтон-Холл супругов Элмхирст) с самого начала определяют приоритет воспитания и в целях школы, и в формах и видах ее деятельности. Наиболее удачные авторские решения связаны с внеурочной, внеклассной деятельностью, яркой и наполненной интересными событиями жизнью детей после уроков, что находит и во время учебных занятий (например, в школе В.А. Караковского внеклассные коллективные творческие дела породили дидактический театр, междисциплинарные уроки и т.п.)

Социально-реабилитационные учебные заведения (Чикагская ортогеническая школа Бр. Беттельгейма) – это особая группа школ, обычно интернатного типа, направленных на создание всех условий для декомпенсации и восстановления как в области физического и нервного здоровья, так и в области «социального здоровья» детей. Эта задача сегодня актуальна во всем мире.

Типология П.4. Основание: *приоритетные виды деятельности*.

1. Познание.
2. Действие.
3. Клубная школа.
4. Школа здоровья и физического совершенства.
5. Школа смешанного типа.

Авторские школы, где преобладает познание (школа коллективной познавательной деятельности Ю.М. Цейтлина, школа «этической культуры» Ф. Адлера), строят свою деятельность, с одной стороны, на традиционных основаниях (ведь образование есть главная функция школы), а с другой – придают процессу познания творческий и неординарный характер, что делает его для детей подлинно увлекательным и захватывающим, приобретая личностный смысл и содержание.

Школы, ориентированные на действие (Бруклайнская средняя школа), работают на основе педагогических идей Джона Дьюи, концентрируя деятельность в области практико-ориентированных умений и навыков, осмысления новых технологий обучения и путей их реализации в современных условиях. Известный принцип Дьюи «обучение посредством делания» продолжает оставаться одним из ведущих.

Сконцентрированные на клубной деятельности авторские школы позволяют создавать все необходимые условия для поиска каждым ребенком благоприятной для него ниши развития. Предоставление детям права свободного выбора кружков, клубов и занятий по интересам является одним из важнейших достижений таких школ (Кирово-Чепецкая школа-клуб Е.Н. Лекомцевой).

Школы здоровья и физического легли в основу валеологического движения, требуя запрета на любые виды деятельности, наносящие вред здоровью детей (например, Оденвальдская школа П. Гехеба).

Школы смешанного типа сочетают в качестве доминирующих несколько типов деятельности: интеллектуально-творческой направленности, художественно-практической или художественно-валеологической (московская гимназия Ю.В. Завельского). В услови-

ях вальдорфских школ происходит совмещение трех доминирующих видов деятельности: клубной, практической, валеологической.

III. Особенности осуществления

Типология III. 1. Основание: *степень новизны*.

1. Адаптационная.
2. Комбинаторная.
3. Радикальная.

Адаптационными авторскими школами называются такие школы, в которых степень новизны проявляется лишь в приспособлении имеющейся авторской концепции к конкретному «месту и времени». Однако удачно выбранное время позволяет даже при небольшом наборе новых черт добиваться высоких результатов (школа Дж. Магергена).

Комбинаторная авторская школа исходит из нового сочетания собранных воедино известных подходов, приемов и методов, что делает школу подлинно эффективной (ШКИД В.Н. Сороки-Росинского).

Радикальная авторская школа – это школа, построенная на основе принципиально новой концепции, не имеющей аналогов в прошлом. К таковым относится, например, педагогика Р. Штейнера.

Типология III.2. Основание: *уровень распространения*.

1. Единичные.
2. Локальные.
3. Национальные.
4. Универсальные.

Авторские школы могут сохраняться в единственном экземпляре из-за отсутствия разработанных технологических механизмов переноса авторской концепции и жесткой зависимости от ее создателя, с уходом которого школа практически прекращает свое существование в качестве авторской. Этот тип получил название единичных школ (Павлышская школа В.А. Сухомлинского).

Авторские школы могут быть и технологичны, и гибки, но не адаптируемы к иным культурологическим условиям, а потому применимы только в узко ограниченных географических рамках. Примерами таких локальных авторских школ являются современные школы (их более 20), работающие по авторской концепции известного американского исследователя К.Гликмана в штате Джорджия, США.

К типу национальных авторских школ относятся школы, возможности «тиражирования» которых ограничены условиями конкретной страны со сложившейся в ней образовательно-воспитательной практикой.

Универсальные школы настолько технологичны и независимы от культурологических, географических и иных условий, поэтому их можно распространять практически повсеместно (вальдорфские школы, детские учреждения и школы М. Монтессори «справедливые сообщества» Л. Кольберга).

Типология Ш.3. *Основание: масштаб реального воплощения.*

- Авторская концепция.
- Авторский проект.
- Школа как единичное явление.
- Школа – модель.
- Школа – направление.
- Школа как основание новой парадигмы.

Цепочка данных понятий (авторская концепция – авторский проект – школа-модель – школа-направление – школа как основание новой парадигмы) отражает, по мнению Т.В. Цырлиной, динамику развития авторской школы: последовательность перехода от зародившейся авторской концепции до первоначальной ее реализации в виде авторского проекта, закрепления и стабилизации в условиях школы, а при определенных обстоятельствах и как основы для появления целого ряда школ той же ориентации в виде модели, направления, а при наиболее благоприятном варианте – парадигмы [18, С. 48-57].

Разнообразие и вариативность предложенной типологии авторских школ говорит о многомерности и сложности данного феномена в педагогической действительности.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Раскройте содержание понятия «авторская школа».
2. Охарактеризуйте признаки авторских школ.
3. Назовите функции авторских школ.
4. В чем особенности экспериментальной школы?
5. В чем особенности инновационной школы?
6. Каковы критерии развития авторских школ?
7. Назовите условия становления и развития авторских школ.
8. Охарактеризуйте тенденции становления и развития авторских школ.
9. Какова периодизация развития авторских школ.
10. В чем особенности каждого из этапов?
11. Каковы основания типологизации авторских школ? В чем их специфика?
12. В чем суть гуманистической парадигмы?
13. Назовите характерные особенности гуманистической авторской школы.

Список литературы

1. Авторская школа // Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – Т. 1.
2. Вентцель К.Н. Свободное воспитание: Сб. избр. трудов. – М., 1993.
3. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М., 1995.
4. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики. – М., 1998.

5. Днепров Э. Инновационное образовательное движение // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М., 1997. – С. 9 – 35.
6. Дьюи Дж. Демократия и образование; Пер. с англ. – М., 2000.
7. Каспржак А.Г., Левит М.В. Базисный учебный план и российское образование в эпоху перемен. – М., 1994. – С. 76.
8. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М.: Новая школа, 1993.– 80 с.
9. Колесникова И.А. Педагогические цивилизации и их парадигмы // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 84 – 89.
10. Монтессори М. Руководство к моему методу. – М., 1916.
11. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / Под ред. члена-корр. РАО З.И. Равкина, – М., 1995.
12. Педагогика наших дней / Сост. В.П. Бедерханова. – Краснодар: Краснодар. кн. изд-во, 1989.
13. Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1990. – 544 с.
14. Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления. – М.: Новая школа, 1996. – 320 с.
15. Сидоркин А.М. К вопросу о развитии понятия «воспитательная система школы» // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. – М., 1996.
16. Управление качеством образования: Практико-ориентированная монография и метод. пособие / Под ред. М.М. Поташника. – М.: Пед. общество России, 2000.– 448 с.
17. Цырлина Т.В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. – М.: Пед. общество России, 2001.
18. Штейнер Р. Духовные основы воспитания. – Рига, 1990.

Тема 3. КУЛЬТУРА ШКОЛЫ КАК СИСТЕМООБРАЗУЮЩИЙ ФАКТОР АВТОРСКОЙ ШКОЛЫ

План

1. Понятия «культура», «культура школы». Специфические черты «культуры школы».
2. Директор как создатель «культуры школы».
3. Авторская концепция школы. Условия ее реализации.

1. Понятия «культура», «культура школы». Специфические черты «культуры школы»

В литературе насчитывается несколько сотен определений культуры, отражающих разные стороны этого сложного феномена и рассматривающих его как результат и процесс творчества, совокупность знаковых систем и общезначимых смыслов, систему норм и образцов поведения сочетание материальных и духовных ценностей и т.п. Достаточно емкое определение культуры дает современный философский энциклопедический словарь. *Культура* трактуется как «специфический способ организации и развития жизнедеятельности, представленный в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм и учреждений, в духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе» [14, 1983, с. 292].

Исходя из данной трактовки анализ понятия культуры связан со следующими основными составляющими: культура – способ организации деятельности – отношение – ценности – «личность».

Достаточно широкое понятие «культура» соотносится с понятиями «педагогическая культура», «культура школы».

Исследователи обращают внимание на наличие специфической, уникальной культуры, характерной для эффективных школ, включающей ритуалы межличностных отношений, школьные обычаи, законы, игры, систему традиций и церемоний, привычки, нормы поведения, а также личности самих субъектов учебно-воспитательного про-

цесса, создающих все названное и свято верящих в необходимость их соблюдения и поддержания; коллективные умонастроения; ментальность, общая для данной школы.

«Культуры школы» – это система присущих школе общих ценностей, традиций и ключевых символов, отражающихся в способах организации деятельности и межличностных отношений, убедительно отличающих данную школу от любой другой (Т.В. Цырлина).

Определение «культура» для авторской школы гуманистического типа включает следующие основные характеристики:

1. *Специфическая культура директора-основателя школы*, включающая общую культуру, демократический стиль руководства, ярко выраженную гуманистическую ориентацию, а также способность и готовность к гармоничному согласованию управленческих отношений между субъектами образовательного процесса, согласованию целей, идей, действий (В.Ю. Кричевский).

2. *Общая система гуманистических ценностей*, разделяемых директором, педагогами и учащимися, а часто и их родителями. Именно данная система определяет главную цель, дух и этос школы, а также основные подходы в отборе содержания учебно-воспитательного процесса, нормы поведения учителей и учащихся, формирует представление о личностной модели выпускника.

3. *Единая творческая направленность жизнедеятельности педагогов, учащихся и их родителей*, а также игра как способ организации школьной жизни. Личностный и воспитательный смысл творчества, по определению К.С. Станиславского, состоит в том, что оно есть «полная сосредоточенность всей духовной и физической природы», которая захватывает «и тело, и мысль, и ум, и волю, и чувство, и память, и воображение» [11, с. 312].

4. *Атмосфера сотрудничества и партнерства* в системе межличностных отношений на всех уровнях (директор – педагоги; педагоги – учащиеся; педагоги между собой, директор – учащиеся; директор – педагоги – родители). Главной формой контактов и взаимоот-

ношений субъектов становится диалог в отличие от традиционно принятого монолога.

В последнее время в педагогической литературе при оценке деятельности авторских, инновационных, эффективных школ стали использоваться специфические термины, таких, как этос, климат и «скрытый курс обучения».

Понятие «этос» (с греч. обычай, нрав, характер), обозначает «совокупность стабильных черт индивидуального характера» [14, с. 812] и используется для характеристики внутренней жизни детских учреждений с акцентом на установки и нормы поведения, отражает основные ценности и установки, характеризующие атмосферу школы, качество внутришкольных взаимоотношений и способы разрешения конфликтных ситуаций.

Этос понимается как система гуманистических ценностей, формирующих внутренний уклад жизни школы и ее культуру и соответственно влияющих на культуру директора – руководителя школы.

Общая творческая направленность жизнедеятельности школы не только способствует развитию творческих способностей, умений и навыков учащихся, но и служит формированию общих традиций, символов и ритуалов. Как отмечает Т.В. Цырлина, вместе они усиливают чувство общности, обеспечивают каждого возможностью лучше узнать товарища и коллегу по работе, постепенно приобретают для учащихся даже символическую ценность [13, с. 22].

В западной педагогике используется категория «*скрытый курс обучения*» (*hidden curriculum*), который характеризует присущие школе творческие виды деятельности, позволяющие развивать эмоционально-волевую и практически-действенную стороны личности, равно как и формировать готовность к творческому осмыслению действительности (Кл. Бек, Г. Мелингер, Дж.Смит, Г. Ричардсон). В этом случае особое значение приобретает любая форма драматизации, ибо драма, как вид искусства в силу своей синтетичности ближе всего детской и содержит в себе элементы разных видов творчества (Л.С. Выготский). «Драма» в условиях школьной жизни находит от-

ражение в совместных театральных постановках учащихся и педагогов (А. Нейлл, П. Гехеб, В.Н. Сорока-Росинский, Дж. Магерген, Ю.В. Завельский, И.М. Зюбина и др.).

4. *Атмосфера сотрудничества и партнерства*, складывающаяся в гуманистических авторских школах, сопряжена с понятием «климат школы», который понимается как: все происходящее в школе и оказывающее непосредственное воздействие на развитие личности ученика; «качество организационной среды школы»; отражает взаимоотношения субъектов учебно-воспитательного процесса, «качество жизни» и социальное окружение данной школы.

Ключевой фигурой в решении этих задач является директор школы, организующий взаимодействие всех субъектов учебно-воспитательного процесса и обеспечивающий эффективную деятельность школы в целом. В создании климата важное значение приобретают процессы партнерского взаимодействия, сотрудничества администрации, взрослых и детей, а значит, и создание соответствующей атмосферы.

Учителя начинают по-иному воспринимать школу, видят в ней не только способ профессиональной самореализации, но и место эмоционального и душевного комфорта, творческого и личностного роста, ощущают высокий уровень профессиональной и моральной защищенности.

Опыт эмоционально комфортных отношений с педагогами, общий позитивный климат школы, общие со взрослыми виды деятельности, общая цель и общие ценности оказывают позитивное влияние на взаимоотношения в среде учащихся.

5. Специфическая культура директора-основателя школы. Директора способны усилить культуру школы путем формулирования системы конкретных ценностей и используя подходящие и эффективные символы, определяя «героические» личности, празднуя конкретные события, включая людей в разнообразные формы деятельности.

В исследовании Г. Дейвиса и М. Томаса были выделены присущие эффективным директорам черты:

- желание руководить и действовать открыто и смело в самых трудных ситуациях;
- высокий уровень инициативности, наличие интересных идей;
- ясное понимание целей своей школы;
- умение собственным примером показать, как надо работать;
- признание уникальности каждого учителя и его стиля работы с учениками, отсутствие стремления к единообразию и унификации;
- умение иногда оставаться в тени и тем самым предоставлять учителям возможность самим принимать решения и занимать позицию лидера;
- умение и желание объяснять каждому учителю его роль в создании необходимого климата класса и школы в целом;
- понимание того факта, что руководство школой складывается как из формального признания лидера, так и неформального лидерства, связанного с конкретной личностью и ее личностными особенностями [Цит.: 9, с. 26].

Акцент в деятельности эффективного директора переносится на формирование видения школы в форме ясно осознаваемых целей, правильное выстраивание системы межличностных отношений, создание духа коллегиальности и сотрудничества, обеспечения педагогической поддержки учителей и учащихся.

Таким образом, понятие «культура школы» включает в себя ряд параметров: систему гуманистических ценностей как основание для создания определенного этоса и своеобразного духа школы; атмосферу сотрудничества и партнерства, определяющую формы взаимоотношений всех субъектов учебно-воспитательного процесса и формирующую общий климат детского учреждения; организацию «скрытого курса обучения», окрашенного творчеством и игрой.

2. Директор как создатель «культуры школы».

Ведущим фактором в авторской школе является ее творец, лидер, интегративной характеристикой деятельности которого выступает «культура директора», которая включает в себя управленческие функции, формулировку и утверждение единой концепции школы; установ-

ку на вовлечение педагогов, учащихся и их родителей в процесс реализации этой концепции; обеспечение безопасного окружения и комфортной для личностного развития внутренней среды школы.

Одной из важнейших особенностей директора авторской школы является постоянная готовность к внедрению и осмыслению нового, а также высокая степень самостоятельности в принятии актуальных для школы решений. По сути, эта позиция может быть охарактеризована как позиция включенного наблюдения, когда внедрение новаций и экспериментирование превращаются смысл и содержание профессиональной деятельности, становятся образом жизни.

Главное внимание директора авторской школы должно быть обращено на создание благоприятной для детей и взрослых атмосферы и климата школы, ориентацию на творческий характер деятельности и поддержание духа творчества в школе, а как результата, – на создание и поддержание в ней определённой внутренней культуры учреждения.

Функции директора авторской школы:

1. Выделение общего «ядра ценностей», ценностных приоритетов и профессионально-ценностных ориентаций, а также разработка форм их визуализации. Ведущими здесь выступают ценности, связанные с восприятием и пониманием:

- детей и детства;
- сущности и основных целей воспитания;
- своей профессиональной деятельности и её основных функций.

2. Инициация создания в рамках школы педагогической общности взрослых и детей с характерной для этой общности атмосферой сотрудничества и климатом заботы. Процесс общения и влияния директора на всех субъектов реализации его авторских замыслов (учащихся, педагогов, родителей и представителей общественности), сочетания воздействия и личного примера директора приобретает особое значение.

3. Выделение основных для данной школы видов деятельности и придание им общей творческой направленности, а также использование игры как главного способа организации жизнедеятельности школы. Директор выступает в качестве лидера, человека, побуждающего и вдохновляющего окружающих к действию.

Рассмотрим характерные особенности данных функций.

Отношение к детству и детям становится главной идеей всей управленческой деятельности.

Оценка детства как первостепенного по важности и уникального периода в жизни людей, а также восприятие ребёнка не как будущего, а как уже сегодняшнего человека характерно для большинства директоров авторских школ. «Дети – поэты и философы», – писал Я.Корчак, а Л. Кольберг даже озаглавил одну из своих статей «Ребёнок как моральный философ».

Понимание детей как «философов», способных глубоко анализировать происходящее, докапываться до истины и отстаивать её, позволяет иначе взглянуть на их роль в процессе управления школой. Не случайно Дж. Дьюи, А. Нейлл и многие другие включали учащихся уже младших классов в разнообразные органы управления школой, отмечая присущую детям ответственность и не свойственную возрасту требовательность к себе и другим.

Эта требовательность, часто интуитивно жёсткая позиция в отношении соблюдения моральных норм, принятых в данном детском сообществе, позволяет использовать в управлении школой такую, казалось бы, чисто «взрослую» форму, как «суд», не столько карающий, выносящий приговор, сколько справедливый и прощающий. Общим местом уже стало обращение к практике судов в детских учреждениях Я. Корчака, по мнению которого, суд способен положить начало детскому равноправию, привести к установлению конституции, провозгласить декларацию прав человека. Так первые 99 статей судебного кодекса у Корчака носили оправдывающий характер.

В целом «судебная практика» школ есть оригинальное, но частное выражение общей ориентации на детское самоуправление, явля-

ющеся неотъемлемым способом организации жизни в большинстве авторских школ. И хотя форма и органы их могут быть разными (общие собрания, «комитеты справедливости», «городское собрание», законодательный комитет и т.п.), но суть остается одна – полная вера в ребёнка, в его добрую, а не порочную суть.

Ещё одной профессиональной ценностью, характерной для директоров авторских школ, является их единство в понимании ведущей цели воспитания и обучения. Для большинства эта цель – развитие личности каждого ребёнка. Наиболее чётко данная мысль сформулирована в работах Л. Кольберга: «Концепция развития остаётся единственно верным обоснованием... подлинно демократического педагогического процесса».

Подобное толкование цели, а значит, и сути основной миссии школы определяет и соответствующую организацию всей её внутренней жизни, создание условий для полной реализации заложенных в детях способностей и задатков.

Однако в понимании необходимых для развития детей условий наблюдается два варианта: первый (радикальный) – полная свобода и невмешательство (А. Нейлл), и второй (менее радикальный и более приемлемый) – создание условий для полноценного развития ребёнка, взаимного влияния взрослого и ребёнка друг на друга (Я. Корчак, В.А. Сухомлинский).

Создание безопасной в физическом, эмоциональном и моральном отношении среды школы достигается, в том числе и совместной выработкой правил жизни, совместной выработкой с детьми своеобразной конституции класса (и школы), в которой отражаются не только правила поведения, но и последствия их нарушения, причём как для детей, так и для взрослых.

Интеллектуальное, а главное, нравственное развитие детей происходит в ходе обсуждения «страниц» такой конституции, превращения активности и «самотворчества» (термин В.Н. Сороки-Росинского) детей в нравственную деятельность, способствующую их развитию.

Цели воспитания рассматриваются как на уровне формирования конкретных нравственных качеств (любви к людям, уважения к труду и т.п., совокупных личностных характеристик, например, будущего гражданина), так и определения конечного смысла педагогической деятельности. Особым радикализмом и бескомпромиссностью отличался А. Нейлл, который считал главной целью воспитания счастье детей. Такая формулировка цели отражает педоцентристское направление педагогической деятельности и характерна для многих директоров авторских школ.

В формулировке целей воспитания В.А. Сухомлинский обращал внимание на особое качество личности – «воспитуемость», а также на необходимость и, главное, возможность её формирования. Для этого, по мнению великого гуманиста, должны быть обеспечены два условия: во-первых, радость, счастье, жизнерадостное мировосприятие, а во-вторых, наличие культуры чувств, «способности видеть человека, находящегося рядом, принимать близко к сердцу его радости и огорчения, тревоги и смятения» [12].

Отношение к своей прямой профессиональной обязанности – управлению детским учреждением понимается как в двух аспектах.

Сторонники концепции педагогической самоуправляемой общины (Р. Штейнер, К. Вентцель) считают, что директору, прежде всего, надо быть «духовным руководителем школы».

Сторонники более традиционной системы педагогического управления главные функции директора школы видят в том, чтобы максимально помогать педагогам осуществлять задуманное, работать в полном согласии между собой и в непосредственной близости с детьми (Дж. Магерген).

Вторая функция связана с формированием единой общности детей и взрослых и определяет необходимость выстраивать определённым образом отношения со всеми, занятыми в воплощении авторской концепции (с учениками, педагогами, родителями учащихся и представителями общественности); обеспечивать взаимопонимание, а в идеале единство духовной жизни педагогов и учащихся. «А самым

важным в любой школе, в воспитании любого школьного коллектива, – указывал В.Н. Сорока-Росинский, – является преодоление того противостояния учащихся и педагогов, которое здесь бывает всегда и которое во всех случаях не так-то легко преодолеть». Для решения этой задачи важное значение имеют принципы общения с педагогами школы Дж. Дьюи: «близость, дружеские связи и обмен идеями». Главным методом работы директора с педагогом, подчеркивал В.А.Сухомлинский, является «индивидуальная, дружеская, откровенная, душевная беседа».

Принципы взаимоотношений с родителями учащихся:

1. Привлечение родителей в роли активных воспитателей детей в рамках учебно-воспитательного процесса в школе, приглашение их в качестве наблюдателей уроков и гостей детских праздников, а также использование их творческого потенциала для организации внеурочных форм деятельности, проведения заседаний клубов и кружков, спортивных мероприятий, походов и т.п.

2. Организация педагогического обучения родителей посредством самых разнообразных форм, где главным действующим лицом обычно выступает директор школы, что постепенно отражается на всём укладе семейной жизни и часто преобразует её.

Погружение родителей в жизнь и культуру школы, общение родителей с директором-автором, учителями школы во время общешкольных праздников имеет значительно больший воспитательный эффект, нежели в обычных учебных заведениях. Такое понимание роли директора в общении с родителями связано с общей установкой, сформулированной ещё Я.Корчаком: «Конфликты между школой и семьёй всей тяжестью ложатся на ребёнка».

Роль директора во взаимодействии школы с окружающей социальной средой, с местной общиной или микрорайоном определил Р.Штейнер: «Любые методы воспитания... не должны вырывать человека из его среды. Не имеет смысла указывать, что наш социальный строй плох. Плох он или хорош, но мы должны жить в нём, и нельзя отрывать от него наших учеников. Так перед нами встала чрезвычай-

но трудная задача: мы хотим, с одной стороны, осуществлять наши педагогические идеалы, а с другой – сохранить тесную связь с жизнью, такой, какова она есть». Позиция Штейнера, направленная на своеобразный диалог директора с социумом, присуща большинству директоров авторских школ, которые в отношении социума решали несколько взаимосвязанных задач:

- наиболее выгодного представления своей школы в условиях широкого социального окружения;
- защиты школы, как в смысле её профессиональной чести, так и личного достоинства педагогов и учащихся;
- общей координации воспитательных воздействий всех социальных институтов среды;
- расширения сферы воспитательных и образовательных услуг в рамках конкретного социума.

Достаточно редки, но возможны стремления отгородить школу от часто вредного влияния социального окружения, так было, например, в условиях Саммерхилл А. Нейлла.

Реализация третьей функции связана с наличием позитивной самооценки и веры в собственные силы, с пониманием того, что путь к обретению самовосприятия состоит из ряда взаимосвязанных шагов: признание собственных достоинств и компенсация недостатков; «вращивание» в себе новых позитивных умений на основе жёсткой самодисциплины; способность использовать свои умения на благо окружающих и, наконец, способность по достоинству оценивать позитивные качества окружающих.

Вообще, во многих западных источниках, посвящённых проблемам управления, рядом с термином «позитивное самовосприятие» фигурирует категория «зрелость» и «эмоциональной мудрости». «Зрелость подразумевает, что человек подвёл черту под любыми детскими выходками, что он их абсолютно перерос. Но обследованные нами руководители как раз сохранили в себе наилучшие детские черты: энтузиазм в отношении к другим людям, спонтанность в поведе-

нии, богатое воображение и неограниченную способность изучать новое поведение» (Беннис, Нейнус).

Эмоциональная мудрость включает в себя пять важнейших основных умений или способностей, соответствующих характеристикам директоров авторских школ:

– Принимать людей такими, какие они есть (и учащихся, и педагогов).

– Оценивать взаимоотношения и возникающие проблемы в свете настоящего, а не прошлого. В этом смысле хрестоматийной является ссылка на опыт А.С. Макаренко, который никогда не позволял себе строить взаимоотношения с воспитанниками на основе их прошлого, часто преступного и порочного, и, как свидетельствует практика его авторских детских учреждений, такой подход значительно эффективнее традиционного.

– Относиться с равным вниманием и к тем, кто мало знаком, и к близким людям, и коллегам. Внешняя культура учреждения – формы приветствия, улыбки, вежливые слова, добросердечность – определяется прежде всего поведением его руководителя, каждое действие которого на виду у взрослых и детей, что в силу значимости его личности приобретает некий символический характер, становится предметом подражания.

– Доверять окружающим всегда, даже с риском для дела. Особенно важен данный принцип во взаимоотношениях с детьми, которые высоко оценивают степень доверия к себе и редко его нарушают.

– Двигаться вперёд независимо, не опираясь на постоянное одобрение и признание окружающих. Большинству директоров авторских школ приходится в самых разных ситуациях отстаивать правоту авторской позиции, ведь авторские школы, как показало исследование Т.В. Цырлиной, опережают свое время и уровень развития педагогической культуры общества.

Специфическим функциям в управленческой деятельности авторских школ соответствуют и определенные типы директоров этих школ:

1. «Фанат» идеи школы. Главные акценты в деятельности такого директора переносятся на создание этоса и осуществление «миссии» школы, умение формировать образ будущего своей организации, видеть ее перспективы и контуры их реализации.

2. «Служитель» мира детства. Для такого директора характерно наличие морального авторитета, концентрация внимания на присутствующих педагогам и детям эмоциональных и духовных ресурсах, на создании соответствующей атмосферы и благоприятного климата.

3. «Трансформатор школы». Этот тип отличается ориентацией на деятельность и способностью правильно расставлять педагогические кадры, создавая тем самым условия для творческого роста учителей и развития креативности у учащихся.

Типология директоров авторских школ, представленная в таблице, в качестве основания имеет их профессионально-ценностную направленность и сфокусирована в области управленческой деятельности.

| Типы директоров | Параметры культуры | Формы выражения |
|------------------------|---|--|
| фанат идеи школы | «миссия» | система продуцируемых ценностей |
| служитель мира детства | атмосфера, климат | общинный характер межличностных отношений |
| трансформатор школы | общая творческая направленность жизнедеятельности | приоритетные виды системообразующей деятельности |

Первому типу свойствен предельный эгоцентризм, восприятие всех субъектов общения и деятельности через призму собственных идей и возможности их реализации. Главные акценты в деятельности такого директора переносятся на создание этоса и осуществление «миссии» школы, умение формировать образ будущего своей организации, видеть её перспективы и контуры их реализации (П. Гехеб, Г. Стивенс).

Для второго типа характерно наличие морального авторитета, способности служения школе, концентрация внимания на присущих педагогам и детям эмоциональных и духовных ресурсах, на создании соответствующей атмосферы и благоприятного климата. Наличие подобного типа авторитета выражается в передаче директору (в экстремальных ситуациях) права принимать решения единолично, а также в признании за ним ключевой роли в создании культуры школы, в восприятии его служения школе как единственно верной формы управления (Дж. Магерген, А. Нейлл).

Третий тип отличается ориентацией на деятельность, умение не только эффективно ее организовать, но и наладить гибкую систему обратной связи, позволяющую директору держать руку на «пульсе» школы, правильно расставлять педагогические кадры и тем самым создавать условия для творческого роста учителей. В равной степени предметом заботы такого директора является развитие креативности учащихся, чему способствует игра как способ организации всей жизнедеятельности школы (У. Биттер, Ю.В. Завельский).

Вторая типология связана с личностными характеристиками и стилем поведения директоров школ, в первую очередь с их психологическими, эмоциональными особенностями. Речь идёт о таких характеристиках, как:

- тип мышления (аналитический, стратегический);
- особенности темперамента (флегматик, холерик и т.п.);
- тип личности (экстраверт, интроверт);
- палитра педагогических воздействий (установка на абсолютный авторитет; на статусное положение в школе; на собственную «харизму» и т.п.).

На основе учета ряда различий в психолого-педагогических характеристиках директоров авторских школ и особенностей их деятельности, Т.В. Цырлина с известной долей условности дала характеристику собирательным портретам, каждый из которых акцентирует разные стороны личностно-деятельностных и профессиональных ка-

честв и отношений, а в совокупности создаёт достаточно зримый образ автора-творца.

Директор как мессия:

- обладание «харизмой», т.е. особыми качествами исключительности, непогрешимости и даже святости в глазах детей и взрослых;
- интеллектуальное и моральное лидерство;
- личное обаяние;
- высокая степень настойчивости;
- высокий уровень мотивации в реализации собственной концепции;
- абсолютная вера в правильность осуществляемой линии (А.С. Макаренко, С.Т. Шацкий, Г. Литц, П. Гехеб).

Директор как стратег:

- сосредоточенность на концептуализации «миссии» школы;
- разумное сочетание веры в истинность «ядра ценностей» и сомнений в правильности избранных технологий;
- способность к системному анализу и целостному видению всего происходящего в школе;
- постоянный педагогический анализ собственной деятельности;
- умение превращать всех субъектов общения и деятельности школы в реализаторов собственной авторской концепции;
- склонность к долгосрочному предвидению, умение строить образ будущего своей школы (В.А. Караковский, Е.А. Ямбург, Г. Стивенс).

Директор как гуру:

- высокий уровень морального развития и стремление к нравственному совершенствованию;
- видение своего главного предназначения в служении миру детства;
- бескорыстие, жертвование собственной индивидуальностью во благо школы;
- нераздельная личностная идентификация с культурой школы;

– готовность взять на себя ответственность за судьбы детей и обладание кредитом доверия педагогов;

– эмпатия (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский, Я. Корчак, Р. Штейнер).

Директор как творец:

– эмоциональная мудрость;

– высокий уровень креативности;

– наличие интуиции и способности к импровизации в общении, поведении и деятельности;

– иррационализм;

– способность видеть новое в привычной ситуации;

– незаурядные способности к литературной деятельности и художественному творчеству (Ю.В. Завельский, В.Н. Сорока-Росинский, Дж. Магерген).

На основании выделенных типов можно прогнозировать профессиональную позицию и место директора в созданной им авторской школе, а также обозначить приоритетную сферу личностной реализации.

В практике возможны три варианта профессиональной позиции:

а) непосредственное реагирование на всё происходящее в школе, попытка сразу ликвидировать проблему, погасить конфликт, иными словами «принять удар на себя». В наибольшей степени такое поведение характерно для директора как мессии;

б) включённое наблюдение, взгляд несколько отстранённый, но, возможно, более объективный, позволяющий «значимым другим» (педагогам, в первую очередь) принимать решения и оставлять за собой право вмешиваться в случае крайней необходимости. Таков во многом директор как стратег и как гуру;

в) постоянное моделирование педагогических ситуаций, готовность к проектированию вариантов жизни детско-взрослого сообщества и выбора оптимальных путей развития, а также привнесение элементов новизны и введение ряда неожиданных поворотов, что присуще директору как творцу.

Место, занимаемое директором в школе, связано с личностной приверженностью той или иной сфере деятельности (познание, труд, клубная, спортивная деятельность и т.п.), в которой, с одной стороны, эффективнее проявиться его индивидуальным особенностям, а с другой, отвечающей его профессиональным возможностям. Различают два варианта сферы реализации директора в собственной школе:

– «актуалистский», когда поведение определяется формулой «здесь и сейчас»;

– «этерналистский» – действия на основе принципа «всюду и всегда» [13].

Рассмотренные функции, выполняемые директором авторской школы, отражают специфику управленческой деятельности в условиях детского учреждения. При этом традиционные функциональные обязанности не отвергаются, но приобретают конкретную специфику и общую направленность на формирование специфической школьной культуры. Каждый из руководителей авторских школ сосредоточен на реализации разработанной им системы ценностей и на создании всех необходимых условий для осуществления «миссии» школы.

2. Авторская концепция школы. Условия ее реализации

Как известно, школа это весьма тонкий социальный организм, который прочными нитями связан с целями и задачами социальной практики, влияющий на эту практику и развивающий ее. Современная школа, отвечающая задачам современных социокультурных условий, не создается простым копированием других предшествующих типов школ, за счет повторения их форм учебной работы, так как каждая школа уникальна (в смысле соответствия условиям ее исторического происхождения).

В.В. Рубцов подчеркивает, что новый тип школы, адекватный изменившейся ситуации, должен стоять на определенной научной платформе, выстраивать свою работу по заданным направлениям, подбирать людей под свои задачи, и, с этой точки зрения, «выращивать» свою образовательную среду и создавать собственный ментали-

тет. Коллектив, создающий новую школу, должен отчетливо представлять, зачем и как он должен работать и насколько уникальным будет продукт его деятельности, чтобы понимать и оценивать значение своего нелегкого педагогического труда.

Совершенно очевидно, что начинать необходимо с серьезной научной концепции, учитывая внутренние особенности образовательного пространства, социокультурные нормы сознания и деятельности, определяющие тип современного человека, культурно-исторические нормы передачи образцов сознания и деятельности, законы возрастного развития детей [9, с. 273].

«Невозможно проектировать и создавать образовательное пространство без того, чтобы не опираться на исторически значимые типы «Школ» и знание тех законов их организации, по которым уже был накоплен серьезный опыт, строились процессы обучения и воспитания, реальные способы и средства передачи образцов от взрослого к ребенку, и, наконец, нельзя не считаться с существующими моделями образования и не учитывать современный международный опыт создания образовательных систем – существующих за рубежом наиболее авторитетных школ, занимающих свое заслуженное место в системе образовательных институтов (важно, в частности, понять роль и значение этого опыта в организации образовательного пространства новой школы).

Проектируемая *современная школа* является интегральной проекцией вышеуказанных важнейших составляющих. В зависимости от того, как именно понимается связь этих составляющих, и может быть определена рамка образовательного пространства жизни и деятельности взрослых и детей, пространства развития детско-взрослых общностей в современной школе нового типа. На каждом этапе школьной жизни должны быть обоснованы формы взаимодействия взрослых и детей, способы и средства усвоения содержания знаний, наконец, само содержание, небезразличное к историческим формам сознания и деятельности человека.

В то же время одного замысла новой школы недостаточно, чтобы такую школу создать. Важно понимать, что представляет собой облик будущей школы (каким именно разработчики видят новый тип образовательного учреждения), в чем будет заключаться своеобразие самой образовательной среды, что даст эта среда развивающемуся ребенку как носителю черт современного социума.

Необходимо учитывать, что каждая система (традиционная и инновационная) имеет свои достоинства и недостатки, которые необходимо учитывать при создании новых школ. Например, традиционная система в основе своей построена по жесткому адаптивно-подражательному принципу (упражнения в правилах и навыках работы) и является прототипом поточно-ремесленного способа передачи опыта, существенно ограниченного в том, что этот способ обучения не обеспечивает и не может вести за собой развитие. В лучшем случае после обучения в традиционной школе человек будет владеть значительным объемом информации из разных областей знания и необходимым количеством навыков и умений. В то же время именно традиционная система еще не так давно обеспечивала социум квалифицированными специалистами, способными поддерживать функционирование этого социума и решать возникающие проблемы и задачи развития этого социума. Поэтому на практике можно вполне ограничиться традиционной школой и реализовать ее лучшие аналоги». Однако, по мнению В.В. Рубцова, это не самый творческий путь организации образовательного пространства. Тем более, что на этом пути нет заявки на собственную школу. Предстоит решать более серьезную задачу – показать возможные способы реализации проекта. Именно здесь невозможно действовать без глубокой научной концепции. В ней должен быть учтен весь предшествующий опыт созданных различных типов образовательных учреждений, то есть собственно типов «Школы», и сделана обоснованная заявка на собственный оригинальный проект, разработана научная концепция [9, с. 274].

Научная концепция всегда строится вместе со строительством самой школы, представляет собой определенную парадигму (схему)

того, что еще только должно быть сделано. Качество же самой концепции определяется тем, насколько глубоко в ней указаны общие ограничения начинающегося дела, и каким путем само это дело может строиться. Главное же условие – степень понимания сути дела теми, кто его будет выполнять, осознание целей и задач исполнителями соответствующего проекта, то есть учеными, педагогами, воспитателями, родителями и самими детьми.

Под *авторской концепцией* понимается теоретически разработанный, отличный от принятого способ осуществления образовательной и воспитательной деятельности, позволяющий получить более высокие по сравнению с массовой практикой результаты.

К необходимым условиям реализации авторской концепции Т.В. Цырлина относит следующие:

- наличие у автора концепции организаторских способностей и черт лидера, а также твердости характера, способности «держать удар» и противостоять сложностям подготовительного периода;
- специальная подготовка педагогов будущей школы или возможность набрать команду, разделяющую авторскую концепцию;
- наличие материальных ресурсов для открытия новой школы или создания ее в рамках уже существующей;
- благоприятствование окружающей школу среды, поддержка (как минимум – нейтральная реакция) со стороны органов образования;
- «способность» социальной среды принять предлагаемую концепцию, а значит, необходимость разъяснительной работы [13, с. 55].

Современное образовательное пространство включает по крайней мере *7 типов школ*, каждый из которых представляет определенную модель обучения и воспитания подрастающего поколения (В.В. Рубцов):

1. *Традиционная школа*, ориентированная на передачу готовых знаний, воспроизводит по преимуществу эмпирический тип мышления. Выпускник такого типа школы приспособлен к выполнению весьма несложных, простых действий по готовому образцу и не полу-

чает необходимых средств по перестройке своих способов и средств действия.

2. *Специализированная школа* (с углубленным изучением одного или комплекса предметов) ориентирована по преимуществу на усвоение школьником определенных способов работы с содержанием изучаемого предмета (как правило, в средней школе). Чаще всего это достигается за счет увеличения числа упражнений и учебных часов, отводимых в учебном плане для более детального объяснения материала.

3. *Гимназия-лицей* представляет собой попытку воссоздания в образовательном учреждении академического уровня образования (стиль, форму и метод), существовавшего в дореволюционный период и по праву имеющего высокий авторитет. На практике организация образовательного учреждения этого типа обычно связана с существенным изменением учебных планов за счет добавления новых предметов, увеличения числа гуманитарных предметов (философия, логика, культура, изучение древних и нескольких иностранных языков и т.д.) и привлечения к процессу преподавания специалистов высокого класса (сотрудников ведущих вузов, институтов, научных центров).

«Опыт существующих гимназий свидетельствует о том, в частности, что усвоение нового материала в ряде случаев приводит к перегрузке учебных программ. Приглашаемые преподаватели, не являясь специалистами в образовании, строят свою работу на уровне передачи детям больших объемов информации. Методы такой передачи не учитывают возрастных особенностей детей. В то же время, добавление древних языков и иных атрибутов классического образования, немедленно следующее после формального изменения социального статуса школы (переход школы в статус гимназии), по сути дела, ничем не аргументируется, кроме наличия этих предметов в учебных планах дореволюционной гимназии. Изучение нескольких иностранных языков одними и теми же детьми резко снижает уровень их подготовки по сравнению с языковой спецшколой, где этому предмету

уделяется особое внимание. В итоге хорошее классическое образование, открывающее выпускникам дверь в общение с людьми «своего круга», оказывается ограниченным в том случае, когда нужно решить задачу приспособления индивида к различным типам деятельности, функционирования в различных социальных общностях, понимания основ особенностей происхождения собственной и других культур» [9, с. 282].

4. *Инновационная школа* (основанная на авторских разработках, использовании отдельных педагогических технологий, новых методов и средств обучения и т. п.) ориентирована на культивирование и выращивание собственных разработок или освоение уже готовых педагогических технологий. Проблемы ее деятельности связаны с отсутствием четких критериев, позволяющих судить о том, какие разработки и технологии могут быть использованы в новой школе, а какие нет, отсутствием целостности и системности в проработке содержательных основ создания каждой конкретной школы. В то же время поисковая и исследовательская работа в образовании, представленная в многообразии инновационных площадок, является закономерным процессом выращивания новых образовательных систем.

5. *Школа, ориентированная на сложившуюся педагогическую систему* (Вальдорфская школа, школа Монтессори). Школа, ориентированная на одну или несколько новых систем образования приспособливает индивида к одному определенному типу деятельности. «Идя исключительно от актуального уровня развития ребенка и связанных с ним потребностей и интересов, авторы этих образовательных систем не учитывают социокультурный уровень и культурно-исторический контекст развития, не решая в итоге вопрос освоения индивидом многообразия исторических типов сознания и деятельности, и закрывая тем самым ему путь в различные формы складывающихся социальных общностей».

6. *Школа развивающего типа* (В.В. Давыдов), являясь безусловным достижением психологической науки и практики, представляет собой систему, обеспечивающую реконструкцию ребенком идеаль-

ных образцов действия, овладение понятиями с точки зрения рассмотрения условий их происхождения (что соответствует задачам культурно-исторической школы). Вместе с тем, система развивающего обучения оказывается ориентированной на усвоение важного, но единственно значимого для этой системы образования типа мышления – научно-теоретического мышления.

7. *Историко-культурная школа* (от школы с усиленным гуманитарным компонентом знаний до школы диалога культур (В.С. Библер). Важнейшим положением этого типа школы является ориентация на последовательное освоение исторических обобщенных форм и способов деятельности, то есть складывание у субъекта многомерного и разностороннего инструментария, присущего различным формам сознания и деятельности. Это обстоятельство позволяет рассматривать образовательное пространство такого типа школы как пространство возможностей для освоения социальных норм как норм культурно-исторических.

Культурно-исторический тип школы может быть построен как система школ разных ступеней (ориентированных на учащихся разного возраста), в каждой из которых создаются условия, необходимым образом моделирующие формы, присущие конкретному историческому типу сознания и деятельности. В школе диалога культур (В.С. Библер) эта система состоит из школ четырех ступеней. На каждой ступени ученики осваивают конкретные исторические формы сознания (соответственно мифологическое, ремесленное, научное и проективное) и типы деятельности (ритуал как деятельность по определенному сценарию, действие по образцу, исследовательский и проективный типы деятельности соответственно). Последовательный переход из одной школы в другую определяет особенности образования детей: на 1 ступени – в «школе мифотворчества» (дети 5-6 лет), на 2 ступени – «школе-мастерской» (дети 7-9 лет), на 3 ступени – в «школе-лаборатории» (ученики 10-13 лет) и, наконец, на 4 ступени в «проектной школе» (ученики 14-16 лет). Данная последовательность ступеней обучения и функциональное место в ней каждой школы, в

первую очередь, определяется филогенетической линией развития форм сознания и деятельности; в наибольшей степени соответствует возрастным возможностям ребенка школьника и соотносима с периодизацией ведущих видов детских деятельностей [9, с. 287].

Таким образом, можно сделать следующие выводы:

«Авторская школа» – это школа со специфической культурой, созданная конкретным педагогом или его последователем на основе четко сформулированной концепции, субъектами реализации которой становятся педагоги, учащиеся и их родители, что обеспечивает ей эффективное длительное функционирование и стабильные положительные результаты.

Авторские школы, модели и направления породили инновационное и опытно-экспериментальное движение, которое шире по охвату и массовости, но уже по разработанности концепций и отсутствию подлинных авторов-руководителей.

Ключевой характеристикой является «культура школы», включающая ряд компонентов:

- систему гуманистических ценностей как основание для создания определенного этоса и своеобразного духа школы;
- организацию «скрытого курса обучения», окрашенного творчеством и игрой;
- атмосферу сотрудничества и партнерства, определяющую формы взаимоотношений всех субъектов учебно-воспитательного процесса и формирующую общий климат детского учреждения.

Возникновению, становлению и развитию авторских школ в XX веке способствовали благоприятные социально-политические и культурные условия:

- подготовленность культурно-исторической и общественной почвы;
- открытость педагогической среды новому, способность воспринимать новаторские идеи;
- деятельность автора-руководителя школы, обладающего качествами: гуманистическая ориентация, оптимизм, знание современной педагогики и психологии, эгоцентризм, эмпатия, достаточно выраженная «харизма» и футурологическая направленность;

- наличие необходимых материальных условий и ресурсов;
- готовность педагогов к работе в условиях авторской школы;

и расширение их числа, что связано с возникновением более благоприятных социально-политических и культурных условий.

В реальном историко-педагогическом процессе развитие авторских школ осуществляется в двух вариантах: а) оставаясь в рамках доминантной парадигмы, авторская школа обогащает и развивает ее концептуальное ядро; б) перерастая данную парадигму, она начинает действовать в ином педагогическом пространстве, претендуя на статус новой парадигмы.

В течение двадцатого века наблюдается динамика ценностных приоритетов в деятельности авторских школ: от свободных в первой четверти XX века к пацифистским в 30–40-е годы, к гуманистическим и демократическим в 50–70-е и к либеральным в 80–90-е гг. Однако массовое инновационное движение, развивающееся сегодня по всей России, альтернативные и эффективные школы Западной Европы и США часто остаются на уровне авторских проектов, которые могут и не стать подлинно авторской школой.

В качестве оснований типологии авторских школ выделены: тип учреждения, целеценностная направленность и особенности осуществления.

Ведущей среди разработанных типологий авторских школ является типология по масштабу реального воплощения, которое дает возможность выделить школы как:

- явления, сохранившиеся в единственном экземпляре;
- авторские школы-модели, обладающие инвариантным концептуальным ядром, позволяющим их распространять;
- авторские школы-направления, совмещающие в себе высокую степень разработанности основных черт, так и технологии внедрения и адаптации в разных пространственно-временных и географических условиях;
- школы как основания новых парадигм, обладающие гибкой базой и высокой технологичностью, распространение которых приобретает подлинно массовый характер.

Интегрирующим фактором авторских школ, ставших основой целых направлений, выступает одинаковый эмоциональный настрой

образующих ее личностей. Примером является движение «*новых школ*», сплотившее в своих рядах талантливых педагогов Западной Европы и России, настроенных на одну и ту же эмоциональную волну.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Проведите анализ понятия культуры.
2. Как соотносится понятие «культура» с понятиями «педагогическая культура», «культура школы».
3. В чём заключается специфика уникальной культуры, характерной для эффективных школ.
4. Дайте определение «культура школы», охарактеризуйте ее основные характеристики.
5. Назовите черты, присущие характерные для эффективного директора.
6. Какими особенностями характеризуется культура директора образовательной организации?
7. Назовите важнейшие особенности директора авторской школы.
8. Каковы принципы взаимоотношений директора с учащимися, родителями учащихся, коллегами?
9. Охарактеризуйте возможные варианты профессиональной позиции директора школы, встречающиеся на практике.
10. Что понимается под авторской концепцией школы?
11. Каковы условия ее реализации на практике?
12. Назовите интегрирующий фактор авторских школ, ставших основой целых направлений, например, движение «*новые школы*».
13. Каковы особенности проектируемой современной школы?
14. Назовите и охарактеризуйте сложившиеся типы школ в современном образовательном пространстве?
15. Каковы особенности построения научной концепции современной школы?

Список литературы

1. Амонашвили Ш.А. Размышления о гуманной педагогике. – М.: Изд. дом Шалвы Амонашвили, 1996. – 496 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: Учебник для вузов. – СПб.: «Питер Пресс», 2010. – 360 с.
3. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики. – М.: ВЛАДОС, 1998. – 432 с.
4. Дьюи Дж. Школа и общество; Пер. с англ. – М., 1924. – 175 с.
5. Зарубежная школа: авторский поиск, эксперименты, находки (информационный обзор) / Под ред. О.Н. Боровиковой, Н.С. Дежниковой, Е.Н. Ришар. – М., 1993. – С. 4-22 с.
6. Караковский В.А. Стать человеком. Общечеловеческие ценности – основа целостного учебно-воспитательного процесса. – М.: Новая школа, 1993. – 80 с.
7. Корчак Я. Как любить ребенка: Кн. о воспитании. – М., 1990. – 492 с.
8. Макаренко А.С. Педагогическая поэма // Пед. соч: В 8-ми тт. – М., 1984. – Т.3.
9. Рубцов В. В. Культурно-исторический тип школы (научная концепция) // Основы социально-генетической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – (Психологи отечества). – С. 273–304.
10. Сорока-Росинский В.Н. Школа им. Достоевского // Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. – М., 1991. – С. 164–228.
11. Станиславский К.С. Моя жизнь в искусстве.– М.: Педагогика, 1980. – 431 с.
12. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1972. – 272 с.
13. Цырлина Т.В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее.– М.: Пед. общество России, 2001. – 224 с.
14. Философский энциклопедический словарь, 1983. – С. 292.
15. Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки.– М.: Парсифаль, 1993.– 40 с.

Тема 4. СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ДВИЖЕНИЯ «НОВЫЕ ШКОЛЫ»

План

1. Социально-педагогические функции «новых школ».
2. Признаки и особенности «новых школ».
3. Наиболее известные в мире «новые школы» XX столетия.

1. Социально-педагогические функции «новых школ»

«Новые школы» – это одно из направлений реформаторской педагогики, возникшее в конце XIX – начале XX вв. Его появление связано с рядом причин социально-экономического и общественно-политического характера: явное отставание традиционной школы от потребностей капиталистического производства; резкое обострение классовой борьбы; подготовка ведущих европейских стран к Первой мировой войне и др. Комплекс этих проблем пытались решить через воспитание (А. Феррьер, К. Уошборн и др.).

«Новые школы» были частными платными заведениями, доступными детям из состоятельных семей, и служили задачам воспитания «капитанов» промышленности и политики. В дальнейшем в этом направлении оформилось либерально-демократическое ответвление, организаторами которого были С. Френе, Р. Штайнер и др.

Феномен этого явления связан с тождественностью терминов «новое воспитание/образование» и «новая школа» для обозначения комплекса педагогических идей и общественно-педагогического движения, направленного на воплощение этих идей на практике. В работах идеологов этого движения в конце XIX – начале XX вв., названиях книг и общественных организаций одновременно встречаются термины «новое воспитание» и «новая школа». Например, в 1899 г. было организовано Международное бюро новых школ, директором которого был швейцарский педагог Феррьер.

Первая «новая школа» в Европе была открыта С. Редди в 1889 г. в Абботсхолме (Англия). В большинстве своем они были частными,

следовательно, платными и привилегированными. Это важно для понимания феномена «новых школ». «Новые школы» возникали как заказ определенных социальных кругов в подготовке инициативных, разносторонне развитых людей, способных в дальнейшем стать предпринимателями, активными деятелями в различных областях государственной и общественной жизни. Во-вторых, эти школы кардинально отличались от традиционных государственных своими педагогическими принципами и вряд ли могли бы сразу стать государственными.

2. Признаки и особенности «новых школ»

Феррьер (1879–1960) – швейцарский педагог, теоретик и практик «нового воспитания», преподавал в «новых школах» Германии, Франции, с 1909 г. читал лекции в Женевском университете, участвовал в создании и работе Международного бюро по воспитанию (1925 г.)

Он сформулировал тридцать признаков «новой школы», которые, с одной стороны, отражали теоретические предпосылки движения, а с другой – были основаны на изученном опыте нескольких реально действовавших (и действующих) «новых школ».

Обобщая работу «новых школ» и развивая идеи нового воспитания, Феррьер, как и многие другие представители этого направления Д. Бэдли, Г. Винекен, О. Декроли, Э. Демолен, Г. Литц, С. Редди, подвергал критике официальную школу с ее словесно-схоластическим и догматическим характером обучения, формальным отношением к детям и призывал к преобразованию ее на иных педагогических началах.

К обязательным признакам нового типа средней школы он относил следующие: она должна быть интернатом и расположена за городом; число воспитанников в группах для занятий – 10-12 человек. Большое внимание, кроме изучения наук, должно уделяться искусству, гимнастике, играм и спорту, прогулкам и дальним экскурсиям, сельскохозяйственному и ремесленному труду; преподавание должно

основываться на фактах, наблюдении мира вещей и явлений природы, опираться на интересы ребенка и возрастные особенности его развития; для воспитания инициативы и самостоятельности вводится ученическое самоуправление.

Феррьер, выделив тридцать признаков, отмечал, что «не требуется непременно, чтобы она (школа) обладала всеми тридцатью отличительными признаками...». Полный их набор он называл *программой-максимум*, которой противопоставлял *программу-минимум*, включающую местоположение за городом; обучение, исходящее из опыта и дополняемое ручным трудом; режим автономии учащихся [6, с. 190].

Первые признаки описывают ту среду, в которой должно организовываться обучение в «новой школе». Идеологи «нового образования» уделяли среде существенное значение в воспитании подрастающего поколения. *От того, как организована среда, окружающая молодого человека, зависит и то, каким он вырастет.*

1-й блок. Признаки, отражающие идеи развивающей среды, в которой живут и учатся дети, природосообразности учебно-воспитательного процесса.

Сюда же отнесен и первый признак («Школа – лаборатория практической педагогики»), так как, атмосфера творчества педагогов – важнейший фактор формирования развивающей среды.

«Новая школа» есть лаборатория практической педагогики. Она стремится играть для государственных школ роль разведчика или пионера, будучи в курсе новейших методов в психологии, которые она применяет, и современных требований умственной и материальной жизни к целям, которые она ставит перед собой.

«Новая школа» – есть интернат, ибо только полное влияние среды, в лоне которой растёт и движется ребенок, позволяет осуществлять воспитание. Но это не значит, что она считает систему интерната идеалом, который должен применяться везде и всегда. Естественное влияние семьи, если только оно здоровое, всегда предпочтительнее влияния самого лучшего интерната.

«Новая школа» находится в деревне, потому что деревенская обстановка составляет для ребенка естественную среду. Воздействие природы, возможность предаваться простым играм и увеселениям и при этом заниматься полевыми работами делает сельскую обстановку наилучшим вспомогательным средством для физического развития и нравственного воспитания. Но для умственного и художественного развития желательна в то же время близость города.

«Новая школа» распределяет своих воспитанников по отдельным домам, где они живут группами от 10 до 15 человек под присмотром и нравственным руководством воспитателя, которому помогает его жена или другая сотрудница. Нехорошо, когда мальчики лишены женского влияния (влияния взрослой женщины) и семейной атмосферы, а именно этого им не могут дать интернаты-казармы.

Совместное обучение и воспитание обоих полов с первого до последнего года давало наилучшие результаты в нравственном и умственном отношениях, как для девочек, так и для мальчиков во всех случаях, когда оно могло осуществляться при благоприятных физических и нравственных условиях.

В.И. Беляев отмечает, что существует противоречие, связанное с идеей интерната. С одной стороны, этот принцип указывает на необходимость воспитывать юношей вне влияния «плохого общества», а уже потом возвращать в него их зрелыми, готовыми его переделать (Руссо). Феррьер же считает, что если влияние семьи здоровое, то она лучше всякого интерната: дети должны расти в том обществе, в котором предстоит им жить, чтобы попятить его законы, учиться переделывать его и т.д. При этом на практике предлагалось полностью оградить ребят от его влияния [6, с. 195].

Из той же идеи влияния среды и необходимости воспитывать детей природосообразно вытекает необходимость максимальной близости школы к природе, а значит деревне. Совместное обучение мальчиков и девочек Феррьер формулирует как один из признаков «настоящей новой школы». При этом, когда он позже приводит примеры шести наиболее известных «новых школ», в четырех случаях он от-

мечает однополюе воспитание. Видимо, это связано с общественным мнением и тем, что в частных школах, как и школах, зависящих от церкви, прежде всего принято было обучение мальчиков.

2-й блок. Признаки, отражающие виды деятельности ребят, участие в которой позволяет им приобрести собственный опыт работы руками, жизни вне школы, на природе, поведения в различных ситуациях социальной жизни и знание особенностей своего тела. Эти признаки, по мнению Феррьеера, обязательно должны присутствовать в «повой школе».

«Новая школа» приучает всех своих учеников к ручному труду, которому посвящается по меньшей мере полтора часа в день (обычно от 2 до 4 часов). Это обязательные занятия, преследующие, однако, не столько профессиональную, сколько воспитательную цель и приносящие общую пользу.

Между различными видами ручного труда столярная работа занимает первое место, ибо она развивает ловкость и твердость руки, способность точного наблюдения, искренность и самообладание. Обработка земли и уход за мелкими животными входят в ту категорию деятельности наших предков, которую любит каждый ребенок и заниматься которой следовало бы давать возможность каждому ребенку.

Наряду с обязательными занятиями, известное место отводится и свободной работе, которая развивает вкус ребенка и пробуждает в нем дух изобретательности и творческие способности.

Физическое воспитание обеспечивается естественной гимнастикой, которую делают без одежды или, по крайней мере с обнаженным торсом, а также играми и спортом.

Дальние экскурсии пешком или на велосипеде с ночевками в палатках и трапезами, приготовленными самими детьми, играют в «новой школе» большую роль. К этим экскурсиям готовятся заранее, и они служат вспомогательным средством при обучении.

3-й блок. Признаки, отражающие общие принципы организации учебы и содержания, в соответствии с которыми обучение должно быть основано на фактах и личном опыте учащихся и при этом стро-

иться, прежде всего, не на накапливании знаний, а на общем развитии мыслительной деятельности, освоении научного метода.

В области умственного воспитания «новая школа» стремится образовывать ум не столько путем накапливания заученных познаний, сколько посредством общего развития мыслительной способности. Критический ум рождается из применения научного метода: наблюдение, гипотеза, проверка, закон.

Наряду с общим развитием идет и общая специализация – развитие преобладающих вкусов и склонностей каждого ребенка; затем более систематическая, развивающая наклонности и способности подростка в профессиональном аспекте.

Мысли Феррьера перекликаются с идеями Дьюи: «В отличие от логического метода, изучение науки, основанное на личном опыте учащихся, часто называется «хронологическим» или «психологическим» методом».

4-й блок. Признаки, отражающие способы организации учебной работы, основанные на личной самостоятельности ребенка.

Преподавание основывается также на личной самостоятельности ребенка. Это предполагает самую тесную, какая только возможна, связь умственных занятий с рисованием и разнообразнейшими видами ручного труда.

Индивидуальная работа воспитанника состоит в добывании всевозможного фактического материала (путем личных наблюдений, опытов или из книг, журналов и т.д.) и в классификации этих данных (согласно логическому плану, соответствующему его возрасту), а кроме того, в исполнении самостоятельных работ и подготовке к рефератам, которые воспитанники читают в классе.

Коллективная работа состоит в том, что воспитанники обмениваются собранным фактическим материалом, а также в совместной систематизации или логической переработке его.

5-й блок. Признаки, отражающие структуру образовательной программы «новой школы», в основу которой положены возрастная

периодизация интересов детей и идея разнообразия не предметов изучения, а видов деятельности.

Преподавание базируется на естественных запросах ребенка:

с 4 до 6 лет – возраст рассеянных интересов, или возраст игр;

7-9 лет – возраст интересов, направленных на непосредственно-конкретные предметы;

10-12 лет – возраст специализированных конкретных интересов, или возраст монографий;

13-15 лет – возраст эмпирических абстрактных интересов;

16-18 лет – возраст сложных абстрактных интересов – психологических, общественных, философских.

Разные происшествия, случающиеся в школе или вне школы, дают повод (не только по отношению к малышам, но и по отношению к старшим) к экспромтным урокам и беседам, которые занимают в «новой школе» видное место.

В «новой школе» собственно преподавание ограничено только утренними часами – обычно с 8 до 12. После обеда в продолжении одного или двух часов, смотря по возрасту (обыкновенно от 4,5 до 6 часов дня), происходит самостоятельное «учение». Детям моложе 10 лет никаких уроков не задают. Каждый день занимаются не многими предметами, а только одним или двумя. Разнообразие создается не числом предметов, а способом занятий одним и тем же предметом: разнообразными видами деятельности детей.

Каждый месяц или каждую четверть года тоже проходят немного различных предметов. Предметная система, аналогичная той, которая существует в университетах, позволяет каждому ученику иметь собственное учебное расписание.

6-й блок. Признаки, отражающие пути воспитания нравственности, эстетических чувств через эстетически грамотное оформление среды и участие в совместном музицировании, рассказывании, широкую терпимость к различным идеалам, в том числе религиозным.

«Новая школа» должна быть местом красоты, как отмечала Эллиен Кей. Порядок – вот первое условие для этого, точка отправления. Прикладное искусство, которым занимаются и окружают себя в школе, ведет к чистому искусству, способному пробуждать в артистических натурах самые благородные чувства.

Совместная музыка (хоровое пение, оркестр) оказывает на тех, кто ее любит и ею занимается, самое глубокое и облагораживающее влияние. Воспитание нравственного сознания у детей происходит, главным образом, путем рассказов, вызывающих у них непосредственные реакции, настоящие нравственные оценки, которые, повторяясь и усиливаясь, влияют в конце концов и на самих этих детей, и на других. Такова цель «вечерних чтений» в большой части новых школ.

Воспитание практического разума у подростков совершается главным образом путем размышлений и изучения касающихся естественных законов умственного прогресса, личного и общественного. Большая часть «новых школ» в религиозном отношении характеризуются широкой терпимостью ко всем различным идеалам, поскольку они воплощают стремление к духовному совершенствованию человека.

7-й блок. Признаки, отражающие вопросы организации жизни школьного коллектива. Как и учебная деятельность, жизнь детского коллектива строится не на признании власти какого-либо внешнего авторитета, а на приобретении личного опыта, как линии индивидуального поведения, так и правил совместной жизни, опыта пользования свободой.

Нравственное воспитание, как и умственное, должно осуществляться не извне, с помощью внешнего авторитета, а изнутри, путем опыта и постепенного использования критического разума и все расширяющейся свободы.

Основываясь на принципе детского самоуправления, некоторые «новые школы» ввели у себя систему школьных республик. При этой системе фактическим верховным органом управления является *общее*

собрание, состоявшее из директора, преподавателей и воспитанников, а иногда даже служащих. Это общее собрание вырабатывает школьные правила.

При невозможности внедрить полную демократическую систему большая часть «новых школ» представляет конституционные монархии: воспитанники избирают старост или префектов с определенной ответственностью.

Различного рода общественные обязанности дают возможность осуществлять принцип действенной взаимопомощи. Эти работы для общего блага поручаются поочередно всем маленьким согражданам.

Награды или позитивные санкции состоят в том, что творческим умам дается возможность развивать свои способности. Они применяются к свободной работе воспитанников и усиливают, таким образом, дух инициативы.

Наказания или негативные санкции находятся в прямой связи с совершенным проступком. Это значит, что их задача – с помощью соответственных мер сделать ребенка способным с успехом достичь в будущем той цели (хорошей), которую он достиг плохо или совсем не сумел этого сделать.

Соревнование происходит главным образом путем сравнения ребенком своей теперешней работы со своей прежней работой, а не только сравнивая свою работу с работой товарищей.

На основе принципов «новой школы» можно проанализировать опыт воплощения этих идей в первой трети XX в., так и их трансформацию в теории и практике сегодняшнего времени. В том или ином виде их можно найти у многих активных деятелей педагогики того времени (Дж. Дьюи, Д. Декроли, С. Френе, Килпатрик, Паркхерст и др.). Так, у Килпатрика программа нового воспитания включала: «1. Внутренний учебный материал (т.е. вытекающий из природы и интересов учащихся); 2. целесообразную деятельность; 3. обучение как непрерывную перестройку жизни и поднятие ее на высшие ступени – вот три основы новой педагогики».

В идеальном варианте школа превращается из обычного «места учебы» в «место жизни», удовлетворяющее потребности детей в интеллектуальной, творческой, нравственной и трудовой активности.

3. Наиболее известные в мире «новые школы» XX столетия

К наиболее известным в мире «новым школам» XX столетия относятся: «Свободные школьные общины», «Трудовая школа», Школа «свободного воспитания», «Школа для жизни, через жизнь», «Школа делания», «Лабораторная школа»; Вальдорфская школа Р. Штайнера, «Игровая школа», «Детская школа», «Органическая школа», «Открытые школы», «снежные» и «морские» классы, «круглогодичная школа», «Неградуированные школы» (Н.В. Бордовская, А.А. Реан).

«Свободные школьные общины» (основаны в Германии Г. Литцем, П. Гехебом) – это школы-интернаты, организация жизни которой строилась на принципах свободного развития ребенка и сотрудничества граждан небольшого общества. Обучение базировалось на основе обязательного труда и выборе учебных занятий. В качестве принципа организации обучения применялась курсовая система, причем отсутствовал стабильный учебный план. В области воспитания приоритет отдавался гражданской ответственности на основе принципа интернационализма. Пятуую часть всех учащихся составляли дети из других стран.

«Трудовая школа» (впервые появились в Германии, Швейцарии, Австрии; в России к ним относились колония Дзержинского и коммуна Горького под руководством А.С. Макаренко, школа С.Т. Шацкого, П.П. Блонского; во Франции – школа де Рош) обеспечивала профессиональную подготовку школьников, ориентировала на труд как самоценность и как элемент культуры, опиралась на самостоятельность школьника и организацию самоуправления.

Школа «свободного воспитания» (в Лейпциге, Л.Н. Толстого в «Ясной Поляне» и др.) считала нецелесообразным обучать ученика какому-либо предмету или ремеслу. Не существовало учебного плана и классов, но и не было ограничения времени в процессе общения пе-

дагога и учащихся. Ориентация на интерес и развитие учащихся являлась определяющей. Педагоги школы видели главную задачу обучения в том, чтобы дать как можно более полное представление о разносторонних явлениях окружающего мира. Школа «свободного воспитания» следовала девизу: *«исходя из ребенка»*.

«Школа для жизни, через жизнь» (О. Декроли, Бельгия) – это обучение и воспитание в тесной связи с природой, опора на деятельность и свободу ребенка, тесный контакт с семьями учеников. «Центры интересов» учащихся составляли основную идею школы. Обучение организовывалось в соответствии с особенностями развития детского мышления. Ребенка стремились ввести в деятельностные процессы: наблюдения, измерения, находения, выражения мысли и проведения ассоциаций. Важным компонентом обучения выступало непосредственное окружение ребенка: природа, школа, семья, общество.

«Школа делания» (Д. Дьюи, США) стремилась приблизить обучение к жизни и опыту детей, стимулируя их естественное развитие. То есть организовать обучение посредством делания.

В процессе обучения учитывались основные импульсы естественного роста ребенка: социальный (стремление общаться), конструктивный (стремление к движению в игре), исследовательский (тяга к узнаванию и пониманию), экспрессивный (стремление к самовыражению). Для общения детей различного возраста отводилась внеклассная деятельность.

Из данного направления выросли:

- «Лабораторная школа» (Д. Дьюи);
- «Игровая школа» (К. Прагт), основывающаяся на принципе использования игры и метода драматизации в процессе обучения;
- «Детская школа» (М. Наумберг), девиз которой «только живя мы учимся», отдавала предпочтение индивидуальным занятиям;
- «Органическая школа» (М. Джонсон) ориентировала на занятия в группах.

Для данных американских школ было характерно:

- стремление найти новые методы обучения;
- внимание к интересам детей;
- изучение индивидуальных особенностей учащихся;
- развитие их активности, а также тенденция к практицизму и утилитарности обучения и воспитания.

Вальдорфская школа (Р. Штайнер, Германия) решала задачи всестороннего развития личности ребенка посредством интенсивной духовной деятельности. Поэтому школа ориентировалась на автономную от социального мира духовную жизнь детей. Организация обучения строилась на самоуправлении: действовал совет, в который входили учителя, ученики, родители и друзья школы.

Учитель преподавал все учебные дисциплины с первого по последний класс. К процессу обучения и воспитания привлекались родители. При оценке результатов обучения учитывались только индивидуальные достижения каждого ученика. Главным направлением деятельности школы стал поиск новых форм эмоционально-эстетического образования и воспитания. В нравственном воспитании особое внимание уделялось методам и формам пробуждения воображения и фантазии как противоядия от детской жесточенности.

Школа, организованная в соответствии с *«методом проектов»* (У. Килпатрик в США, Б. Рассел в Великобритании), предоставляла ученикам право свободного выбора занятий.

Учебная программа рассматривалась как совокупность взаимосвязанных опытов. Ученики сами выбирали виды деятельности, посредством которых приобретались новые знания. Они также определяли содержание школьной программы. Учитель лишь оказывал им помощь в исполнении запланированного.

Школы, работающие по *«дальтон-плану»* (впервые появились в Англии, затем в США), руководствовались следующими *принципами*: свобода ребенка, взаимодействие его с группой детей, распределение учебного времени.

Свобода ученика предполагала возможность учиться в индивидуальном ритме тем предметам, которые он выбрал. Взаимодействие в группе осуществлялось на основе общения учащихся всех возрастов. Распределение времени предусматривало получение учащимся учебного задания в начале месяца и его выполнение по своему усмотрению. Ученик подписывал «договор» на выполнение определенной программы.

Учебные предметы в школе классифицировались на основные (английский язык, математика, история, география, естествознание, в старших классах – иностранные языки) и второстепенные (музыка, искусство, ручной труд, домоводство, рукоделие, гимнастика и др.).

Значительная часть учебного времени (3 часа в первой половине дня) отводилась на самостоятельную работу. Все ученики имели индивидуальное расписание, сами выбирали лаборатории и кабинеты соответственно предметам и работали в них самостоятельно или небольшими группами. Индивидуализации обучения в школе были подчинены организационные формы, отбор содержания образования и методов обучения.

«Открытые школы» (появились в Великобритании в начале 1970-х годов) утверждали индивидуальный характер обучения, которое сводилось к фактическому отказу от обязательности учебных планов и программ, упразднению классно-урочной формы обучения, ликвидации твердого расписания и единого школьного режима, к отмене оценочной системы контроля.

В такой школе отсутствует традиционное расписание и существует гибкий ритм занятий. Учитель и ученик совместно планируют темы и время выполнения различных видов деятельности. Такая работа получила название «интегрированный день».

Основной формой обучения является способ открытий. Свободный режим облегчает процессы постижения ребенком окружающего мира и самовыражения. В классы объединялись дети с разницей по возрасту до 2 лет. Такие школы рассматривались как культурно-просветительный центр округа.

Идеи *«открытого обучения»* были реализованы в ряде экспериментов: *«Город как школа»* (Берлин), *«Город как школа»* (Санкт-Петербург, 1990-е годы), *«снежные»* и *«морские»* классы во Франции, *«школа без стен»* (Великобритания, США).

«Снежные» классы» – знакомство детей с природой, бытом и жизнью человека в горах во время каникул, под руководством учителя. *«Морские» классы* решали в речных и морских путешествиях те же задачи обучения и воспитания. Для учебных занятий в *«школах без стен»* использовали помещения деловых контор и промышленных предприятий, научных лабораторий, музеев и театров, магазинов и кафе. Базовые предметы изучались в колледжах (США) на групповых занятиях, которые проходили 4 раза в неделю по два часа. В конце недели проводились итоговые собрания с участием учителей и администрации.

В *«круглогодичной школе»* (США) ученики уходят на каникулы (на 2 недели) через каждые 45 дней. В результате школа работает все 12 месяцев в году, а ученики проводят за партой столько же дней, сколько и в обычной школе.

«Неградуированные школы» (США) – это учебные заведения, в которых упразднено деление на годовые классы. Обучение по каждому циклу предоставляет возможность осваивать программу в индивидуальном ритме.

В качестве одной из составляющих *«новых школ»* выделена система межличностных отношений, которые характеризуются сотрудничеством и партнерством педагогов и воспитанников и чаще всего приобретают общинный характер.

Общинные отношения, созданные и подкрепленные системой общих ценностей, традиций, ритуалов и ключевых символов, приводят к созданию единой общности взрослых и детей в рамках школы; общности, которую сами творцы авторских школ именуют по-разному: *«воспитывающей общиной»*, *«духовной общиной»*, *«обучающей общиной»*, *«справедливым сообществом»* и т.п. В этом смысле община приобретает характер интегративной характеристики автор-

ской школы гуманистического типа и становится, по мнению Т.В. Цырлиной, системообразующей категорией в понятии «культура авторской школы».

1. Община является традиционной формой объединения людей, поэтому ее перенос по аналогии в деятельность школ не противоречит исторической логике.

2. Стремление людей к объединению и общению, к формированию общностей отвечает социальной природе человека и служит средством его физической и моральной защиты, создавая питательную среду для эмоционально-комфортного взаимодействия.

3. Участие в делах общины является одной из важнейших потребностей человека, позволяющей сохранить его психическое здоровье и здоровье общества в целом.

Существует ряд существенных характеристик объединения людей по принципу общины:

- субъект-субъектный характер взаимоотношений;
- общность дела;
- поддержание и сохранение менталитета и традиций;
- обеспечение личной независимости и свободы членов;
- уважение прав личности;
- самоуправление и наличие соответствующих структур.

Данные положения выступают в качестве основания для рассмотрения педагогических общин в рамках авторских школ.

В качестве основных признаков педагогической общины выступают следующие:

1) общие цели, которые формируют специфический «общинный этос» (свобода как принцип деятельности и общения, многообразие видов деятельности и стремление к нравственному усовершенствованию);

2) общность дела и многообразие видов совместно осуществляемой деятельности, некий «скрытый курс обучения»;

3) частота и прочность межличностных связей и широкая палитра общих форм деятельности, ведущая к созданию «климата заботы»;

4) духовное единство членов общины, укрепляющее ее внутреннюю структуру;

5) «общинная память», позволяющая хранить и передавать накопленный и ценный для данной общины опыт;

6) расширенный круг личных свобод и защита прав личности, обеспечивающие ей благоприятное поле индивидуального развития [14, с. 179].

Совпадение цели детей и взрослых членов общины позволяет вырабатывать единые коллегиальные нормы поведения, создавать некий общий «социальный дух», на важность которого указывал в свое время Дж. Дьюи.

По мнению ряда педагогов – создателей школ общинного типа (Дж. Дьюи, Р. Штейнер, К.Н. Вентцель, Л. Кольберг, В.А. Сухомлинский), *общность дела и многообразие видов совместно осуществляемой деятельности* – ее главный признак, позволяющий формировать некий «скрытый курс обучения», который типичен для внеклассной деятельности школы.

Осознание значимости общей трудовой деятельности характеризует, например, вальдорфские школы, в которых обязательным для детей становится труд в мастерских, на школьных полях, в садах и огородах, а также в фермерских хозяйствах в качестве летней практики. В ходе такого труда, кроме всего прочего, вырабатывается еще и единая «трудовая пика», закладывающая весомые основы нравственности, стимулирующая стремление делать добро.

«Добротворчество» является еще одним специфическим видом деятельности, характерным для школ общинного типа. Наблюдаются разнообразные формы такой деятельности. У В.А. Сухомлинского детей приучали к «тимуровской работе» и адресной помощи сельчанам – инвалидам, престарелым и одиноким, не ожидая при этом похвалы или награды. В школе «этической культуры» Ф. Адлера ученики старших классов обязаны (по учебной программе) отработать в течение года 36 часов в детском саду, больнице или приюте для бедных. Учащиеся Бруклайна создали вместе с учителем домоводства школь-

ный ресторан, где с удовольствием обслуживают своих одноклассников и педагогов за весьма символическую плату.

Спортивная деятельность позволяет не только сплотить детей в стремлении к победе и достижению высоких, спортивных результатов, но и обеспечить поддержание их здоровья (П. Гехеб, А. Нейлл), клубные виды деятельности направлены на развитие духовно-эмоциональной составляющей личности, позволяющей обогатить ее внутренний мир (Р. Штейнер, Ю.В. Завельский).

Школа общинного типа характеризуется наличием разнообразных межличностных отношений, возникающих в процессе совместной деятельности. Совместные усилия позволяют выполнять любое дело более эффективно и качественно и формировать личностно-эмоциональные отношения, построенные на единстве общих установок и чувств.

Профессионально-педагогические взаимоотношения в школе-общине отличаются двумя специфическими чертами: коллегиальностью и «расширенной» ролью педагога.

Взаимодействие на уровне коллегиальности предполагает как высокое качество взаимоотношений педагогов, так и большую эффективность при организации учебных занятий. Рождается потребность педагога в педагоге, которая перерастает чисто профессиональные рамки, приобретая личностный смысл, помогая воспринимать атмосферу школы как дружескую и эмоционально комфортную, доставляя больше удовлетворения от совместной работы, наполняя новым содержанием их взаимоотношения с учащимися. Это нашло выражение в деятельности известных авторских школ В.А. Караковского, Ю.В. Завельского, Дж. Магергена и многих других.

Специальному формированию духовного единства школы-общины, которое выражается в совместной разработке коллегиальных норм и правил поведения, способствует специальный подбор педагогов, обладающих профессиональной увлеченностью и способных увлечь своими интересами детей (Василий Александрович Сухомлин-

ский), наличием развитого чувства товарищества (Александр Нейлл), способностью к сопереживанию (Януш Корчак) и сотворчеству.

Установка на формирование «коллективных норм сообщества» разработана Лоуренсом Кольбергом и осуществлена им и его сторонниками в многочисленных «справедливых сообществах», в которых должны проявляться забота, доверие, стремление к единению, гласность, коллективная ответственность и преданность сообществу. В коллективных формах находит свое отражение высокая оценка взаимоотношений на уровнях: индивид – индивид, индивид – группа.

Образующееся в результате «общинное пространство» обладает еще и «общинной памятью», в которой в свернутом виде собраны традиции, символы и чувства, превращающие это пространство в неразрывное целое. Они опредмечиваются в реальных видах деятельности, в разнообразных межличностных отношениях и способствуют укреплению духовного единства общины. Традиции связывают ребят одного класса в единое целое, а проявляясь в событиях всей школы, становятся образцом для подражания другим ученикам. Высоко оценивали роль традиций А.С. Макаренко, А. Нейлл в созданной им школе Саммерхилл, В.А. Караковский.

Интересные традиции создал в своей школе и Джек Магерген. Например, директор школы или в его отсутствие кто-то из педагогов встречает детей утром на пороге школы; учащиеся подготовительной группы и I-III классов начинают день с чтения стихов, декламации, рассказывания шуток и загадок друг другу; дни рождения каждого ребенка специально отмечают в школе. Для Дж. Магергена традиции важны с целью формирования чувства «семьи» в школе, и в то же время они служат важными вехами, отмечающими становление школьной культуры.

Наконец, в общинной школе происходит расширение круга личных свобод с одновременной защитой прав личности, что выражается в создании и соблюдении конституции школы, равно как и органов самоуправления.

Т.В. Цырлина предложила следующую типологию авторских школ общинного типа.

I. *Типология по типу и степени развертывания самоуправления.*

I.1. По типу самоуправления:

- республиканская община («Наш Дом» Я. Корчака, «Справедливые сообщества» Л. Кольберга и др.);
- община семейного типа («Школа гуманности» П. Гехеба, школа А.А. Захаренко и др.).

I.2. По степени развертывания:

- полное самоуправление (вальдорфские школы Р. Штейнера);
- избирательно-компонентное («школа гуманности» П. Гехеба).

II. *Типология по «ценностно-целевой направленности»:*

- обучающие;
- воспитывающие;
- духовные;
- «справедливые».

Обучающие общины – это школы, нацеленные на интеллектуальное развитие учащихся, формирование у них прочной системы знаний в условиях единой педагогической общности взрослых и детей. Такие общины впервые появились в «новых школах», экспериментальных учебно-воспитательных учреждениях, созданных в Европе в конце XIX-начале XX в. (Абботсхольмская школа С. Редди, школа де Рош Э. Демолена).

«Воспитывающие» общины – это тип школы, который позволяет наилучшим образом подготовить детей к взрослой жизни и создать все необходимые эмоционально-комфортные условия для их полноценного развития. Такой тип общины сформировался в школе Г. Винекена, названной автором «Свободная школьная община», объединив школу и ее «воспитывающую среду» в некое единое целое, которое может быть достигнуто лишь в неразрывной связи с действительностью, действием и делом в ходе долгих лет совместной общей жизни взрослых и детей.

Условиями формирования «духовных» общин называют создание ее духовной общности, свободные беседы педагогов и учащихся; неформальное общение вне учебных занятий; горизонтальное деление школ; наличие общих интересов и форм их реализации в виде разнообразных клубов и т.п., отсутствие каких-либо политических организаций и идеологического давления.

Характеристики «справедливых» общин можно показать на примере процесса формирования «справедливых сообществ», поэтапно разработанного Л. Кольбергом и его последователями. Ступени формирования «справедливой» общины охарактеризованы автором через уровень моральной зрелости детей, который вначале весьма примитивен и ориентирован на реализацию лишь собственных потребностей, но постепенно перерастает в коллективные формы и заботу о сообществе.

Ступень 1. Забота о себе. Подчинение структурам власти и авторитету. Страх наказания. Все действия рассматриваются с точки зрения их физических последствий.

Ступень 2. Односторонняя забота о другом человеке. Основной мотив поведения – удовлетворение собственных потребностей.

Ступень 3. Интерес по отношению к делам группы. Конформность в отношении групповых норм. Основной мотив поведения – быть «приятным окружающим».

Ступень 4. Обеспокоенность поддержанием порядка в сообществе. Поддержание общих правил. Стремление к сохранению сообщества, а не подчинению ему.

Ступень 5. Совместное решение всех вопросов. Отсутствие абсолютных истин. Изменение собственных норм поведения в случае согласия большинства и с позиций полезности для наибольшего числа людей. Рост взаимной ответственности.

Высшая, пятая ступень, по своим характеристикам аналогична школам общинного типа, в которых главное внимание также сосредоточено на совместной выработке всех значимых для учреждения решений, согласовании и утверждении общих, коллективных норм дея-

тельности и поведения, а также обеспечении ответственного отношения к выполнению этих форм.

В общине именно единство учащихся и педагогов способно породить наивысшие формы объединения, расцвет творчества и формирование климата подлинной заботы. К формам детско-взрослого сплочения в школах общинного типа относят следующие:

- уроки (особенно межвозрастные и междисциплинарные);
- праздники;
- соревнования;
- сборы.

Многие из названных форм традиционны, некоторые отличаются лишь общинные школы, но и те, и другие специфичны в условиях авторской школы. Любые занятия и формы, в которые сообщество включаются дети и взрослые, несут на себе отпечаток и информацию об общих традициях и ценностях всей школы.

Сами уроки, сотрудничество и партнерство, в ходе которых усиливается общность учащихся, обеспечивают их возможностями лучше познать друг друга, приобретают символическую ценность для каждого нового ученика школы, например, межвозрастные уроки в школе В.А. Караковского, проект «Ученик ученику» в школе «этической культуры» Ф. Адлера, когда старшие ученики проводят занятия с младшими. Например, учащиеся V-VI классов две недели внимательно изучают материал по гигиене, который входит в программу второклассников (в основном выбираются темы, связанные с вредом курения, алкоголизма, наркотиков и т.д.), готовят планы уроков, которые затем подробно и тщательно обсуждали с учителем-предметником, и только после его одобрения они приступают к непосредственному проведению занятий. Близость самих «учителей» к той возрастной группе, с которой они работают на уроке, позволяет им создать живую и раскованную атмосферу, включить элементы ролевой игры и драматизации, а самое главное – сдружить старших и младших.

Внеурочные занятия, большие праздники, спортивные соревнования, сборы и т.п. способствуют приобщению к общим ценностям школы, например, праздники в вальдорфских школах, литературные постановки в ШКИДе и т.д.

Важным видом деятельности является игра и общий творческий характер деятельности. В авторской школе игра опирается на два равноценно значимых и реализуемых основания: деятельностно-ролевое и карнавально-смеховое, где обозначают ее основные функции: вид системообразующей деятельности; структурный элемент культуры школы; способ организации деятельности; своеобразный фон, на котором протекает жизнь детей; особая ниша воспитания, погружение в которую позволяет сохранить детям детство.

Существуют и специфические формы объединения педагогов:

- «учительские посиделки»;
- совместные поездки;
- общее празднование дней рождений и больших событий;
- «капустники» и т.п.

Особенно выделяются «педагогические посиделки» и учительские «капустники», где беседуют, спорят, обсуждают наиболее проблемные, просто отдыхают в обществе друг друга; возникает свой «язык общения», позволяющий учителям легче понимать и решать как чисто профессиональные, так и социальные проблемы, что в свою очередь уменьшает чувство изолированности и повышает степень моральной и профессиональной защищенности педагогов, обеспечивает им равные условия для коллегиального признания и профессионального поощрения друг друга.

Характеристика деятельности общинной школы, которая приобретает специфические черты, связанные с особенностями личности творца и реализуемой им авторской концепции как в совместном труде детей, так и в добротворчестве, в разных видах творческой, клубной или спортивной деятельности, разных формах объединения детей и взрослых и типах самоуправления, основана на общности гумани-

стических целей, стремлении к духовному единству и упрочению «общинной памяти» [14, с. 184-191].

Общинная организация школы в значительной степени усиливает получение учителями внутреннего удовлетворения и радости от работы; повышает общий моральный уровень педагогического коллектива, поддерживаемый коллективно выработанными правилами и осознанием эффективности собственной деятельности; интенсифицирует развитие личности педагога, основой которого становятся разнообразные формы и виды совместной с детьми деятельности.

Объединение педагогов носит «заразительный» характер, что способствует не только сплочению учителей, но и повороту учащихся в общий поток школьной жизни. Характеристиками личностного опыта детей и взрослых становится забота, общее чувство надежды и ответственности за все происходящее в стенах школы, что, с одной стороны, создает эмоционально комфортную и благоприятную для развития обстановку, а с другой – повышает общий творческий уровень всего происходящего в школе.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Назовите социально-педагогические функции «новых школ».
2. Охарактеризуйте признаки «новых школ».
3. На каких педагогических принципах строится образовательная деятельность «новых школ»?
4. Когда зародилось движение «новые школы»?
5. Выделите сильные и слабые стороны развития (с вашей точки зрения) движения «новые школы».
6. Кто из педагогов выделил признаки нового типа средней школы, охарактеризовав программу-максимум и программу-минимум?
7. Назовите наиболее известные «новые школы» двадцатого столетия. В чем их особенности?

8. Охарактеризуйте сущностные характеристики объединения людей по принципу общины.
9. Назовите основные признаки педагогической общины.
10. Выделите черты профессионально-педагогических взаимоотношений в школе-общине.
11. Какова роль традиций в школе-общине? Приведите примеры традиций.
12. В чем особенности ступеней формирования «справедливой» общины, предложенные Л. Кольбергом и его последователями?
13. Каковы формы детско-взрослого сплочения в школах общинного типа?
14. Назовите специфические формы объединения педагогов в школах общинного типа.
15. Определите специфичные черты общинной школы, определяющие ее гуманистическую направленность.

Список литературы

1. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. Учебник для вузов. – СПб.: Изд-во «Питер Пресс», 2010. – 360 с.
2. Джурицкий А.Н. История зарубежной педагогики. – М.: ВЛАДОС, 1999. – 432 с.
3. Дьюи Дж. Общество и его проблемы / Пер. с англ. И.И. Мюрберг, А.Б. Толстова, Е.Н. Косимовой. – М.: Идея-Пресс, 2002. – 159 с.
4. Зарубежная школа: авторский поиск, эксперименты, находки (информационный обзор) / Под ред. О.Н. Боровиковой, Н.С. Дежниковой, Е.Н. Ришар. – М., 1993.
5. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX в.: Учеб. пособие для пед. учеб. заведений / Под ред. А.И. Пискунова. – 2-е изд., испр. и допл. – М.: ТЦ «Сфера», 2001. – 512 с.
6. История социальной педагогики: Учебник / Под ред. В.И. Беляева. – М.: Гардарики, 2003. – 255 с.

7. Каптерев П.Ф. Избранные педагогические сочинения / Под ред. А.М. Арсеньева.– М.: Педагогика, 1982.– 704 с.
8. Корнетов Г.Б. Всемирная история педагогики: Учебное пособие.– М.: Изд-во Российского откр. ун-та, 1994.– 140 с.
9. Корчак Я. Как любить ребенка: Кн. о воспитании. – М., 1990. – 492 с.
10. Макаренко А.С. Педагогическая поэма // Пед. сочинения: В 8-ми т.т. – М., 1984. – Т.3.
11. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / Под ред. члена-корр. РАО З.И. Равкина, – М.: ИТПиО РАО, 1995. – 631 с.
12. Сорока-Росинский В.Н. Школа им. Достоевского // Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. – М., 1991. – С. 164-228.
13. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т.– М.: Педагогика, 1979.
14. Цырлина Т.В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее.– М.: Пед. общество России, 2001. – 224 с.
15. Штейнер Р. Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки.– М.: Парсифаль, 1993. – 40 с.
16. Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США / Под ред. А.И. Пискунова и А.Н. Джуринского. – М., 1989. – 92 с.

Тема 5. ИННОВАЦИОННЫЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

План

1. Сущность понятия «технология». Технология педагогической деятельности, ее признаки.
2. Классификация педагогических технологий.
3. Современные образовательные технологии: сущность и специфика.
4. Общая характеристика инновационных образовательных технологий.
5. Инновационные образовательные технологии, применяемые в обучении и воспитании младших школьников.

1. Сущность понятия «технология». Технология педагогической деятельности, ее признаки

Профессионально-педагогическая культура определяется как мера и способ творческой самореализации личности учителя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленных на освоение и создание педагогических ценностей и технологий.

Педагогическая технология помогает понять суть педагогической культуры, она раскрывает исторически меняющиеся способы и приемы обучения и воспитания, объясняет направленность деятельности в зависимости от складывающихся в обществе отношений.

Технология (от греч. *techne* – искусство, мастерство, умение и *logos* – знание, учение, наука) – совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве. Анализ понятия «технология» свидетельствует о том, что если на первых порах оно ассоциировалось в основном с производственной сферой деятельности человека, то в последнее время стало предметом психолого-педагогических исследований.

Многообразные задачи, стоящие перед образовательными учреждениями, предполагают развитие не только теоретических исследо-

ваний, но и разработку вопросов технологического обеспечения образовательного процесса.

К наиболее известным авторам современных педагогических технологий за рубежом относятся Дж. Кэрролл, Б. Блум, Д. Брунер, Д. Хамблин, Г. Гейс, В. Коскарелли.

Отечественная теория и практика осуществления технологических подходов к образованию отражена в научных трудах Ю.К. Бабанского, В.П. Беспалько, П.Я. Гальперина, Л.Н. Ланда, И.П. Раченко, А.Г. Ривина, Н.Ф. Талызиной, М.В. Кларина, П.М. Эрдниева и др.

В настоящее время педагогические технологии рассматриваются как один из видов человековедческих технологий и базируются на теориях психодидактики, социальной психологии, кибернетики, управления и менеджмента.

Первоначально термин «педагогическая технология» использовался только применительно к обучению, а сама технология понималась как обучение с помощью технических средств; многие педагоги не делали различий между технологией обучения, обучающей технологией и педагогической технологией.

В настоящее время *педагогическую технологию* понимают как *последовательную, взаимосвязанную систему действий педагога, направленных на решение педагогических задач, или как планомерное и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного педагогического процесса.*

Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Поскольку педагогический процесс строится на определенной системе принципов, то педагогическая технология может рассматриваться как совокупность внешних и внутренних действий, направленных на последовательное осуществление этих принципов в их объективной взаимосвязи, где всецело проявляется личность педагога. В этом состоит и отличие педагогической технологии от методики преподавания и методики воспитательной работы.

Методика – система правил, изложения методов обучения чему-нибудь или выполнения какой-нибудь работы.

Методика преподавания учебной дисциплины – это часть педагогической науки и практики, исследующая закономерности процесса передачи (изложения и усвоения) учащимися содержания дисциплины и разрабатывающая их применение на практике.

Методика преподавания учебной дисциплины содержит в себе локальные методики (методики преподавания отдельных разделов, тем; методики организации различных форм занятий; методики формирования знаний, умений, навыков и др.).

Методика в узком смысле слова – совокупность приемов проведения занятий, а *в широком смысле слова* – наука о закономерностях организации массового процесса обучения.

Таким образом, многие исследователи этой проблемы сходятся во мнении, что методики в узком смысле слова входят в состав технологий, а в широком смысле слова «методика» шире понятия «технология», поскольку в рамках методики преподавания какого-либо предмета могут использоваться различные технологии [2, с.20].

Если понятие «методика» выражает процедуру использования комплекса методов и приемов обучения и воспитания безотносительно к деятелю, их осуществляющему, то педагогическая технология предполагает присовокупление к ней личности педагога во всех ее многообразных проявлениях. Отсюда очевидно, что любая педагогическая задача эффективно может быть решена только с помощью адекватной технологии, реализуемой квалифицированным педагогом-профессионалом.

Признаки педагогических технологий:

- технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора. Так, можно различать технологии процесса передачи знаний и технологии развития личности;

- технологическая цепочка педагогических действий, операций, коммуникаций выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму конкретного ожидаемого результата;
- технология предусматривает взаимосвязанную деятельность учителя и учащихся на договорной основе с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей, диалогического общения;
- элементы педагогической технологии должны быть, с одной стороны, воспроизводимы любым учителем, а с другой – гарантировать достижение планируемых результатов (государственного стандарта) всеми школьниками;
- органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

В соответствии с целостным подходом при разработке и реализации проекта педагогического процесса как системы необходимо стремиться к обеспечению органичного единства всех его компонентов, имея в виду, что изменения в одном из них автоматически вызывают изменения других. Педагогическая технология в отличие от методики предполагает разработку содержания и способов организации деятельности самих воспитанников. Она требует диагностического целеобразования и объективного контроля качества педагогического процесса, направленного на развитие личности школьников в целом.

Понятие «технология педагогической деятельности» предполагает построение такой модели, которая основывалась бы на идеях системного, целостного подходов, рассмотрения педагогической деятельности как процесса решения многообразных педагогических задач. Технология педагогической деятельности рассматривается через решение совокупности педагогических задач по педагогическому анализу, целеполаганию и планированию, организации, оценке и коррекции. Технология педагогической деятельности представляет собой реализацию приемов и способов управления образовательным процессом в школе.

Исходя из особенностей педагогической деятельности учителя выделяют следующие педагогические задачи:

аналитико-рефлексивные – задачи анализа и рефлексии целостного педагогического процесса и его элементов, субъект-субъектных отношений, возникающих затруднений и др.;

конструктивно-прогностические – задачи построения целостного педагогического процесса в соответствии с общей целью профессионально-педагогической деятельности, выработки и принятия педагогического решения, прогнозирования результатов и последствий принимаемых педагогических решений;

организационно-деятельностные – задачи реализации оптимальных вариантов педагогического процесса, сочетания многообразных видов педагогической деятельности;

оценочно-информационные – задачи сбора, обработки и хранения информации о состоянии и перспективах развития педагогической системы, ее объективная оценка;

коррекционно-регулирующие – задачи коррекции хода, содержания и методов педагогического процесса, установление необходимых коммуникационных связей, их регуляция и поддержка и др.

Задачи представляют собой последовательность действий, операций, характеризующих конкретные виды технологий педагогической деятельности учителя. Выделенные группы педагогических задач являются типичными для учителя как субъекта профессиональной деятельности, тем не менее, предполагают их творческое индивидуально-личностное решение в конкретной педагогической реальности.

Совершенное владение педагогической технологией и есть педагогическое мастерство. Одна и та же технология может осуществляться разными учителями, где и будут проявляться их профессионализм и педагогическое мастерство.

2. *Классификация педагогических технологий*

В современной педагогической науке и практике определено множество общих и специфических, существенных и случайных, теоре-

тических и практических признаков технологий, что привело к созданию множества различных классификаций. Классификация образовательных технологий призвана упорядочить все их многообразие.

Приведем примеры классификаций образовательных технологий.

Для классификации технологий могут использоваться *различные признаки*, например:

в соответствии со спецификой осуществления конкретного вида педагогической деятельности: технологии обучения, воспитания, управления и др.;

в соответствии с качественными отличиями конкретной предметной (научной) или социальной сферы: информационные, социальные и др.;

в соответствии со степенью активности субъектов образовательного процесса (интерактивные);

в соответствии с мерой новизны (традиционные и инновационные).

Классификация, основанная на *различных видах взаимодействия учителя и ученика*, предполагает:

- взаимодействие разомкнутое;
- циклическое взаимодействие;
- рассеянное (фронтальное) или направленное (индивидуальное);
- ручное (вербальное);
- автоматизированное взаимодействие (с помощью учебных средств).

Сочетание этих признаков определяет различные виды технологий:

- классическое лекционное обучение;
- обучение с помощью аудио– и видеоинформационных технических средств;
- система «консультант»;
- обучение с помощью учебной книги – самостоятельная работа;
- система «малых групп» – дифференцированные способы обучения;

- компьютерное обучение;
- система «репетитор» – индивидуальное обучение;
- «программное обучение» и др.

Наиболее подробную классификацию педагогических технологий предлагает Г.К. Селевко:

- по уровню применения (общепедагогические, частнопредметные, модульные и др.);
- по философской основе (идеалистические, материалистические, теософские и др.);
- по концепции усвоения (ассоциативно-рефлекторные, развивающие, бихевиористские и др.);
- по ориентации на личностные структуры (информационные, саморазвития, эвристические и др.);
- по характеру содержания и структуры (обучающие, воспитательные, светские, религиозные, гуманистические, технократические и др.);
- по организационным формам (классно-урочные, индивидуальные, групповые, коллективный способ обучения, клубные и др.);
- по типу управления познавательной деятельностью (лекционные, обучение с помощью ТСО, обучение по книге, компьютерное обучение и др.);
- по подходу к ребенку (авторитарные, личностно-ориентированные, технологии сотрудничества, гуманно-личностные, свободного воспитания и др.);
- по преобладающему (доминирующему) методу (догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, диалогические, игровые, поисковые, творческие и др.);
- по направлению модернизации существующей традиционной системы (на основе гуманизации и демократизации отношений, природосообразные, авторских школ и др.);
- по категории обучающихся (массовая, работа с трудными, одаренными детьми и др.) [13].

Современной школе предлагается достаточно большое число технологий. В работе Т.К. Селевко описано свыше пятидесяти технологий, работа М.В. Кларина предлагает описание не менее двадцати современных технологий: технологиях обучения, воспитания, информационных, образования взрослых и др. В каждом случае терминологически фиксируется конкретная специфика той или иной технологии, в частности:

- продуктивной организации конкретного вида педагогической деятельности (технология обучения, воспитания, управления);
- качественное своеобразие технологии, обусловленное особенностями предметной (научной) и социальной сфер, в которых она используется (информационные, коммуникативные, педагогические, социальные технологии);
- степень активности субъектов образовательного процесса (интерактивные технологии);
- вариант моделирования жизненных и профессиональных ситуаций (имитационные и неимитационные технологии);
- меру новизны (инновационные технологии) [2].

В.В. Гузеев в основе классификации образовательных технологий рассматривает технологические целевые установки, т.е. в педагогическом смысле – объекты присвоения. Автор выделяет следующие образовательные технологии:

- информационно-перцептивные;
- информационно-деятельностные;
- информационно-ценностные;
- деятельностные;
- деятельностно-информационные;
- деятельностно-ценностные;
- ценностные;
- ценностно-информационные;
- ценностно-деятельностные [4].

Таким образом, универсальной классификации образовательных технологий на сегодняшний день не существует.

Одной из важнейших составляющих профессионализма современного педагога, его профессиональной компетентности является *технологическая культура педагога*, позволяющая соотносить индивидуальные проявления профессионализма с контекстом мировой (национальной и др.) педагогической культуры (В.А. Сластенин) [16].

Задача, стоящая перед каждым педагогом – выбор технологий, используемых в образовательном процессе, из их историко-культурного множества. В этом отношении следует помнить, что вряд ли целесообразно говорить о «плохих» или «хороших», «старых» или «новых»; «традиционных» или «инновационных» образовательных технологиях в целом. Важен лишь правильный выбор, который должен основываться на том, насколько они адекватны конкретной педагогической ситуации.

3. Современные образовательные технологии: сущность и специфика

Одним из путей решения множества задач, стоящих перед школой сегодня, могут и должны стать современные образовательные технологии.

В настоящее время в российской педагогике и педагогической практике наиболее часто используются два понятия – «образовательные технологии» и «педагогические технологии», которые в значительной степени перекрываются и совпадают.

Существует множество точек зрения и трактовок понятий, связанных с технологическим подходом в образовании. Самое широкое из множества понятий, используемых сегодня исследователями и педагогами-практиками – «образовательные технологии».

Образовательные технологии включают весь спектр технологий, используемых в образовании, но не соотносимый с каким-либо конкретным видом педагогической деятельности или предметной сферой:

Качественное своеобразие педагогических технологий определяется своеобразием педагогики как профессиональной сферы, где они служат инструментом освоения педагогического содержания. Однако

надо заметить, что достаточно часто понятия «образовательные технологии» и «педагогические технологии» используются как синонимы.

Педагогическая технология – это строго научное проектирование и точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий (В.А. Сластенин) [16].

Педагогические технологии могут быть представлены как *технологии обучения* (дидактические технологии) и *технологии воспитания*.

Различают общие и частные технологии. К *общим* относятся технологии конструирования, например процесса обучения и его осуществления. *Частные* – это технологии решения таких задач обучения и воспитания, как педагогическое стимулирование деятельности учащихся, контроль и оценка ее результатов, и более конкретных – типа анализа учебной ситуации, организации начала урока и др.

Педагогическая (образовательная) технология – это система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам (Г.К. Селевко) [13].

Любая образовательная технология включает в себя: целевую направленность; научные идеи, на которые опирается; системы действий учителя и ученика (в первую очередь в категориях управления); критерии оценки результата; результаты; ограничения в использовании.

Педагогические технологии, которые появились в 50-х годах прошлого столетия как противовес нечеткости и неопределенности традиционного методического подхода – это те технологии, цель и результат которых жестко взаимосвязаны, а результативность диагностируема. По классификации М.В. Кларина, это так называемые «жесткие» или «строгие» технологии. Это технологии, в основном, направленные на усвоение содержания, например, «модель полного усвоения», или освоение несложных (диагностируемых) умений [5].

Признаками технологии обычно называют:

– диагностичность описания цели (иными словами, цели урока должны быть описаны так, чтобы они определялись по четко выделенным критериям);

– воспроизводимость педагогического процесса (в т.ч. предписание этапов, соответствующих им целей обучения и характера деятельности обучающего и обучаемого);

– воспроизводимость педагогических результатов. Тем не менее, воспроизводимость не означает замену учителя идеальной машиной. Важнейший критерий эффективности – надежность в достижении результатов.

Итак, сегодня в научной литературе существует множество определений понятия «технология», общий смысл которых можно свести к следующему: *педагогическая технология – это воспроизводимый способ организации учебного процесса с четкой ориентацией на диагностично заданную цель.*

В то же время, в конце двадцатого века данном контексте стали активно развиваться образовательные технологии, ставящие более «широкие» цели (развитие исследовательских, творческих способностей ученика, развитие критического мышления), не позволяющие строго диагностировать результаты обучения. Это технологии, направленные на развитие самостоятельности, субъектности ученика. Часто понятие «образовательные технологии» 90-х заменяют понятием «лично ориентированные образовательные технологии».

Приведем перечень *современных образовательных технологий*, используемых в образовательном и воспитательном процессе.

Развивающее обучение – направление в теории и практике образования, ориентирующееся на творческое развитие способностей учащихся. Под развивающим обучением понимают также способ организации обучения, при котором содержание, методы и формы учебного процесса ориентированы на всестороннее развитие ребенка. Основы теории развивающего обучения были заложены Л.С. Выготским в 30-е годы XX века при рассмотрении им вопроса о соотношении

обучения и развития. Проблемы развития и обучения с разных позиций стремились решать Ф. Фребель, И.Ф. Песталоцци, А. Дистервег, К.Д. Ушинский. Система РО имеет гуманную направленность, широко используется в практике современного образования, связана с именами Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова. Принципы РО: ведущая роль теоретических знаний, обучение на высоком уровне трудности, продвижение в изучении материала быстрыми темпами, осознание ребенком процесса учения, системность и целостность содержания, проблематизация содержания, вариативность процесса обучения, индивидуальный подход.

Теория решения изобретательных задач (ТРИЗ) – теория решения изобретательных задач. Основателем является Генрих Саулович Альтшуллер. Главная идея его технологии состоит в том, что технические системы возникают и развиваются не «как попало», а по определенным законам: эти законы можно познать и использовать для сознательного – без множества пустых проб – решения изобретательских задач. ТРИЗ превращает производство новых технических идей в точную науку, так как решение изобретательских задач строится на системе логических операций.

Исследовательские и проектные методы. «Метод проектов» возник во 2-й половине XIX века в сельскохозяйственных школах США и был затем перенесен в общеобразовательную школу. Американский педагог У.Х. Килпатрик (ученик Дж. Дьюи) считал, что основу школьных программ должна составлять опытная деятельность ребенка, связанная с окружающей его реальностью и основанная на его интересах. Ни государство, ни учитель не могут заранее вырабатывать учебную программу, она создается детьми совместно с учителями в процессе обучения и черпается из окружающей действительности. У.Х. Килпатрик различал 4 вида проектов: созидательный (производительный), потребительский, проект решения проблемы, проект-упражнение. Основная задача проектов – вооружение ребенка инструментарием для решения проблем, поиска и исследований в жизненных ситуациях. В 20-х годах XX века метод проектов начал

применяться в отечественных школах. Однако универсализация данного метода, отказ от систематического изучения учебных предметов привели к снижению уровня общеобразовательной подготовки детей, и данный метод был исключен из школы вместе с его преимуществами. Сегодня «метод проектов» широко используется в образовательной практике.

Технология модульного и блочно-модульного обучения – технология (система) обучения, в которой минимальной единицей учебного процесса является цикл (модуль) уроков, а несколько модулей образуют блок. Сущность блочно-модульного обучения состоит в том, что ученик полностью самостоятельно (или с определенной дозой помощи) достигает конкретных целей учения в процессе работы с модулем. В модульной системе обучения разбитая учебная информация на отдельные взаимосвязанные блоки усваивается учащимися намного легче и быстрее. Кроме того, разбиение всего учебного материала на модули предусматривает исключение ненужной информации, которая изучается при предметной системе образования. Технология М и БМО способствует увеличению объема изучаемого на одном уроке теоретического материала, сведению данного материала в крупные блоки, сбору и систематизации учебного материала.

Технология «дебаты» – образовательная технология, основанная на уважении к личности и признании целостности многообразия, которая в форме интеллектуальной игры способствует формированию качеств, необходимых для эффективной деятельности в условиях современного общества и информационного пространства. М.В. Кларин рассматривает дебаты как один из видов обсуждения, представляющий собой свернутую форму дискуссии. Дебаты представляют собой формализованное обсуждение, построенное на основе заранее фиксированных выступлений участников-представителей двух противостоящих, соперничающих команд (групп).

Технология развития критического мышления (ТРКМ) – это образовательная технология, направленная на развитие стиля мышле-

ния учащихся, основными чертами которого являются критичность, открытость, гибкость, рефлексивность, посредством чтения и письма.

Цель применения технологии в учебном процессе – развитие интеллектуальных способностей ученика, позволяющих учиться самостоятельно; формирование категориального аппарата мышления, характеризующегося:

- осознанием учащимся многозначности позиций и точек зрения,
- преодолением эгоцентризма мышления,
- рефлексией альтернативности принимаемых решений,
- умением адекватно интерпретировать получаемую информацию.

Технология мастерских. Технологию мастерских использовала группа французских учителей «Французская группа нового воспитания»; она основывается на идеях свободного воспитания Ж.-Ж.Руссо, Л. Толстого, С. Френе, психологии гуманизма Л.С. Выготского, Ж. Пиаже, К. Роджерса.

В технологии мастерских главное не сообщить и освоить информацию, а передать способы работы, будь то естественнонаучное исследование, текстологический анализ художественного произведения, исследования исторических первоисточников, средств создания произведений прикладного искусства в керамике или батике и др. Передавать способы работы, а не конкретные знания – очень непростая задача для учителя. Тем более значимыми становятся результаты, выражающиеся в овладении учащимися творческими умениями, в формировании личности, способной к самосовершенствованию, саморазвитию.

Коллективная система обучения (КСО). Коллективным способом обучения является такая его организация, при которой обучение осуществляется путем общения в динамических парах, когда каждый учит каждого. Основоположники – Ривин Александр Григорьевич (1877-1944) – русский советский педагог-новатор, автор метода коллективной учебной работы с применением диалогических пар

сменного состава; Дьяченко Виталий Кузьмич – профессор, заведующий кафедрой педагогики Красноярского ИПК работников образования, современный теоретик коллективного способа обучения (КСО).

Лекционно-семинарская система обучения: (курсовая) – начинающая с XIII–XIV веков, когда в Европе возникли первые университеты, и до сих пор – основная форма обучения в высших учебных заведениях. Лекционно-семинарская система рассчитана на высокий уровень интеллектуального развития обучающихся (студентов) и отличается большой степенью самостоятельности студентов. У лекционно-семинарской системы есть много сходных черт с классно-урочной. В учебные группы постоянного состава входят студенты, примерно одинаковые по возрасту и уровню подготовленности (для лекций однородные группы объединяются в потоки); основными формами занятий являются лекции, семинары, практические занятия и лабораторные работы одинаковой продолжительности 1,5 часа (или «пара» – 2 раза по 40-45 минут). Занятия представляют собой относительно законченные по содержанию и построению единицы учебного процесса; все содержание обучения делится на отдельные дисциплины; весь период обучения делится на учебные годы (курсы), семестры (полугодия), учебные дни, каникулы; а занятия ведутся по единому плану и расписанию; контроль осуществляется, в основном, в конце каждого семестра в виде зачетных и экзаменационных сессий.

Технология использования в обучении игровых методов: ролевых, деловых и других видов обучающих игр. Понятие «игровые педагогические технологии» включает достаточно обширную группу методов и приемов организации педагогического процесса в форме различных педагогических игр.

В отличие от игр вообще педагогическая игра обладает существенным признаком – четко поставленной целью обучения и соответствующим ей педагогическим результатом, которые могут обоснованы, выделены в явном виде и характеризуются познавательной направленностью. Игровая форма занятий создается игровой мотива-

цией, которая выступает как средство побуждения, стимулирования детей к учебной деятельности.

В.А. Сухомлинский отмечал, что *игра* – это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений и понятий. Это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности. В современной педагогике *игру* определяют как специально организованную деятельность, в которой игроки, добровольно включаясь, следуя общей игровой задаче, исходя из одинаковых начальных условий, действуя идентичными средствами, соблюдая одни и те же правила, добиваются определенных результатов, по которым оценивается личный или общий опыт (П.И. Пидкасистый и Ж.С. Хайдаров).

Классификации игр многочисленны и разнообразны, как правило, основываются на их целевом предназначении, физических и духовных структурах, которые в них задействованы. Исходя из этого различают игры: *спортивные* (физические, например, «Салки», «Городки» и др.); *интеллектуальные*, например, «Что? Где? Когда?»; – *игры рациональные*. Кроме того, игры можно систематизировать и по содержательному признаку: *военные, экологические, спортивные, экономические и др.*, а также по количеству участников: *одиночные; – парные; групповые; массовые*. Известна следующая классификация игр: *драматические игры* (игры производственные, бытовые; семейные и общественные и др.), *спортивные* (простые состязания и состязания с вещами), *орнаментальные* (типа «плетень», «улица» и т.п.).

Технология обучения в сотрудничестве: обучение в сотрудничестве (cooperative learning), обучение в малых группах использовалось в педагогике довольно давно. Оно является важным элементом прагматического подхода к образованию в философии Дьюи, его проектного метода.

Обучение в сотрудничестве – это особое направление, которое связано с организацией обучения учащихся в составе малых учебных групп (как правило, по 3-5 человек), в результате которого учащиеся работают вместе, коллективно конструируя, продуцируя новые зна-

ния, а не потребляя их в уже готовом виде. Технология обучения в сотрудничестве на первый взгляд проста: преподаватель разбивает учащихся на группы по 4-5 человек и предлагает им коллективно выполнить какое-либо задание – решить проблему с опорой на их предыдущий опыт и знания, найти новое решение, провести исследование, разработать проект и т.д. Основным условием работы групп является то, что в итоге совместной деятельности должно быть выработано новое знание, с которым согласятся все члены группы. При этом то, что представляется на общий суд участником, воспринимается через призму представлений и знаний группы в целом. Поэтому такое восприятие не всегда совпадает с тем, что имел в виду человек. В итоге создается групповое мнение по каждому конкретному вопросу. Задание выполняется в определенные сроки, и его выполнение контролируется преподавателем, как правило, лишь на заключительном этапе, когда группа представляет результат (продукт) своего коллективного труда.

Информационно-коммуникационные технологии. Информационными технологиями в педагогике обучения называют все технологии, использующие специальные технические информационные средства (ЭВМ, аудио, видео). Компьютеры стали широко использоваться в образовании, появился термин – «компьютерная технология обучения». Компьютерные технологии развивают идеи программированного обучения, открывают совершенно новые, еще не исследованные технологические варианты, связанные с уникальными возможностями современных компьютеров и коммуникаций. Компьютерные (новые информационные) технологии обучения – это процессы подготовки и передачи информации обучаемому посредством компьютера.

Здоровьесберегающие образовательные технологии – это все психолого-педагогические технологии, программы, методы, которые направлены на воспитание у учащихся культуры здоровья, личностных качеств, способствующих его сохранению и укреплению, формирование представления о здоровье как ценности, мотивацию на веде-

ние здорового образа жизни (Н.П. Абаскалова, В.В. Колабанов, А.Г. Маджуга, Н.К. Смирнов).

Система инновационной оценки «портфолио»: (в широком смысле этого слова) – это способ фиксирования, накопления и оценки индивидуальных достижений школьника в определенный период его обучения. Портфолио активно применяется в зарубежных системах образования. Метод оценивания с помощью Портфолио используется в обучении, основанном на компетентном подходе. Портфолио рассматривается как вид так называемого «аутентичного оценивания», которое используется, прежде всего, в практико-ориентированном образовании: оценивается уровень сформированности умений и навыков в ситуации, максимально приближенной к реальной жизни. В обучении на основе компетентного подхода аутентичное оценивание выявляет уровни сформированности компетентностей.

Формы освоения современных технологий разнообразны: это и использование в педагогической практике опыта, приобретенного на различных научно-практических конференциях, конкурсах, курсах, участия в международных, российских, региональных проектах, путем самообразования, это и целенаправленное корпоративное обучение, и научно-исследовательская работа по разработке и внедрению новых технологий.

Технологии становятся инструментом:

– оптимизации содержания (технология развития критического мышления, технология использования в обучении игровых методов: ролевых, деловых и других видов обучающих игр, обучение в сотрудничестве и т.д.)

– сопровождения в становлении профильной школы (система инновационной оценки «портфолио»);

– управления качеством образования (технология решения исследовательских задач (ТРИЗ), исследовательские и проектные методы);

– создания новых образовательных моделей (технология модульного и блочно-модульного обучения, развивающее обучение, здоровьесберегающие технологии);

– инновационного управления (метод проектов), в данном контексте все образовательные учреждения, работающие по Программам развития, используют в управленческой деятельности современные технологии управления;

4. Общая характеристика инновационных образовательных технологий

В настоящее время в мировом сообществе в целом также обозначилась тенденция, связанная с переходом на иной тип образования – инновационный, а для его эффективной реализации потребуются иные образовательные (педагогические) технологии – инновационные.

Инновация педагогическая – нововведение в педагогическую деятельность, изменения в содержании и технологии обучения и воспитания, имеющие целью повысить их эффективность. Главным показателем инновации является прогрессивное начало в развитии того или иного образовательного процесса по сравнению со сложившимися традициями и массовой практикой.

Реализация приоритетного национального образовательного проекта, повышение качества образования, внедрение профильного и дистанционного обучения, новых информационно-коммуникационных образовательных технологий в учебный процесс и процесс управления, обеспечение материальной базы, новые принципы финансирования и самостоятельного управления – далеко не полный перечень задач, которые можно назвать инновационными в современных условиях развития общества.

Необходимо отметить, что *инновационная деятельность* – деятельность, представляющая собой комплекс научно-исследовательских, технологических, организационных, финансовых действий, направленных на создание, использование и внедрение в

педагогическую практику инноваций. Одним из важных аспектов инновационной деятельности учителя в условиях современной школы является применение в учебно-воспитательном процессе инновационных образовательных технологий.

Для *инновационных образовательных технологий* характерны две особенности.

Первая – это *обучение предвидению*, то есть ориентация человека не столько в прошлом опыте и настоящем, сколько на далекое будущее. Такое обучение должно подготовить человека к использованию технологий прогнозирования, моделирования и проектирования в жизни и профессиональной деятельности. В этом отношении важно развитие воображения, акцентирование внимания на проблемы и трудности, ожидающие человека в будущем, на альтернативные способы их разрешения.

Второй особенностью инновационных технологий является включенность обучающегося в *сотрудничество* и участие в процессе *принятия важных решений* на разном уровне (от локальных и частных до глобальных с учетом развития мира, культуры и цивилизации).

В настоящее время в связи с преобразованием современного образовательного процесса чаще всего встречаются такие понятия как *инновационные* и *интерактивные образовательные технологии*.

Технологии интерактивного и дистанционного обучения.

Прилагательное «интерактивные» можно сегодня увидеть достаточно часто. В понятии «интерактивные» можно выделить два слагаемых «интер» – между и «акция», «активность» – усиленная деятельность. Таким образом, *интерактивность* можно трактовать как усиленную деятельность между кем-либо.

Большая современная энциклопедия «Педагогика» определяет *интерактивное обучение* (от англ. interaction – взаимодействие) как *обучение, построенное на взаимодействии обучающегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта*. Обучающийся становится полноправным участником учебно-

го процесса, его опыт служит основным источником учебного познания. Педагог (ведущий) не дает готовых знаний, но *побуждает участников к самостоятельному поиску*.

В интерактивном обучении, по сравнению с традиционным, меняется взаимодействие педагога и обучающегося: *активность педагога уступает место активности обучающихся, а задачей педагога становится создание условий для развития их инициативы*. Педагог отказывается от роли своеобразного фильтра, пропускающего через себя учебную информацию, и выполняет функцию помощника в работе, одного из источников информации.

Интерактивные образовательные технологии основываются на совокупности способов целенаправленного усиленного межсубъектного взаимодействия педагога и обучающихся, последовательная реализация которых создает оптимальные условия для их развития.

Технология дистанционного обучения представляет собой форму организации учебного процесса, основанную на применении технологий, которые позволяют осуществлять обучение удаленных друг от друга преподавателя и учащегося. Ключевой характеристикой дистанционного обучения является интерактивность – постоянное систематическое взаимодействие обучаемого и преподавателя и обучаемых между собой в учебном процессе. Интерактивность в ДО реализуется на двух уровнях:

на уровне взаимодействия обучаемого и преподавателя и обучаемых между собой;

на уровне взаимодействия обучаемых с используемыми ими средствами обучения, в основном электронными средствами.

Выделяют три основных вида (хотя есть и более развернутые классификации).

1. *Кейсовая (или портфельная) технология* больше всего походит на то, что принято называть заочным обучением. Учащиеся в проводящем дистанционное обучение учебном заведении получают комплекты учебников и методических пособий. Часто при таком методе экзамены также необходимо сдавать в учебном заведении (очно).

2. *Интернет-технология* основывается на получении всех материалов дистанционного курса, а также на общении учащегося с инструктором через интернет. Это наиболее распространенная технология, так как сейчас интернет становится все доступнее (и ездить никуда не нужно).

3. *Телевизионно-спутниковая технология* представляет собой применение для обучения интерактивного телевидения. Это радио- и телелекции, видеоконференции, виртуальные практические занятия. К сожалению, данная технология стоит дорого, поэтому пока не часто используется.

В большинстве случаев дистанционное обучение осуществляется с использованием комплекса технологий, что обеспечивает наибольшую эффективность. Дистанционное обучение на основе *Интернет-технологий* является современной универсальной формой профессионального образования, ориентированного на индивидуальные запросы обучаемых и их специализацию, а также предоставляет возможность обучаемым непрерывно повышать свой профессиональный уровень с учетом индивидуальных особенностей. В процессе такого обучения студент определенную часть времени самостоятельно осваивает в интерактивном режиме учебно-практические материалы, проходит тестирование, выполняет контрольные работы под руководством преподавателя, осуществляемого с помощью Интернета и других средств коммуникаций.

Среди наиболее часто декларируемых инновационных технологий специалисты называют *педагогические технологии моделирования и игры*. Как показывают исследования, эти технологии, во-первых, дают высокие устойчивые положительные результаты, а во-вторых, к сожалению, большинство (по самооценкам примерно 75%) учителей не владеют этими технологиями на профессиональном уровне. Как и многие другие, указанные технологии склонны к синтезу и взаимопроникновению, проявляющихся в использовании игровых форм в моделировании тех или иных процессов и явлений или наоборот – использовании различных моделей в организации игровых

ситуаций. В настоящее время можно говорить о развитии такой интегративной технологии как *технология игрового моделирования*.

Рассмотрим определение понятия «модель», которое развивалось и дополнялось, отражая различные его стороны и особенности.

Модель (франц. *modele* – мера, образец) – любой образ, аналог (мысленный или условный, изображение, описание, схема, график, план, карта и т.п. какого-либо объекта, процесса или явления). Под *моделью* понимается такая мысленно представляемая или материально реализованная система, которая, отображая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает новую информацию об этом объекте. *Модель* – это не просто и не только отражение или копия некоторого состояния дел, но и предполагаемая форма деятельности, репрезентация будущей практики и освоенных форм деятельности. *Модель* – это некоторая структура знаний, которая, во-первых, играет существенную роль в планировании наших предстоящих действий, во-вторых, позволяет нам использовать в таких действиях ранее приобретенные знания. Модели являются аккумуляцией предшествующего опыта, полученного в сходных ситуациях» [2, с. 54-55].

Существует два типа моделей: теоретические и нормативные. Первые отражают реально существующую ситуацию, в которой отображаются существенные черты объекта. Вторые обозначают возможности ее реализации, ведущие к приближению существующей реальности, к идеальному представлению о ней, отраженному в теоретической модели. Помимо этого в научной литературе предложены описательные, оценочные, проектные и графические виды моделей.

В.Э. Штейнберг акцентирует внимание на логико-смысловых моделях, связанных с пониманием явной (подсистема) и неявной (скрытые факторы) педагогической реальности. По В.Э. Штейнбергу, логико-смысловые модели (ЛСМ) «предназначены для того, чтобы представлять и анализировать знания, поддерживать проектирование учебного материала, учебного процесса и учебной деятельности» [19, с. 63]. Анализируя аспект многомерности, В.Э. Штейнберг выделяет

наиболее распространённые в природе, математике и информатике её структуры. Таковыми, по его мнению, являются «соляренные» (многолучевые) и «сеточные» (матричные) структуры.

В качестве методологических оснований инструментальной дидактики В.Э. Штейнберг предлагает два подхода: многомерное представление знаний (многомерно-деятельностный подход) и инструментальная поддержка деятельности (рефлексивно-регулятивный подход), благодаря которым возможно «встроить» важные операции анализа и синтеза для логико-смыслового моделирования знаний, посредством чего формируется конструктивно-творческая доминанта в совместно-диалогической продуктивной деятельности.

Выделяют следующие *теоретические положения процедуры моделирования*:

- модель есть средство научного познания и выполняет не только констатирующую функцию, но и функцию прогнозирующую – в их взаимосвязи и взаимозависимости;
- модель в общих чертах соответствует оригиналу и выступает как таковой его «заменитель», который в некотором отношении более удобен для изучения, а полученные в процессе изучения данного «заменителя» сведения можно перенести на исходный объект;
- модель и ее прототип являются системами, характеризующимися общими существенными структурами, свойствами и определенными отношениями;
- модель отражает только те свойства своего «оригинала», которые существенны в плане конкретного научного исследования;
- содержание модели фиксирует внутренние характеристики объекта, которые непосредственно не наблюдаются.

Важно подчеркнуть, что модели выступают как эвристические конструкции, с помощью которых:

- структурируется целостное понимание мира;
- организуется восприятие вновь обретенного субъектом образовательного процесса знания;

– усваиваются требования развития познавательного процесса в границах определенной компетенции.

Моделирование – это совокупность методов построения моделей и изучение на них соответствующих явлений, процессов, систем и объектов. Моделирование является *ведущим методом системного анализа*. Центральной процедурой системного анализа является построение обобщенной модели (или моделей), отображающей все факторы и взаимосвязи реальной ситуации, которые могут проявиться в процессе осуществления решения.

Следует отметить, что проектируя любую образовательную среду педагог должен хорошо владеть различными психолого-педагогическими средствами.

Анализ педагогического опыта показывает, что наиболее значимым аспектом в проектировании образовательной среды является дидактическое обеспечение педагогического процесса. Названное обеспечение невозможно без применения образовательных технологий, которые способствуют полноценному функционированию всех компонентов педагогического процесса и позволяют транслировать социокультурный опыт от педагога к обучающемуся.

5. Инновационные образовательные технологии, применяемые в обучении и воспитании младших школьников

Создание целостной системы начального образования в современных условиях развития общества связано с реализацией принципа единства обучения и воспитания, оптимального содержания дидактической системы, подхода к знаниям с системных позиций. Рациональные методы овладения знаниями рассматриваются в качестве ориентировочной основы действий. Главная цель системы начального образования – воспитание личности ребенка как субъекта жизнедеятельности.

Приведем примеры инновационных образовательных технологий, применяемых в обучении и воспитании младших школьников.

Концепция развивающего обучения как нового активно-деятельностного способа (типа) обучения (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, П.Я. Гальперин, Л.В. Занков, В.В. Давыдов) применяется наряду с традиционным (объяснительно-иллюстративным) типом.

Важное значение в ее обосновании имеет учение Л.С. Выготского о двух зонах развития, где подчеркивается решающая роль обучения в развитии личности. В центре концепции *развития психики под воздействием обучения* (Л.С. Выготский) находится утверждение о том, что «обучение может идти не только вслед за развитием, не только нога в ногу с ним. Но может идти впереди развития, продвигая его дальше и вызывая в нем новообразования» [3, с. 231]. Речь о развивающем обучении, в котором создается «зона ближайшего развития», где и происходит развитие психических познавательных процессов (мышления, памяти, внимания, воображения), формирование способностей развивающейся личности в процессе сотрудничества со взрослыми и сверстниками. Нередко в современной школе обучение осуществляется в зоне актуального развития или отстает от нее. В этом случае обучение не только не работает на развитие ребенка, но даже тормозит его.

Таким образом, развивающее обучение осуществляется только теми педагогами, которые ориентируют учебный процесс на потенциальные возможности человека и их реализацию.

Развивающее обучение понимается как:

а) процесс организации педагогом учебно-познавательной деятельности учащихся, в которой обеспечивается не только полноценное усвоение содержания образования, но и формируются способы учебно-познавательной деятельности (общеучебные и специальные умения и навыки), осуществляется умственное, духовно-нравственное, физическое развитие ученика;

б) ориентация учебного процесса на потенциальные возможности человека и на их реализацию; в концепции развивающего обуче-

ния ребенок рассматривается не как объект обучающих воздействий учителя, а как самоизменяющийся субъект учения.

Одна из основных целей развивающего обучения – умственное развитие учащегося (количественные и качественные изменения, которые происходят в интеллектуальной деятельности человека в связи с его возрастом и обогащением жизненного опыта под влиянием социально-исторических условий, с индивидуальными особенностями его психики). *Структура умственного развития* представлена следующими компонентами:

1. *Обученность* как фонд сознательно усвоенных ЗУН (ов).

2. *Обучаемость* как система интеллектуальных свойств личности, формирующихся качеств ума, благодаря которым возможна продуктивная учебная деятельность. К интеллектуальным свойствам личности психологи относят глубину ума, его гибкость, устойчивость, осознанность мыслительной деятельности, самостоятельность мышления, креативность мышления (умение мыслить творчески) и его экономичность. Развивая данные личностные свойства ребенка в процессе обучения, педагог реализует в своей педагогической практике идею, методы, формы развивающего обучения.

В современной педагогике существуют разные концепции развивающего обучения:

П.Я. Гальперин и Н.Ф. Талызина считают, что развивающее обучение организуется в соответствии с технологией поэтапного формирования умственных действий.

З.И. Калмыкова видит развивающий эффект обучения только в том случае, если в его процессе формируется творческое мышление.

Д.Б. Богоявленский, Е.Н. Кабанова-Меллер указывают на то, что основным признаком развивающего обучения является формирование у обучающихся умений, навыков, приемов учебно-познавательной деятельности.

Концепция развивающего обучения Н.Н. Поспелова ориентирована на формирование и учащихся мыслительных операций (анализ, синтез, сравнение, противопоставление и т.д.).

На основе анализа существующих разнообразных концепций развивающего обучения в настоящее время в педагогической теории и практике разработаны и реализуются системы развивающего обучения (Л.В. Занкова, Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова), технологии лично-ориентированного обучения.

В конце 50-х годов XX века педагогическим коллективом под руководством Л.В. Занкова была создана система обучения младших школьников с целью их общего психического развития, которое понималось как развитие ума, воли, чувств. *Система развивающего обучения, разработанная Л.В. Занковым*, направлена на интенсивное всестороннее развитие личности. Педагог обосновал следующие дидактические *принципы развивающего обучения*:

Принцип обучения на высоком уровне трудности.

Принцип ведущей роли теоретических знаний.

Принцип продвижения в изучении материала быстрым темпом с сопутствующим непрерывным повторением.

Принцип осознанного школьниками собственного учения, осознание самого себя как субъекта учения.

Принцип работы над развитием всех учащихся.

Важнейшая идея системы развивающего обучения Л.В. Занкова – «развитие в сотрудничестве», она пронизывает все формы и методы обучающей работы педагогов и учебной работы школьников.

Содержание образования, учебный материал в данной системе обучения усваивается школьниками в логике дифференциации знаний, от целого – к части. Учебный материал расположен так, что каждое из предложенных заданий находит свое естественное продолжение в следующих разделах. Возвращение к уже изученному является в то же время и значительным шагом в обучении вперед.

Созданная коллективом Л.В. Занкова дидактическая система имеет прямое отношение к разработке проблем развивающего обучения на основе ряда идей Л.С. Выготского. Ее использование продемонстрировало развивающий эффект в сфере таких психических процессов, как наблюдение, внимание, мышление, моторика детей млад-

шего школьного возраста. Система развивающего обучения Л.В. Занкова имеет гуманный, личностно-ориентированный характер, так как важнейшим результатом обучения по этой системе является не столько усвоение определенной суммы ЗУН (ов), сколько интенсивное личностное развитие школьников.

Система развивающего обучения В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина также является результатом экспериментального развития и подтверждения гипотезы Л.С. Выготского о соотношении обучения и развития (обучение опережает развитие). Коллектив, созданный Д.Б. Элькониним и В.В. Давыдовым в 60-е годы XX века, установил, что традиционное начальное образование не обеспечивает полноценного развития большинства младших школьников, исходя из этого было перестроено содержание учебных предметов и логика, способы его изложения в учебном процессе. В традиционной образовательной системе учили от единичного, частного – к целому, общему. В.В. Давыдов назвал мышление ребенка, которое формируется в процессе такого обучения, эмпирическим. При обучении же в логике: от общего – к частному, от абстрактного – к конкретному, от системного – к единичному развивается теоретическое мышление, а само обучение становится развивающим. Формой существования теоретического знания, по В.В. Давыдову, являются способы умственной деятельности, обобщенные способы действий.

В основе развивающего обучения школьников по системе В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина лежит теория формирования учебной деятельности и ее субъекта в процессе усвоения теоретических знаний посредством *анализа, планирования и рефлексии*.

Согласно результатам исследований В.В. Давыдова – Д.Б. Эльконина, основным критерием умственного развития ребенка является наличие *правильно организованной структуры учебной деятельности*:

1. Постановка учебной задачи.
2. Выбор средств и способов, приемов ее решения.
3. Непосредственное решение (учебное действие).

4. Самоконтроль и самопроверка.

Младший школьник в роли субъекта учебной деятельности первоначально выполняет ее вместе с другими учениками и с помощью учителя (он находится в «зоне ближайшего развития»). Постепенно такую деятельность начинает осуществлять каждый ученик, перемещаясь в «зону актуального развития» и становясь индивидуальным субъектом учебной деятельности.

Технология развивающего обучения, разработанная Д.Б. Элькониним – В.В. Давыдовым, направлена на интенсивное формирование учебной деятельности в начальных классах. РО рассматривается как целенаправленная учебная деятельность, в которой ребенок сознательно ставит цели и задачи самоизменения и творчески их достигает. Учебная задача – основная технологическая единица РО, определяющая специфику всех компонентов учебной деятельности. По системе Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова построение учебной деятельности осуществляется на основе принципов содержательного анализа и обобщения учебного материала. Учебная деятельность направлена на усвоение теоретических знаний, умений, навыков, способов умственных действий, поиск и построение оснований действий, овладение общими принципами решения задач определенного класса.

Особенностями урока в данной системе обучения являются коллективная мыследеятельность, диалог, дискуссия, деловое общение детей.

Технология диалога культур (М.М. Бахтин, В.С. Библер, С.Ю. Курганов) основана на понимании смысла образования в контексте современной культуры. Обосновывается новый идеал образования – человек культуры, способный сопрягать в своем мышлении и деятельности различные культуры, понятия, формы деятельности, нравственные смыслы. Основные принципы школы диалога культур: диалогичность как внутренняя способность каждой культуры быть диалогичной по отношению к себе; существование культуры в реальном диалоге с другими культурами.

Организация обучения:

I-II подготовительные классы или классы точек удивления: загадки слова, числа, явления природы; загадки орудия, момента истории, я-сознания. Формирование у школьника установки на понимание мира; формирование умений слушать и воспринимать иные точки зрения, обосновывать свою. 3–4-е классы – античная культура. 5–6-е классы – культура средневековья. 7–8-е классы – культура Нового времени (XVII–XIX вв.). 9–10-е классы – современная культура (XX в.). Идея одновременности культур, несводимость их друг к другу и бытийная необходимость каждой из них в современной культуре (а не только как последовательно сменяющие друг друга античная, средневековая, нововременная культура).

Обучение через общение и культуру (Л.Ф. Климанова). Раскрывается путь изучения языка от лексики к грамматике. Характеристика основных направлений нового курса обучения младших школьников русскому языку: деятельностный подход, коммуникативная, познавательная, семиотическая направленность.

Оптимизация обучения шести-семилетних детей письму (Е.Н. Потапова, 109-я Московская школа). Три этапа обучения: тренировка мелкой мускулатуры рук, штриховка, развитие тактильной памяти, знакомство с образом буквы, буквенный трафарет. Праздник письма.

Технология раннего и ускоренного обучения грамоте Н.А. Зайцева: построение учебного процесса на основе природосообразного развития ребенка через отношение и деятельность. Основные положения: складовой принцип обучения чтению, соединение обучения с пением, максимальная наглядность, использование всех видов памяти (звуковой, цветовой, объемной, моторной, кинестетической). Игровое пособие «кубики Зайцева», «Стосчет», «Миллиардер».

Технология укрупнения дидактических единиц (П.М. Эрдниев, Б.П. Эрдниев). Ключевой элемент – математическое упражнение. Актуализация носителей математической информации: слова, рисунка (чертежа), символа, числа, модели, предмета, физического опыта.

Сращение в крупную мыслительную единицу прямой и обратной задач.

Технология «экология и диалектика» (Л.В. Тарасов) направлена на раннее обучение иностранному языку, насыщение начальной школы занятиями художественно-эстетического плана (МХК). Принципы: гуманизация, интеграция естественного, гуманитарного и художественно-эстетического образования; осуществление развивающего обучения; синергетика, объединение, согласование, использование многих инновационных теорий и технологий. В основе модель холистического обучения: гармоническое обучение; восприятие всеми органами чувств, работа с левым и правым полушариями мозга; драматизация, визуализация, эмоциональность, синектика, латеральное мышление. Курс математики в новой модели «экология и диалектика» (Н.Я. Виленкин, Л.Г. Петерсон) основан на обучении школьников построению, исследованию и применению математических моделей окружающего мира.

Педагогика сотрудничества представлена в новаторских технологиях обучения Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, Е.Н. Ильина, И.П. Иванова, С.Ф. Лысенковой, Б.П. Никитина, В.Ф. Шаталова.

Педагогика сотрудничества понимается как:

а) современная воспитательно-образовательная технология, разработанная на основе совместной развивающей деятельности учителей и учащихся, характеризующаяся их субъект-субъектными отношениями в педагогическом процессе;

б) педагогическая технология, в которой осуществляется совместная, взаимосвязанная деятельность учащихся и учителей, построенная на демократических принципах, ориентированная на достижение осознаваемых, лично значимых целей (как учениками, так и учителями);

в) педагогическая технология, основанная на гуманистической идее совместной развивающей деятельности детей и взрослых, педагогов и воспитанников, скрепленной взаимопониманием, проникно-

вением в духовный мир друг друга, коллективным анализом хода и результатов этой деятельности.

Ведущие принципы педагогики сотрудничества: гуманизация и демократизация педагогических отношений; ученье без принуждения; личностный подход; идея трудной цели; опоры; свободного выбора; опережения; идея крупных блоков; соответствующей формы; самоанализа; интеллектуальный фон класса; содружество с родителями.

Педагогика сотрудничества является воплощением нового педагогического мышления, основой которого являются субъект-субъектные отношения учителя и учащихся в учебно-воспитательном процессе. Непосредственно педагогика сотрудничества возникла в конце 80-х годов двадцатого века, когда в общеобразовательных школах СССР развернулось движение учителей-новаторов (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, И.П. Иванов, С.Н. Лысенкова, В.Ф. Шаталов и мн. др.). Учителя-новаторы осознали необходимость создания новых педагогических условий для обучения, развития и воспитания в связи со значительными изменениями в социуме, в характере учебно-познавательной деятельности школьников.

В отчете всесоюзного собрания учителей-экспериментаторов (1986 г.) было записано: «Теперь *все ученики* в наших классах. Мы – чуть ли не первое поколение педагогов, на долю которых выпало учить детей без отбора и «отсева»... Приемы и навыки такого обучения мы в наследство не получили, мы должны выработать их сами... Мы должны дать нашим детям новые стимулы учения – те стимулы, которые *лежат в самом учении*... Перед нами лишь один путь: **мы должны вовлекать детей в общий труд учения, вызывая у них радостное чувство успеха, движения вперед, развития**» [Учительская газета от 18 марта 1986 года]. На собрании речь шла о создании такой педагогической технологии, в которой делается упор **не на принуждение, а вовлечение детей в учебный труд, на совместную деятельность учителя и учащегося**. Таковой и явилась педагогика сотрудничества. Ее идеи первоначально развивались в методиках обучения, разработанных педагогами-экспериментаторами. Данные ме-

тодики позволяли эффективно формировать учебные знания, умения и навыки школьников, активизировать их умственную и учебно-познавательную деятельность, осознанность учения. По мере совершенствования методики обучения трансформировались в образовательно-воспитательную технологию, которая в большой мере обеспечивает результативность всестороннего и гармоничного развития личности, создает условия для выявления и раскрытия способностей, развития индивидуальности ребенка.

Сегодня сотрудничество трактуется как **идея совместной развивающей деятельности взрослых и детей**, скрепленной взаимопониманием, проникновением в духовный мир друг друга, совместным анализом хода и результатов этой деятельности. Для педагогики сотрудничества характерно представление педагога об ученике как субъекте своей учебной деятельности. Два субъекта (учитель и ученик) одного процесса (педагогического) действуют вместе, представляют собой союз, партнерские отношения более старшего человека (опытного и знающего) с менее опытным (но обладающим преимуществом молодости). В этом в широком смысле заключается сущность педагогики сотрудничества как личностно-ориентированной воспитательно-образовательной технологии.

В технологии выделяют четыре основных направления:

- I. Гуманно-личностный подход к ребенку.
- II. Дидактический активизирующий и развивающий комплекс.
- III. Концепция воспитания.
- IV. Педагогизация окружающей среды.

Выявление и анализ сущности и содержания педагогики сотрудничества как личностно-ориентированной образовательно-воспитательной технологии позволяет определить основные идеи, которые реализуются в обучении и воспитании в ее рамках:

Нацеленность обучения на общее развитие учеников. Исходя из этой идеи, в качестве дидактических принципов выдвинуты требования *обучения на высоком уровне трудности (идея трудной цели в обучении) и быстрый темп обучения* (по Л.В. Занкову).

Мотивация ученика в процессе обучения. Ее источники – в характере обучения, в сотрудничестве учителя и ученика, в наличии соответствующей среды. В том, чтобы учебно-познавательная деятельность стала для ученика общественно значимой и в силу своей значимости приобрела для него *личностный смысл*.

Установление гуманных отношений учителя с учащимися в педагогическом процессе, управление обучением и воспитанием, всей школьной жизнью детей с позиции их интересов. Создание в работе с детьми благоприятного психологического климата, уход учителя от традиционных назиданий, формирование педагогического общения, предполагающего взаимоуважение учителя и ученика.

Идея педагогической поддержки учащихся, создание педагогом «точки опоры» для ученика в его нелегком учебном труде.

Идея свободного выбора. Имеется в виду выбор предмета для более глубокого изучения, выбор учебных тем, задач для решения, способов учения и самообразования и т.д. Это дает возможность преодолевать неравномерности развития отдельных качеств личности школьника, целенаправленно достигать гармоничности его развития и создавать условия для укрепления в ребенке чувства свободы в собственном выборе, самостоятельности в учебной деятельности, для формирования его самоактуализации.

Идея самоанализа. В соответствии с ней учеников нужно специально обучать анализу своей деятельности, самоконтролю, оценочным действиям по отношению к себе и другим, что во многом развивает их субъектность, ответственность за результаты своей работы и за свои поступки.

Идея создания в учебном процессе интеллектуально-эмоционального фона в классе. Учитель в рамках педагогики сотрудничества формирует не только знания, умения и навыки школьников. Но и обязан заботиться о развитии их интеллекта, любознательности, стремлении преодолевать трудности в учении, получать *радость от умственного напряжения, эвристики*.

Идея личностного подхода к ученику в процессе обучения и воспитания означает использование в работе с детьми таких приемов, которые обеспечивали бы развитие их чувства собственного достоинства, ощущение внимания педагога лично к себе. Каждый ученик на каждом уроке или внеклассном мероприятии получает оценку своего труда, видит заинтересованность в результатах своей работы со стороны учителя.

Изучение сущности, содержания, основных направлений и идей педагогики сотрудничества определяют ее личностно-развивающий характер, гуманистическую направленность, идеалы и нормы.

Технология развивающих игр Б.П. Никитина направлена на развитие творческих способностей, интеллекта детей.

Технология С.Н. Лысенковой, учительницы начальных классов средней школы № 587 г. Москвы, ставшей в конце 80-х годов XX века народным учителем СССР, направлена на перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении. Принципы: личностный подход, успех, комфортность в классе, предупреждение ошибок, последовательность, системность содержания учебного материала, дифференциация, доступность заданий для каждого.

Основная идея педагогической системы С.Н. Лысенковой заключается в том, что нужно обязательно помогать детям в процессе познания так управлять своим учением, чтобы они постепенно овладели саморегуляцией своей деятельности, своего учебного труда.

Свою технологию обучения С.Н. Лысенкова назвала **комментируемым управлением, методикой опережающего обучения**. Ее основа – создание положительной психологической атмосферы на уроке, истинного педагогического общения в системе взаимодействия «учитель – ученик». По мнению педагога-новатора, взаимопонимание между учениками и учителем, родителями и детьми, учителем и родителями является фундаментом успеха ребенка в учении и в жизни. Такая профессиональная позиция С.Н. Лысенковой является проявле-

нием гуманистической направленности ее личности и гуманно-личностного характера созданной ей технологии.

В целом образовательно-воспитательная технология С.Н. Лысенковой опирается на теорию развивающего обучения, ее эффективность обусловлена не только и не столько уровнем личностного развития и профессионализма педагога, сколько глубоким проникновением в психолого-педагогические закономерности организации обучения и воспитания и умелой реализации их в педагогической практике.

Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили

Ш.А. Амонашвили – академик РАО, известный советский грузинский педагог – ученый и практик. Разработал и воплотил в своей экспериментальной школе («Школа радости» под Тбилиси) личностный подход к организации обучения и воспитания, оригинальные методики обучения языку и математике. Одним из первых (после В.А. Сухомлинского) заговорил о гуманизации советской школы, показал, что вся педагогика должна быть пронизана любовью к ребенку, верой в его духовные и физические силы. Пути гуманизации школы он определил как формирование ***субъектности (самности) ребенка в обучении и воспитании*** (развитие познавательной активности и самостоятельности, сознательности школьника в учении, его самопознания и саморегуляции поведения, самоконтроля и самооценки в учении).

Причины потери первоначального интереса к учению, снижения уровня успеваемости учеников, возникновение педагогических конфликтов детей с учителями и родителями он видит в несовершенстве применяемых методов и форм обучения, в неверной формулировке учителями мотивации учения (ради хорошей оценки), в разобщенности учителя и ученика. В своей экспериментальной школе педагог-новатор показал, что от этих недостатков можно уйти, организовав учебно-воспитательный процесс в соответствии с концепциями гуманистической педагогики. Его эксперимент продолжался в течение 20 лет (1965 – 1985), был начат как обучение в начальных классах, име-

новавшееся как «обучение без отметок», нацеленное на формирование у младших школьников мотивов учебной деятельности, познавательной активности и самостоятельности. Сущность экспериментального обучения – реализация гуманистического принципа «Обучение во имя личностного развития ребенка».

Основные направления перестройки традиционной системы обучения следующие:

1. Нацеленность обучения не на достижение высокого уровня успеваемости, а на общее развитие учеников (быстрый темп обучения, придание ведущей роли теоретическим знаниям, обучение на высоком уровне трудности, сознательность учения).

2. Организация обучения на основе гуманного отношения к детям, обучения радостного и успешного (по В.А. Сухомлинскому, «Есть успех – есть и желание учиться»).

3. Формирование мотивации учения, источники которой находятся в характере обучения.

Успех ученика в учебно-познавательной деятельности равнозначен успеху в процессе становления личности школьника. Это достижение им общественно значимой и личностно намеченной цели, которая достигается в результате напряженной работы познавательных сил, выражается в чувстве удовольствия и радости. Естественно, что в учебе могут быть и бывают и неудачи (неуспех), однако важно не то, что они есть, а то, как будут оценены, кто и как будет соперничать их со школьником. Ш.А. Амонашвили утверждает, что педагог должен приложить максимум усилий, чтобы *его оценочная деятельность не разрушала связи с учеником*, была оптимистичной по отношению к возможностям и перспективам развития ребенка как личности. Вера педагога в возможности своего ученика рождает в ребенке ответную уверенность в собственных силах и является предпосылкой будущих успехов школьника. Это важнейший результат стимулирующей и содержательной оценки результатов учебно-познавательной деятельности школьника, на который и направлена

технология обучения на оценочно-содержательной основе, гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили.

Значение технологии обучения на оценочно-содержательной основе в том, что она предвосхитила пересмотр в педагогической практике устаревшей системы оценки результатов учебно-познавательной деятельности школьников, ее результативное использование в практике школы доказало возможность совершенствования обучения и воспитания на гуманно-личностной основе.

Основная установка гуманно-личностной технологии Ш.А. Амонашвили – облагораживание души и сердца ребенка, развитие познавательных сил ребенка. Идеал воспитания – самовоспитание. Особенности методики: гуманизм, индивидуальный подход, мастерство общения, резервы семейной педагогики, учебная деятельность, ограниченное использование отметки, оценивание деятельности ребенка, обучение самоанализу, самооценка. Урок – ведущая форма жизни детей. Его формы: Урок – солнце, урок – радость, урок – дружба, урок – творчество, урок – труд, урок – игра, урок – встреча, урок – жизнь.

Технология личностно-ориентированного образования (Н.И. Алексеев, Ш.А. Амонашвили, Е.В. Бондаревская, С.В. Кульневич, В.В. Сериков, И.С. Якиманская).

Педагогическая система современной школы основывается на гуманно-личностном подходе, который определяет центральной задачей педагогов создание условий для развития в процессе обучения и воспитания *целостной совокупности личностных качеств учащегося*. В связи с этим особо актуальными вопросами педагогической науки и практики являются личностно-ориентированный подход к педагогической деятельности, разработка и реализация личностно-ориентированных технологий обучения и воспитания.

Личностно-ориентированный подход рассматривается как:

а) методологическая ориентация в педагогической деятельности, выработанная на основе гуманистического мировоззрения, позволяющая посредством опоры на систему взаимосвязанных понятий, идей гуманистической педагогики, гуманных способов педагогических

действий обеспечивать и поддерживать процессы самопознания, самостроительства и самореализации личности ребенка, развития его индивидуальности;

б) последовательное отношение педагога к воспитаннику как к личности, как к самостоятельному ответственному субъекту воспитательного взаимодействия;

в) индивидуальный подход педагога к каждому воспитаннику, помогающий ему в осознании себя личностью, в выявлении возможностей, стимулирующих самостановление, самоутверждение, самореализацию.

По мнению А.В. Хуторского, личностно-ориентированный подход предполагает усиление роли ученика в обучении, его деятельностную направленность. Цели, содержание, формы и методы обучения, контроль результатов и другие дидактические элементы раскрываются с точки зрения интересов и склонностей ученика, предоставляя ему возможности выбора индивидуальной образовательной траектории в каждом из изучаемых курсов. Личностная ориентация в данном случае направлена не на ученика, а исходит от него самого [10, с. 7].

Выделяют три основные характеристики личностно-ориентированного обучения и воспитания:

Личностно-ориентированный подход направлен на удовлетворение потребностей и интересов в большей мере ребенка, нежели взаимодействующих с ним государственных и общественных институтов.

При использовании данного подхода педагоги обязаны прилагать усилия для всемерного развития индивидуальности ребенка, его задатков, наклонностей, способностей, дарований.

Применение этого подхода предполагает перераспределение субъектных полномочий в учебно-воспитательном процессе – равноправными субъектами педагогического процесса являются и учитель, и ученик, в педагогическом процессе формируются субъект-субъектные, а не субъект-объектные отношения между воспитанниками и педагогами.

Рассмотрим основные понятия личностно-ориентированного подхода:

Индивидуальность – неповторимое своеобразие человека (группы людей), уникальное сочетание в них единичных, особенных и общих качеств, отличающее их от других индивидов и человеческих общностей. **Личность** существует, проявляется и формируется в деятельности и общении. Отсюда и важнейшая характеристика личности – социальный облик человека, всеми своими проявлениями связанного с жизнью окружающих его людей. **Самоактуализированная личность** – человек, сознательно и активно реализующий стремление наиболее полно раскрыть свои возможности и способности. **Самовыражение** – процесс и результат развития и проявления индивидом присущих ему качеств и способностей. **Субъект** – индивид или группа, обладающие осознанной творческой активностью и свободой в познании и преобразовании себя и окружающей действительности, активно и сознательно действующие. **Субъектность** – качество человека или группы, отражающее способность быть индивидуальным или групповым субъектом, характеризуется мерой обладания активностью и свободой в выборе и осуществлении деятельности. **Я-концепция** – осознаваемая и переживаемая человеком *система представлений о самом себе, о своем месте в окружающем мире*, на основе которой он строит свою жизнь, взаимодействие с другими людьми, отношения к себе и окружающим; я-концепция может быть положительной и отрицательной, последняя блокирует всестороннее и гармоничное развитие личности, ее самоактуализацию. **Выбор** – свободное осуществление человеком или группой избирательной деятельности, возможность избрать из некоторой совокупности предпочтительный вариант для своей активности. **Педагогическая поддержка** – деятельность педагогов по оказанию превентивной и оперативной помощи детям в решении их индивидуальных проблем, связанных с физическим и психическим здоровьем, общением, успешным продвижением в учебе, жизненным и профессиональным самоопределением.

На основе данных категорий разработаны *принципы личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию*, которые являются фундаментом профессиональной позиции учителя-гуманиста:

Принцип самоактуализации учащегося в педагогическом процессе. Важно пробудить и поддержать в ребенке стремление к проявлению и развитию своих природных и социально приобретенных возможностей, задатков, способностей.

Принцип учета и развития индивидуальности школьника (диагностика индивидуальных особенностей учеников, создание условий для их развития; формирование индивидуального стиля работы учителя).

Принцип субъектности. В соответствии с ним следует оказывать помощь учащемуся в формировании субъектной жизненной позиции; в педагогическом процессе должен доминировать межсубъектный характер взаимоотношений между педагогами и воспитанниками.

Принцип выбора (без предоставления ученику права выбора невозможно развитие его индивидуальности, субъектности, положительной Я-концепции, самоактуализации возможностей и способностей). Педагогически целесообразно, чтобы учащийся жил, учился и воспитывался в условиях постоянного выбора, обладал субъектными полномочиями в выборе цели, содержания, форм и способов организации учебно-воспитательного процесса и жизнедеятельности в классе, в школе.

Принцип творчества и успеха (достижение успеха в том или ином виде деятельности способствует формированию положительной Я-концепции ученика, обуславливающей успешность его самореализации в дальнейшей жизни).

Принцип доверия ребенку и педагогической поддержки. Этот принцип означает *отказ учителя от авторитарности* в педагогическом процессе, так как она присуща педагогике формирования, а не развития. Вера в физические и духовные силы ребенка, поддержка его устремлений к самореализации и самоутверждению должны прийти на смену заорганизованности детей, авторитаризму педагогов, педагогически неоправданной требовательности, иногда граничащей с жестокостью) [7, с. 7 – 12].

Будущему педагогу важно понять и принять основной постулат личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию – *не внешнее воздействие, а внутренняя мотивация детерминирует успех*

ребенка, ученика, воспитанника в обучении, личностном развитии, социализации.

Личностно-ориентированные образовательно-воспитательные технологии формируются на основе идей развивающего обучения.

В практике современного образования применяются прогрессивные педагогические системы и технологии зарубежной школы, основанные на личностно-ориентированном подходе: *Вальдорфская школа, школа Селестена Френе, школа Марии Монтессори.*

Р. Штейнер – создатель вальдорфской педагогики как совокупности методов и приемов воспитания и обучения, основанных на антропософской интерпретации развития человека в целостности и взаимодействии его телесных, душевных и духовных сил; как искусства пробуждать в человеке его скрытые задатки. Главное в Вальдорфской педагогике – ориентация на развитие духовности личности и создание условий для ее роста, личностного саморазвития «Я»; воспитание человека, гармоничного во всех проявлениях своей сущности; взгляд на ребенка как на Космос, Центр Вселенной, вера в его особую миссию на Земле. Назначение школы – помочь каждому ребенку раскрыть свои внутренние творческие силы, все способности, дарованные природой, в полной мере реализовать себя. Принципы школы: свобода, гуманизм, демократизм, не элитарность.

Основные идеи *Марии Монтессори* – создание окружающей среды, наиболее благоприятной для развития; обеспечение свободы естественных, спонтанных проявлений ребенка, содействие нормальному развитию жизни в ребенке. Принципы: свобода и ненасилие (свобода выбора вида деятельности, дидактического материала, темпа и времени, свобода движений и передвижения), «помоги мне это сделать самому», единственность образца учебного материала, разновозрастность учебных групп (3–5-е кл., 4–6-е кл., 5–7-е кл.), «открытые двери», автономность, сотрудничество детей, забота о здоровье детей, их физическом развитии. Пробуждение в душе ребенка человека, дремлющего в нем – основная установка ее педагогики.

Воспитание носителей прогрессивных идей и культуры, способных преобразовать среду их обитания – главная цель новой школы *С. Френе*. Концептуальные идеи «светской школы»: самоценность детства; выявление, сохранение и развитие индивидуальной самобытно-

сти; свобода самоопределения и самовыражения; свобода выбора; право на инакомыслие и свое мнение; самоуправление: сотрудничество детей и взрослых; мотивированный труд; безотметочное обучение; индивидуальный темп учебной деятельности; взаимопомощь на уроке и во внеучебной деятельности.

Новые средства воспитания индивидуальной самобытности детей: предоставление возможности утвердить себя в учебе (использование "метода проб и ошибок", групповой работы, проблемного обучения, обучение с помощью "обучающих лент" (перфолент), картотеки, работа в библиотеке, обучение планированию своей деятельности на один день, неделю, месяц и анализу и оценке ее результатов) или в каком-либо виде творчества (рисунок, письмо, устная и письменная речь, музыка, движения, театр, снятие фильма, выпуск печатной газеты, работа на печатном станке, печатание на машинке, переписка, технические занятия в школе, работа в саду и огороде, на скотном дворе, в столярной или слесарной мастерской); организация ситуаций успеха; создание атмосферы доброжелательности, внимания, ненавязчивой и разумной помощи; формирование опыта ответственности, личного достоинства, рефлексии.

Таким образом, можно отметить, что гуманно-личностные технологии обучения и воспитания возникли во второй половине XX века не на пустом месте. Они являются воплощением в педагогической практике идей гуманистической философии и психологии (К. Роджерс, Р. Бернс, А. Маслоу и др.), гуманистической педагогики (М. Монтень, Ж.Ж. Руссо, Л.Н. Толстой, Д. Дьюи, М. Монтессори, С. Френе, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский, Ю.П. Азаров и мн. др.). В частности, большое значение для разработки теории и технологий гуманно-личностного обучения имеют системы обучения и воспитания, предложенные в 80-е годы XX века группой педагогов-новаторов, среди которых наиболее заметны и реализованы в практике современной школы гуманно-личностные технологии обучения и воспитания младших школьников Шалвы Александровича Амонашвили и Софьи Николаевны Лысенковой.

С содержанием технологий более подробно мы познакомимся на практических занятиях, в ходе обсуждения подготовленных вами рефератов.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какова сущностная характеристика понятия «технология»?
2. Чем технология отличается от методики?
3. Чем различаются понятия «образовательная технология» и «педагогическая технология»?
4. Дайте характеристику основным признакам образовательной технологии.
5. Дайте характеристику основным признакам педагогической технологии.
6. Каковы особенности интерактивных образовательных технологий, в чем их суть и специфика?
7. Приведите примеры классификаций образовательных технологий.
8. В чем заключается сущностная характеристика классификации педагогических технологий Г.К. Селевко?
9. По каким критериям и показателям можно судить о технологической культуре педагога?
10. В чем суть инновационной деятельности?
11. Охарактеризуйте особенности инновационных образовательных технологий
12. Назовите актуальные задачи, которые можно назвать инновационными в современных условиях развития общества.
13. Приведите примеры инновационных образовательных технологий, применяемых в обучении и воспитании младших школьников.
14. Назовите педагогов, исследующих особенности технологии личностно-ориентированного образования.
15. В чем суть технологии личностно-ориентированного образования?
16. Назовите основные принципы педагогики сотрудничества и ее представителей.
17. Назовите основные характеристики личностно-ориентированного обучения и воспитания.
18. Охарактеризуйте принципы личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию школьников.

19. Как решается в психологии и педагогике проблема соотношения обучения и развития?

20. Какими концепциями развивающего обучения располагает современная педагогическая наука? Раскройте сущность развивающего обучения.

21. Назовите наиболее разработанные и известные в образовательной практике системы развивающего обучения. Охарактеризуйте одну из них (по выбору).

Список литературы

1. Алексеев Н.А. Личностно-ориентированное обучение: Вопросы теории и практики: Монография.– Тюмень: Изд-во Тюменского гос. ун-та, 1996.– 216 с.

2. Алексеев С.В., Муштавинская И.В. Применение инновационных образовательных технологий: опыт Санкт-Петербурга: Учебно-метод. пособие для специалистов по управлению образованием. – СПб.: «Балт-Аудит-Эксперт». – 2008. – 84 с.

3. Выготский Л.С. Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский // Собр. соч.: в 6 т. – М., 1982. – Т. 2.

4. Гузеев В.В. Познавательная самостоятельность учащихся и развитие образовательной технологии. – М.: НИИ школьных технологий, 2004. – 128 с.

5. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). – Рига, НПЦ «Эксперимент», 1995.– 176 с.

6. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: пособие для преподавателей. – СПб.: КАРО, 2001.

7. Левитес Д.Г. Практика обучения: Современные образовательные технологии.– М.: Ин-т практ. психологии.– Воронеж: НПО «МОДЕК»,1998.– 288 с.

8. Начальное образование: инновация и практика / Сост. А. Русаков.– М.: Школа, 1994.– 263 с.

9. Педагогика наших дней / Сост. В.П. Бедерханова. – Краснодар: Краснодар. кн. изд-во, 1989.

10. Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова.– М.: Педагогика, 1990.– 544 с.
11. Педагогические технологии: Учеб. пособие для студ. пед. специальностей / Под общ. ред. В.С. Кукушкина. – М.: ИКЦ «МарТ»: – Ростов н/Д.: ИЦ «МарТ», 2006.
12. Питюков В.Ю. Основы педагогической технологии.– М.: Роспедагентство, 1997.– 164 с.
13. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. – М.: Народное образование, 1998.– 256 с.
14. Селевко Г.К. Альтернативные педагогические технологии / Г.К. Селевко. – М.: НИИ школьных технологий, 2005. – 224 с.
15. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: Концепция и технологии: Монография.– Волгоград: Перемена, 1994.– 152 с.
16. Сластенин В.А. Общая педагогика: В 2 ч. / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов / Под ред. В.А. Сластенина. – М.: Школьная Пресса, 2002. – 512 с.
17. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний.– М.: Изд-во МГУ, 1975.– 343 с.
18. Хуторской А.В. Современная дидактика: Учебник для вузов / А.В. Хуторской. – СПб.. 2001.
19. Штейнберг В.Э. Дидактическая многомерная технология: (поисковые исследования): Монография. – Уфа: Изд-во БГПУ, 2007. – 136 с.
20. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С. Якиманская. – М., 1996.

Тема 6. ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

План

1. Психолого-педагогические основы проблемы развития творческих способностей обучающихся.
2. Методические особенности формирования развития творческих способностей школьников.
3. Особенности развития творческих способностей младших школьников.

1. Психолого-педагогические основы проблемы развития творческих способностей обучающихся

Ускоренное развитие экономики, общества и государства в целом обуславливает потребность в воспитании детей, способных сейчас и в будущем творчески подходить к достижению целей и решению поставленных задач в учебно-когнитивной деятельности, теоретических и прикладных аспектах профессиональной подготовки. В этом контексте становится очевидным, что образовательный процесс в современных условиях должен быть ориентирован на развитие ценностных ориентаций обучающихся и формирование личности, имеющей интеллектуальную самостоятельность и творческую инициативу.

В новом законе «Об образовании» подчёркивается, что постановка и реализация обозначенных целевых ориентиров связана не только с изменением содержательного аспекта, но и процессуального, которое сопровождается использованием разнообразных методических приемов и средств обучения и воспитания личности обучающегося.

В социальной психологии существует многосторонний подход к личности. С одной стороны, личность рассматривается как конкретный индивид (лицо), как субъект деятельности (самовоспитания и саморазвития), как продукт взаимодействия с другими людьми кон [11,

с. 7]. По В.Н. Мясищеву, личность – это система отношений с людьми, с миром, с сами собой [16]. Следовательно, личность обладает определенным положением (статусом) в системе отношений людей в обществе, коллективе, группе.

При этом ключевую роль в становлении личности играет деятельность, как фактор, как причина, как принцип, обеспечивающий развитие задатков и способностей человека, представляющая собой активное взаимодействие человека со средой, в котором он достигает сознательно поставленную цель [7].

Творческий потенциал личности выражается в полученных умениях и навыках, способностях к определенным действиям и в том, в какой степени она их реализует. Под способностями в данном случае могут пониматься и психические свойства личности, способствующие эффективной ее реализации в какой-либо деятельности (Д.Б. Богоявленская, Л.С. Выготский, В.Н. Дружинин, [3; 6; 7]).

По современным представлениям, существующим в рамках психолого-педагогической науки, такие способности могут быть как природными (имеющими врожденный характер, определенные биологическими данными), так и специфическими (сформированными под влиянием социальной среды, территориальных и исторических условий). В тоже время специфические способности подразделяются на общие, теоретические, учебные и творческие, обеспечивающие достижение успеха в создании материальных и нематериальных ценностей, новаций [7, с. 270].

В своих исследованиях Б.М. Теплов подчеркивает, что способности как психологические и двигательные особенности человека, обеспечивают индивидуальные различия между людьми. Он считал, что эти способности не ограничиваются уже имеющимися знаниями, умениями и навыками, но могут выражаться в быстроте их усвоения, правильности и оригинальности применения соответственно ситуации, тем самым обеспечивая успешность выполнения индивидом какой-либо деятельности. Способность же к определенной деятельности состоит из целой системы более простых способностей [17, с. 112].

По мнению Б.М. Теплова, способности могут существовать только в процессе развития, а способность, которой человек перестает пользоваться, теряется.

Существует ряд параметров, характеризующих степень выраженности у человека определённых способностей. К названным параметрам относятся: 1) быстрое продвижение обучающегося в ходе овладения соответствующей деятельностью; 2) качественный уровень его достижений; 3) сильная, действенная и устойчивая склонность человека к занятиям этой деятельностью. Наличие определенных способностей, как мы уже отмечали ранее, не приводит к автоматическому успеху. Для этого необходимо сочетание таких качеств как активное положительное отношение к окружающей реальности, интерес к той деятельности, в отношении которой проявляются способности, склонность к ней, переходящая в страстную увлеченность и даже в необходимое жизненное условие.

По мнению В.А. Крутецкого способностями становятся общие и специальные знания, личностный опыт, выражающийся в умениях и навыках, получившие высокое развитие и обеспечивающие более эффективный результат в решении проблемы. Он утверждает, что способности заключаются не в овладении знаниями, навыками и умениями, но обеспечивают их быстрое приобретение, закрепление и эффективное использование на практике, в процессе деятельности. Учёный выделяет два показателя, характеризующих способности человека: быстрота овладения деятельностью и качество достижений и говорит о том, что способности не являются врожденными по своему происхождению, но могут быть выработаны и выявлены в процессе соответствующей деятельности [12].

Во многих исследованиях творчество рассматривается как механизм развития личности. По мнению психологов, в осмыслении творчества существуют следующие точки зрения, свидетельствующие об интеграции продуктивной и непродуктивной составляющих в деятельности человека и сложности их градации:

1. Любым проявлениям человека приписывается творческий характер, так как он привносит своеобразный личностный стиль и манеру исполнения, благодаря этому ни одно действие не может быть в точности выполнено одинаково дважды.

2. Мыслительный процесс, имеющий специфический характер, основанный на доминировании функций правого полушария мозга, связанный с актуализацией эмоционально-чувственной сферы называется интуицией. Этот процесс принципиально отличается от рационального, дискурсивного, сознательного мышления и осуществляется по иррациональным законам.

Следует отметить, что творчество в дошкольном детстве выступает механизмом адаптации ребенка к миру [9].

Известно определение творчества как высшей формы, универсально понимаемой креативности (Д. Гилфорд, Д.Б. Богоявленская, Н.С. Лейтес). Исследователями креативность определяется, как творческие способности индивида; склонность инициировать оригинальные идеи, ориентироваться в ситуациях альтернативного выбора, нивелировать стереотипы в различных видах деятельности; творческое начало; творческие возможности, оригинальная продуктивность интеллекта.

Между тем, некоторые авторы (Т. Лубарт, 2009) отождествляют понятие «креативность» с адаптивностью, предполагающей способность человека осуществлять адаптационные перестройки и приспосабливаться к изменяющимся условиям и характеру деятельности. В связи с чем, успешное решение проблемы адаптации ребенка к новым социальным условиям, обучению в школе, прямым образом зависит от уровня развития творческого потенциала ребенка, характеризующегося его интеллектуальной активностью.

А.З. Рахимов объединяет все определения творчества в четыре группы: высшее проявление активности человеческой деятельности; целенаправленная преобразующая деятельность по разрешению противоречий; способ самоутверждения, самовыражения, самореализации,

индивидуальная неповторимость результата; целенаправленная деятельность по созиданию новых общественно-значимых ценностей [19].

Однако при всём расхождении вышеприведённых взглядов в понимании сущности творчества, тем не менее, для нашего исследования является значимым довод о единстве природы творчества, в связи с чем, способность к нему универсальна. Именно поэтому существует точка зрения, с позиций которой в различных видах любой деятельности, которая расценивается как творческая, имеется нечто совокупно константное, что составляет специфическую особенность творчества и остается самоидентичным при смене социокультурного контекста. Так, ребёнок, научившись творить в сфере музыкального искусства, способен перенести приобретенный опыт в любую область культуры. В этом аспекте творчество целесообразно рассматривать как относительно автономную способность.

Л.С. Выготский, характеризуя особенности развития ребёнка, выделяет линию естественного развития поведения, тесно связанную с процессами общеорганического роста и созревания ребенка, и линию культурного совершенствования психологических функций, выработки новых способов мышления, овладения культурными средствами поведения [6, с. 80]. Л.С. Выготский подчеркивает, что в каждом возрасте уровень воображения и развитие творческих способностей напрямую зависят от объема и характера житейского и эмоционального опыта ребенка. Он настоятельно советует развивать творческое воображение ребенка, так как считает его психологическим ядром личности.

Творчество представляет психологическую категорию, которая интегрирует в себе два аспекта: личностный и процессуальный, и предполагает наличие у субъекта способностей, мотивов, знаний и умений, посредством которых в творческом процессе, являющемся «продолжением и заменой игры детской» создается продукт, отличающийся новизной и оригинальностью (А.В. Брушлинский, В.Т. Кудрявцев, А.М. Матюшкин).

Последователь Л.С. Выготского, известный педагог и психолог В.В. Давыдов, изучавший проблемы развивающего обучения, отмечал немаловажную роль искусства в воспитании богатейших форм воображения, которое служит глубинной психологической основой всех форм мышления, в том числе и научного. Отметим, что в процессе творчества для преобразования обстоятельств в ходе эволюции у человека сформировалась специфическая форма реагирования на среду, как «мышление в его высшей форме, выходящее за пределы требуемого для решения возникшей задачи уже известными способами, проявляемое как воображение» [8, с. 375].

Важно подчеркнуть, что понятие «творчество» имеет взаимосвязь с понятием «креативность». Экспериментальные исследования способностей человека выявили среди них уникальную способность к нестандартному мышлению, рождению нового, необычного, поиску эффективного решения, выходящего за границы традиционных путей. Такая способность получила название «креативность» (от английского слова creative), означающего «творение, творить».

В этом аспекте творчество представляется своеобразным процессом, продуктом которого выступает что-либо новое. В то же время, креативностью называется присущий человеку внутренний потенциал, позволяющий ему выходить за рамки очевидных решений (Дж. Гилфорд) или способность находить неизвестные ранее способы решения задач (К. Роджерс).

Анализ литературы показал, что *творческие способности* обучающихся необходимо рассматривать как совокупность их способностей, позволяющих им осуществлять различные виды активности, которые связаны с созданием чего-либо принципиально нового. Это отображает тесную взаимосвязь творческих способностей с креативностью.

Существует мнение, что творческие и общие умственные способности имеют прямую зависимость, причем, речь идет не столько об уровне развития интеллектуальных способностей, сколько о богатом воображении. Указанная взаимосвязь этих феноменов даёт нам

возможность заключить, что развитие творческих способностей невозможно без «качественно-своеобразного сочетания способностей, определяющих возможность получения эффективного результата в выполнении той или другой деятельности» [17, с. 62].

В своих исследованиях Дж. Гилфорд также отмечает, что процесс мышления по сути своей уже предполагает творческую составляющую, так как направлен на освоение нового. При этом, не имея заранее известного, заданного условием типового решения, ученик самостоятельно совершает открытие (пусть чаще всего субъективно-го) нового, проявляя тем самым творческие качества личности.

В качестве базового критерия творчества зачастую берется оригинальность мышления – способность предлагать неординарные ответы на тривиальные вопросы далеко отклоняющиеся от среднестатистических. Она рождается из преодоления «правильного», «само собой разумеющегося», очевидного и общепринятого.

В таких качествах мышления, как гибкость, оригинальность, беглость и глубина проявляется его творческий характер (отсутствие скованности и стереотипности, подвижность). Все эти качества свойственны творческой личности. В тоже время инертность, стереотипность, поверхностность мышления являются особенностями, которые характеризуют отсутствие творческих проявлений в мыслительной деятельности. Названные особенности также важны в повседневной жизни, потому что дают возможность оперативно решать стереотипные задачи, основанные на определённых заданных алгоритмах действий, однако они препятствуют не только творческому процессу, но и развитию творческих способностей человека.

Существуют различные взгляды на взаимосвязь интеллекта и творчества. Мы полагаем, что нельзя преобразовать действительность без предварительного познания. В этом смысле развитие интеллекта предполагает не только освоение содержания информации, но и разные формы проявления интеллектуального творчества и инициативы.

В таблице представлен анализ функций интеллекта и творчества.

Анализ функций интеллекта и творчества

| Интеллект | Творчество |
|--|---|
| Процесс познания окружающей действительности | Процесс создания, преобразования, соединения разных форм материи |
| Поиск способов адаптации к существующей действительности | Поиск средств, возможностей для изменения, преобразования существующей действительности |
| Моделирование образа, необходимого в поведении, общении, деятельности | Моделирование образа в художественном и конструктивном творчестве |
| Осуществление процесса общения средствами вербально-интеллектуальной и невербальной культуры | Осуществление процесса общения посредством взаимодействия личности и социумности |
| Развитие социального интеллекта | Развитие эмоционального интеллекта |

Важнейший вклад в изучение проблемы творческого мышления внесла Д.Б. Богоявленская [34]. Она выделяет единицу измерения творческого потенциала: интеллектуальную активность, которая выражается в совокупности умственных способностей, преломленных через призму личной заинтересованности субъекта.

На основании этого она разделяет интеллектуальную активность человека на три качественных уровня: 1) *стимульно-продуктивный*, характеризующий ситуацию, когда в решении задачи человек удовлетворяется наиболее очевидным или первым найденным вариантом решения, при этом, он не сравнивает задачи между собой в попытке выявить закономерности и рассматривает их как отдельные, не имеющие взаимосвязи элементы (познание единичного); 2) *эвристический* – получив ответ на поставленный вопрос и будучи в нем уверенным, человек продолжает поиск возможных решений, сопоставляя и сравнивая отдельные группы задач, что позволяет ему открывать существующие между ними взаимосвязи (познание особенного); 3) *креативный* – выявив в ходе эвристического процесса закономерности, человек способен увидеть в них самостоятельный объект познания и продолжить их изучение, следуя внутренней мотивации (познание

всеобщего). Высшим проявлением интеллектуальной активности является интеллектуальная инициатива – выход за рамки минимально удовлетворяющих условию ответов в поиске более глубокого и неочевидного [3].

Понятия творчества и творческого мышления многоаспектны. Иногда творчество трактуют слишком узко – как создание продуктов, обладающих социальной ценностью и новизной. Под творческим мышлением мы будем понимать те компоненты мышления личности, которые для нее оказываются носителями новых качеств.

В дидактике творческое мышление определяется как сложный, многоэтапный процесс, характеризующийся рядом важных признаков:

- 1) самостоятельный перенос знаний и умений в новую ситуацию;
- 2) видение новой проблемы в знакомой ситуации;
- 3) видение новой функции объекта;
- 4) самостоятельное комбинирование известных способов деятельности в новые;
- 5) умение выделять структуру объекта;
- 6) альтернативное мышление;
- 7) построение принципиально нового способа решения задачи [13].

В своих исследованиях В.А. Крутецкий выделил ряд характерных особенностей творческого мышления учащихся, демонстрирующих высокие способности к математике [12]. Учёный утверждал, что способные ученики самостоятельно осуществляют обобщение математических объектов. Каждая конкретная задача осознается ими как представитель класса однородных задач и решается по общему алгоритму. Учащиеся, имеющие математический склад ума, могут обобщать методы и принципы решения задач, что помогает им успешно ориентироваться в ситуациях неопределенности. Решая эти задачи, они способны переходить к мышлению «свернутыми структурами». В процессе решения математических задач они демонстрируют большую гибкость, подвижность мыслительных процессов, что проявля-

ется в использовании ими различных подходов к решению задач, в отказе от шаблонов и клише при выполнении заданий учителя. Эта категория обучающихся стремится решить задачу рациональным способом, выбирая более ясный, кратчайший и оригинальный путь в достижении поставленной цели.

Ряд исследований посвящён развитию творческих способностей учащихся в процессе освоения конкретных предметных циклов (Э.Ж. Гингулис, Ю.М. Колягин, А.А. Столяр). Ими выделены следующие принципы такой работы:

- 1) активной самостоятельной деятельности учащихся;
- 2) учета индивидуальных и возрастных особенностей (подготовка индивидуальных заданий в соответствии с этим принципом требует от учителя широкой «задачной эрудиции»);
- 3) постоянного внимания к развитию различных компонентов способностей;
- 4) соревновательности;
- 5) профессионализма (школьники должны уверенно решать стандартные, так называемые опорные задачи);
- б) полной нагрузки.

Эти принципы отражают методические основания организации работы учителя по развитию творческих способностей обучающихся и могут быть конкретизированы практике.

Результаты исследований Б.Г. Ананьева, Дж. Гилфорда, В.Н. Дружинина, В.А. Крутецкого, Н.С. Лейтеса, А.М. Матюшкина, К.К. Платонова, С.Л. Рубинштейна, Б.М. Теплова, М.А. Холодной, В.Д. Шадрикова и других показали, что способность к творчеству – не дар для избранных, но, наоборот, является качеством, присущим в той или иной степени каждому представителю человечества. По их мнению, человек невольно приступает к творческому процессу каждый раз, когда оказывается в непривычной для него ситуации. Учёные не оставляют попытки выявления совокупного показателя, отражающего сущность творческой личности. Они считают, что этот показатель мог бы быть представлен как единство процессуальных и личностных детерминант творческого мышления.

Отсюда следует, креативные способности можно рассматривать как некоторое свойство личности, которое может быть выработано в процессе обучения. Отсюда можно вывести определение критериев, выявляющих развитие творческих (креативных) способностей у ребенка. Такими компонентами могут быть: активно применяемая способность к творческому мышлению; ярко выраженное творческое воображение; использование эвристических методов («мозговой штурм»), анализ конкретных ситуаций, метод морфологического черного ящика и др.).

В ряде работ в качестве неотъемлемой черты творческой личности рассматривается исследовательское поведение. В широком смысле подобное поведение человека в современных условиях является стилем его жизни.

2. Методические особенности формирования и развития творческих способностей школьников

В настоящее время исследователи переносят свое внимание от общей теории творчества к поиску методов и способов обучения творческой деятельности и сталкиваются с противоречием поставленной задачи. Так как творчество представляет собой создание чего-либо нового, то его продукта еще не существует, а раз его не существует, этому нельзя научить. Поэтому в развитии творческих способностей обучающихся, внимание направлено не столько на достижение заранее спланированного результата, сколько на сам процесс и механизм его создания.

В.И. Андреевым, Д.Б. Богоявленской, А.В. Хуторским доказано, что ведущим личностным качеством, демонстрирующим уровень развития творческих способностей, является творческая активность. Они определяют ее как интегративную характеристику личности, в структуре которой присутствуют новые образования (творческие потребности, мотивы и т.п.), а с другой, – имеют место качественные изменения в деятельности, благодаря чему она становится более инициативной, целеустремленной, самостоятельной, что сказывается на уровне её продуктивности в соответствующих видах деятельности.

Н.Ф. Талызина акцентирует внимание на том, что задача педагога заключается в формировании не абстрактных функций памяти, мышления, внимания и т.д., а конкретных видов деятельности, среди которых на первом месте творческая поисковая активность обучающихся. Использование в процессе обучения теории поэтапного формирования способствует как усвоению ребенком отдельных познавательных действий, так и обучению приемам деятельности интеллектуальной.

Структура творческой деятельности характеризуется рядом этапов:

- 1) осознание, постановка и формулирование проблемы;
- 2) нахождение принципа решения проблемы, нестандартной задачи);
- 3) обоснование и развитие найденного принципа, теоретическая (научное творчество), конструкторская (техническое творчество) и технологическая разработка этого принципа (художественное творчество);
- 4) практическая проверка гипотезы, практическая реализация».

Первые три этапа имеют отношение к умственной деятельности, а последний этап (четвертый), выступает в качестве основы в реализации творческих способностей личности. При этом, эффективность данного этапа связана с успешностью реализации предыдущих.

Специфика формирования творческих способностей учащихся, по мнению И.П. Калошиной, связана с тем, что обучающиеся должны быть включены в определенную деятельность, которая, во-первых, направлена на решение задач, характеризующихся отсутствием у субъекта предметно-специфических знаний, необходимых для его разработки, постулатов, аксиом, теорем, законов в конкретной предметной области; сопряжена с возникновением у субъекта новых для него знаний в качестве ориентировочной основы действий на осознаваемом или неосознаваемом уровнях, необходимых для последующей разработки способа решения задач; в-третьих, характеризуется для субъекта отсутствием возможности разработки новых знаний и на их основе способа решения задач. Поиск неизвестного может быть осу-

ществлен с помощью механизмов анализа через синтез; взаимодействия интуитивного и логического начал; ассоциативного механизма; эвристических приемов и методов [10, с. 31].

В работах Г.В. Тереховой развитие креативных способностей учащихся рассматривается как результат целенаправленного обучения с использованием творческих заданий. При этом под системой творческих заданий (например, для детей начальной школы) она понимает структурированный комплекс задач, которые представлены в иерархической последовательности в зависимости от применяемых творческих методов (они предполагают освоение новых знаний об объекте, ситуации или явлении путем их преобразования или оригинального применения) [21, с. 9].

В качестве главной детерминанты, оказывающей влияние на развитие творческих способностей и продуктивного мышления обучающихся, выступают когнитивные процессы, уровень развития которых обеспечивает повышение поисковой, творческой активности в ситуациях неопределенности.

Для формирования гибкости мышления в процессе учебных занятий целесообразно использовать задачи и примеры, отличающиеся по уровневым характеристикам, осуществлять анализ этапов их решения, формировать учебно-познавательные стратегии, направленные на совершенствование качественных сторон мышления обучающихся. В ходе решения новой задачи необходимо сопоставлять ее условия с ранее рассмотренными, предлагая различные варианты, позволяющие решить ее более рациональным способом. Все это благоприятно сказывается на алгоритме способов и приемов, которые будут приняты во внимание обучающимся при нахождении оптимального решения в нестандартных ситуациях.

Именно поэтому одна из приоритетных задач учителя состоит в формировании мотивации у обучающихся к самостоятельному анализу результатов своей деятельности и постановке ряда задач, связанных с творческой поисковой активностью. Рассматривая творчество школьников как особенную качественную и одновременно общественную сферу, И.П. Волков подчёркивал, что результаты ее разви-

тия непосредственно обращены к личности учащегося, оказывают влияние на увлечение процессом познания, воспитание потребности трудиться, формирование высоких моральных качеств [18].

Основным критерием развития интеллекта учащегося является умение самостоятельно, творчески решать задачи разного типа, переходя от репродуктивных задач к задачам творческим.

Система творческих заданий – это совокупность задач, обеспечивающих развитие креативных способностей школьников, решение которых позволяет овладевать новыми знаниями, навыками и умениями, а также преобразовать объекты, явления и ситуации в новом для них качестве. Такая система подразумевает наличие целевой, содержательной, деятельностной, а также результативной составляющей. При этом, добиться наиболее значимых результатов в развитии творческих способностей возможно при умелом сочетании эвристических и алгоритмических методов. В этом процессе определяющую роль играет конструктивно-творческая доминанта, являющаяся основой продуктивной деятельности учащихся.

На основе теоретического анализа исследований Г.С. Альтшуллера, В.А. Бухвалова, И.И. Ильясова, А.М. Матюшкина был выявлен ряд критериев, необходимых для конструирования заданий творческого типа:

- условия выполнения задания должны соответствовать выбранным методам творчества;
- условие задачи должно предполагать наличие нескольких способов ее решения;
- в задаче необходимо определить актуальный уровень ее решения;
- задание должно составляться с учетом возрастных интересов и предпочтений учащихся [2; 5; 15].

Творческий процесс можно направлять путем выполнения разноуровневых заданий, структурировать материал и четко представить его в виде конкретного алгоритма действий. И.Э. Унт дает определение творческим заданиям как заданиям, которые подразумевают самостоятельный поиск решения, проявление творческого подхода,

применение имеющихся знаний оригинальным способом, совершение личного (а иногда и общего) открытия [22, с. 5]. Как правило, степень развития творческих способностей определяется материалом, на основе которого создавалось задание.

Стратегия работы с одаренными детьми с высокими интеллектуальными способностями базируется на трех основополагающих принципах:

- подбор заданий, выполнение которых требует одновременной работы как логического, так и образного мышления;
- принятие наряду с предметной направленностью равноправие личного опыта обучающихся как источника познания и обеспечение их оптимального взаимодействия;
- смещение акцентов с традиционного способа развертывания содержания на информационно емкий [19; 20].

Организация совместно-диалогической продуктивной деятельности должна обеспечивать не только овладение школьниками базовыми предметными знаниями, но и развитие их творческих способностей, системного мышления, научного мировоззрения, формирование исследовательской и базовой культуры личности учащегося.

Совместная деятельность учеников и педагогов создает рефлексивно-диалогическое пространство, которое способствует психологически безопасному и комфортному развитию личности, проявлению ею творческих устремлений в интеллектуальной, трудовой, экономической, эстетической и иных сферах жизнедеятельности общества, повышению ее социальной активности.

Умело используя разнообразие видов деятельности и влияние межличностных отношений, складывающихся в этом пространстве, педагог может способствовать приобщению ребенка к новой системе ценностей через актуализацию эмоционально-аффективной сферы, совершенствованию механизмов освоения социально-культурного опыта, связанного с конструктивно-творческой доминантой деятельности. Таким образом, обучающиеся получают навыки саморазвития и самообразования, познания окружающего мира и социума, а учи-

тель реализует одну из своих основных функций – развитие творческих способностей своих учеников.

Содержательная компонента творческого процесса объединяет в себе, как внешнее содержание, которое определяется образовательной средой, так и внутреннее, возникающее в результате творческой деятельности личности на основе ее личного опыта.

В процессе творческой деятельности обучающиеся приобретают следующие *умения*:

- рассматривать проблему с различных сторон, в различных ракурсах;

- осуществлять попытки перенесения привычных функций в нестандартные ситуации;

- добиваться позитивных результатов в ходе выполнения различных видов деятельности и решения задач.

Для закрепления полученных результатов и накопления опыта ребенок в процессе обучения должен научиться фиксировать и анализировать собственные действия. Данные задачи реализуются через проведение рефлексии. При этом, наибольший эффект принесет применение как текущей рефлексии (в процессе выполнения самостоятельных заданий в рабочей тетради путем оценки своих достижений, описании чувств, фиксировании мыслей), так и рефлексии итоговой в выполнении периодических контрольных заданий.

На основании этого педагог может проводить анализ успешности развития творческого потенциала своих учеников. Поэтому определяем процесс обучения как сложную интегративную систему, предполагающую процесс взаимодействия субъекта педагогической деятельности и субъекта учебной деятельности. При этом первый выполняет роль обучающего, а второй – обучающегося. В этом случае, эффективность обучения в наибольшей степени зависит от обучающего.

Выбранная стратегия позволяет развивать у учащихся системное мышление и создает условия формирования абстракций высокого уровня обобщения. В результате взаимодействия учителя и ученика на основе включения личностного опыта в предметное содержание предлагаемая информация переводится в знаково-символическую форму

хорошо знакомых ученику понятий, соответствующих его возрастным особенностям. Средствами разработанного языка, в форме графических, знаковых конструкций, содержание легко структурируется на отдельные смысловые фрагменты, изучается, а потом также легко соединяется в целостную научную картину.

Таким образом, творчество должно стать ценностной ориентацией в различные периоды самореализации человека. Оно зависит от уровня развития знаний, умений; задатков; методов, видов, форм, средств обучения; характера деятельности; исторических, социальных, общественных условий; личных качеств обучаемых; профессионального мастерства педагога.

Под творческими способностями мы понимаем ценностное, интегральное качество личности, которое развивается в различные периоды онтогенеза и позволяет на основе более высоких по сравнению с другими детьми данного возраста интеллекта, повышенной избирательной увлеченности конкретной предметной деятельностью или несколькими видами деятельности, достигать экстраординарных результатов, демонстрирующих активизацию у обучающихся поисковой стратегии, формирование познавательной самостоятельности, выступающей в качестве образовательного результата.

В этой связи, организуя деятельность по развитию творческих способностей детей, учителю необходимо учитывать следующие аспекты:

- творческое воображение играет определяющую роль в развитии творческих способностей;
- процесс обучения в школе должен иметь своей целью не только передачу знаний в готовом виде, но и творческое развитие способностей обучающихся, что предполагает использование эвристических способов и приёмов в познании;
- прерогатива в усвоении учебного материала должна быть отдана методам, направленным на систематическое и целенаправленное развитие у детей подвижности и гибкости мышления, обеспечивающим формирование у них умений творческого уровня; организацию самостоятельной проверки результатов работы учащихся;

– уровень развития познавательных психических процессов (внимания, памяти и др.) выступает в качестве основы продуктивного мышления и способствует повышению творческо-поисковой активности обучающихся;

– учитель, как организатор учебной деятельности, должен создать психологическое обеспечение учебной деятельности, направленное на развитие творческого потенциала личности учащихся, включающего ряд качеств: целеустремленность; эвристичность; решительность; гибкость; требовательность; независимость; оптимистичность; принципиальность; коммуникабельность; лидерство; новаторство;

– для формирования гибкости мышления в процессе учебных занятий целесообразно использовать задачи и примеры, отличающиеся по уровневым характеристикам, осуществлять анализ этапов их решения, формировать учебно-познавательные стратегии, направленные на совершенствование качественных сторон мышления обучающихся;

– в формировании учебно-познавательных стратегий обучающихся в творческой деятельности определяющую роль играют когнитивные визуальные средства различной степени сложности, с помощью которых информация может быть представлена на физическом – чувственно-образном, абстрактном – вербально-логическом, абстрактном – схемном и модельном уровнях;

– постоянное совершенствование творческой деятельности на уровне содержательно-процессуальных характеристик образовательно-воспитательной деятельности.

Технологии формирования и развития определенного типа личности через среду, превращаемую действиями субъекта управления в средство воспитания, строятся на основе принципов инновационной педагогики. Инновационная образовательная среда представляет собой единое образовательное пространство учебного заведения, позволяющее объединять усилия заинтересованных лиц в решении задач обучения и воспитания, развитии творческого потенциала обучаемого.

3. Особенности развития творческих способностей младших школьников

Детский возраст имеет значительный потенциал, необходимый для развития творческих способностей. Младший школьный возраст – это период впитывания, накопления знаний, период усвоения по преимуществу. Важными условиями умственного развития в эти годы являются: подражательность многим действиям и высказываниям; повышенная впечатлительность, внушаемость; направленность умственной активности на то, чтобы повторить, внутренне принять.

Учебные занятия служат новым источником роста познавательных сил младших школьников. Большое значение имеет выполнение действий «про себя», во внутреннем плане. Кроме того, развиваются волевые качества, проявляются особенности не только активности, но и формирующейся саморегуляции. Важно использовать для обогащения психики присущие детям этого возраста яркое воображение и эмоциональность [13, с. 52-59].

Рассмотренные особенности младшего школьного возраста оказывают существенное влияние на познавательные возможности детей, обуславливают дальнейший ход общего развития и являются факторами становления креативности как общей универсальной способности к творчеству.

Выделяются следующие компоненты творческих способностей:

1. Мотивационно-творческие – проявление у детей творческой активности, любознательности, стремление к успеху, проявление лидерских качеств.

2. Интеллектуально-логические – способность анализировать и сравнивать, выделять главное, описывать определенные явления и процессы, способность доказывать свои суждения, давать определения.

3. Интеллектуально-эвристические – способность осуществлять перенос полученных знаний и умений на решение проблемных ситуаций, способность к фантазии, умению ассоциировать.

4. Способности к самоорганизации – способность видеть цели, планировать деятельность, способность к объективной самооценке.

5. Коммуникативные – способность творчески использовать положительный опыт других людей, способность к сотрудничеству и сотворчеству, способность отстаивать собственную точку зрения.

С поступлением в школу огромное значение приобретает воспитание у учащихся готовности к творчеству. Творчество младшего школьника – это создание им собственного оригинального продукта, в процессе работы над которым он самостоятельно использует свои знания, умения и навыки, полученные им ранее.

Учащиеся обладают потенциальными возможностями, в соответствии с которыми в процессе обучения у них формируются простейшие творческие познавательные процедуры: описание, объяснение, преобразование.

Оптимальные условия для развития творчества школьников имеются на уроках (в ситуациях) творчества. При конструировании уроков (ситуаций) творчества учителю необходимо иметь в виду возможности использования разнообразного учебного материала. Наибольшую ценность в воспитании творческой личности имеет та часть учебного материала, которая обозначает противоречия и вызывает переживания в результате осмысления проблемы. Проектирование уроков творчества начинается с определения конечной цели и конкретизации результата. Выделяют принципы организации уроков творчества:

1. Знания – фундамент творчества. Творчество не игнорирует знания норм. Целесообразное отступление от них позволяет оценить индивидуальность исполнителя. К творчеству ребенка подводят постепенно, основываясь на полученных знаниях, выработанных на практике и закрепленных умениях.

2. Строгий отбор учебного материала. Строго отобранные учителем сведения, определения, усвоенные учеником, призваны способствовать решению конкретной задачи (или задач).

3. Многократность повторения по-разному организованного изучаемого материала. Осмысление изучаемого материала у младших школьников наступает при 100-200 кратном его повторении в различных вариантах.

4. Разностороннее развитие ученика. Разносторонняя отработка навыков, приемов работы дает возможность ребенку быстрее приспособиться к новым видам труда.

5. Формирование устойчивого интереса к учению. Поддержанию устойчивого интереса младших школьников к труду способствует частая смена видов работ: на один вид работы отводится 3-5 занятий.

6. Обучение грамотному выполнению работ под руководством взрослого. Творчеством младший школьник овладевает с помощью взрослого. Многократно повторяя упражнения, ученик закрепляет навыки, вырабатывает определенный стереотип. Тем самым высвобождает время для тренировки в творческой деятельности.

7. Постоянный контроль учителя за работой ученика. Контроль учителя позволяет сохранить у ребенка приобретенный навык.

8. Индивидуальный подход. Проектирование процесса обучения осуществляется на основе учета интересов и особенностей младших школьников.

Помощь взрослых и, в частности, педагога заключается в том, чтобы научить ребенка творить. Ребенок в результате такой помощи должен научиться:

1. удивляться всему, будто видит все в первый раз. Нужно удивляться каждой вещи, всему живому, любому явлению жизни. Надо почувствовать, что все есть чудо. Не чудесного в мире нет. То есть надо как бы родиться заново, пережить второе рождение – рождение в искусстве, где все – игра чудесных сил;

2. видеть, слышать, ощущать (удивившись, начинаешь присматриваться, вслушиваться...) – так, как мать видит, слышит, ощущает своего ребенка, летчик – свой самолет, моряк – корабль. Нужно научиться видеть с закрытыми глазами (как лицо своей матери). Источник художественного творчества – память;

3. мечтать (фантазия – цемент, скрепляющий самые разные – в их единстве – вещи, соединяя их в одно удивительное целое).

Этих трех «даров» достаточно, чтобы быть поэтом в душе, но не на деле. Чтобы творить, следует еще научиться: владеть техникой

творчества (искусством слова, приемами ремесла); создавать «законченную вещь», то есть произведение.

Творческая деятельность младших школьников определяется как продуктивная форма деятельности учащихся начальной школы, направленная на овладение творческим опытом познания, создания, преобразования, использования в новом качестве объектов материальной и духовной культуры в процессе образовательной деятельности, организованной в сотрудничестве с педагогом.

В психолого-педагогической литературе приведены определения творческих видов деятельности:

Познание – образовательная деятельность ученика, понимаемая как процесс творческой деятельности, формирующий их знания.

Преобразование – творческая деятельность учащихся, являющаяся обобщением опорных знаний, служащих развивающим началом для получения новых учебных и специальных знаний.

Создание – творческая деятельность, предполагающая конструирование учащимися образовательной продукции в изучаемых областях.

Творческое применение знаний – деятельность учащихся, предполагающая внесение учеником собственной мысли при применении знаний на практике.

Для успешного развития творческих способностей необходима целенаправленная работа по развитию творческого потенциала у детей.

Для развития творческих способностей можно предложить следующие меры, направленные на эффективное развитие творческих способностей младших школьников: применение на всех занятиях с детьми заданий творческого характера; использование специальных приемов, развивающих творческие способности детей; привлечение родителей к проблеме развития творчества детей.

В своей работе с детьми педагог должен уделять большое внимание применению методов и методических приемов обучения, которые способствуют более успешному развитию творческих способно-

стей, обеспечивают активизацию умственной и практической деятельности учащихся.

Включение в содержание учебных занятий методов проблемного метода обучения (проблемного изложения, использование проблемных ситуаций, постановка перед школьниками вопросов, проблемных задач и др.) создает позитивные условия для развития творчества младших школьников. Особая разновидность учебных задач – задачи на импровизацию – высшая степень проявления творчества. Например, от копирования лучших образцов произведений живописи, графики, народного и декоративно-прикладного искусства, дизайна учащиеся постепенно подводятся к созданию собственных вариаций и импровизаций.

Особым видом деятельности учащихся является выполнение *творческих проектов и презентаций*.

Метод проектов тесно переплетается с проблемным обучением. Суть метода проектов состоит в том, чтобы стимулировать интерес учащихся к обозначенным проблемам, овладение определенной суммой знаний и решение этих проблем через проектную деятельность, практическое применение полученных знаний, развитие рефлексорного (Д. Дьюи) или критического мышления. Основа рефлексорного мышления – поиск фактов, их анализ, размышления над их достоверностью, логическое выстраивание фактов для познания нового, для нахождения выхода из сомнения, формирования уверенности, основанной на аргументированном рассуждении.

В основу метода проектов положена идея, составляющая суть понятия «проект», его прагматическая направленность на результат, который можно получить при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. Этот результат можно увидеть, осмыслить, применить в реальной практической деятельности. Чтобы добиться такого результата, необходимо научить детей самостоятельно мыслить, находить и решать проблемы, привлекая для этой цели знания из разных областей, умения прогнозировать результаты и возможные последствия разных вариантов решения, умения устанавливать причинно-следственные связи. Решение проблемы предусматри-

вает, с одной стороны, использование совокупности, разнообразных методов, средств обучения, а с другой, предполагает необходимость интегрирования знаний, умений применять знания из различных областей науки, техники, технологии, творческих областей.

Результаты выполненных проектов должны быть «осязаемыми», т.е. если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – конкретный результат, готовый к использованию (на уроке, в школе, в реальной жизни). Если говорить о методе проектов как о педагогической технологии, то эта технология предполагает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов.

Для типологии проектов предлагаются следующие признаки:

Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентировочная и пр. (исследовательский проект, игровой, творческий).

Предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания); межпредметный проект.

Характер координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (неявный, имитирующий участника проекта, характерно для телекоммуникационных проектов).

Характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира).

Количество участников проекта.

Продолжительность проекта.

Рассмотрим общие подходы к структурированию проекта:

Начинать следует всегда с выбора темы проекта, его типа, количества участников.

Далее учителю необходимо продумать возможные варианты проблем, которые важно исследовать в рамках намеченной тематики. Сами же проблемы выдвигаются учащимися с подачи учителя (наводящие вопросы, ситуации, способствующие определению проблем, видеоряд с той же целью и т.д.). Здесь уместна «мозговая атака» с последующим коллективным обсуждением.

Распределение задач по группам, обсуждение возможных методов исследования, поиска информации, творческих решений.

Самостоятельная работа участников проекта по своим индивидуальным или групповым исследовательским, творческим задачам.

Промежуточные обсуждения полученных данных в группах (на уроках или на внеклассных занятиях, в групповой работе в библиотеке и др.).

Защита проектов, оппонирование.

Коллективное обсуждение, экспертиза, результаты внешней оценки, выводы.

Метод проектов всегда ориентирован на самостоятельную деятельность учащихся – индивидуальную, парную, групповую, которую учащиеся выполняют в течение определенного отрезка времени. Группа выстраивает коллективные проекты, которые обсуждаются, принимаются, вывешиваются на стенках. В процессе выполнения проекта один ученик может выступить по отношению к другому в качестве учителя.

Для того чтобы каждый ребенок мог найти проект по душе, рекомендуется предлагать на выбор проекты, отличающиеся:

1. Видом деятельности:

- создание творческих работ (игрушки, книги, рисунки, открытки, костюмы, макеты, модели и т.д.);
- подготовка и проведение мероприятий (спектакли, концерты, викторины, КВН, показы мод и т.д.);
- проведение исследований.

2. Количеством участников:

индивидуальная деятельность и коллективная. (Продукты индивидуальной деятельности могут быть объединены в коллективный продукт: выставки рисунков и моделей, коллажей, макетов. Кроме этого, результатами коллективной деятельности могут быть конкурсы, викторины, выставки, концерты, спектакли, оформление интерьера и др.).

3. Продолжительностью (от нескольких часов до нескольких месяцев).

4. Количеством этапов.
5. Набором и иерархией ролей.
6. Необходимостью привлечения взрослых.

При выполнении проекта дети могут работать группами. Самые простые коллективные проекты – это проекты, в которых дети выполняют отдельные, не зависимые друг от друга мини-проекты. Объединение мини-проектов в один общий проект выполняется учителем или родителями.

В процессе работы над проектами учащиеся готовят мини-доклады, пишут сочинения, оформляют стенды, фотоальбомы, выставки. После завершения работы над проектом организуется их презентация. Дети представляют результаты своей деятельности по выбранной теме, рассказывают о своей работе, показывают то, что у них получилось. Обязательно нужно похвалить детей за достижения. Хорошо, если на представлении результатов проекта будут присутствовать не только другие дети, но и родители.

Если проект долгосрочный, то в нем целесообразно выделять промежуточные этапы, каждый из которых может заканчиваться ярким, запоминающимся мероприятием, которое создает у детей позитивный эмоциональный настрой для дальнейшей творческой работы над проектом.

Итак, для успешного развития творческих способностей учащихся педагогу следует: развивать способности, склонности каждого ребенка; интересы каждого учащегося с учетом их возможностей; овладевать приемами осознанного решения различных творческих задач; направлять и активизировать творческие способности учащихся через практическую деятельность в учебное и внеучебное время.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Дайте определения понятиям «личность», «индивидуальность», «способности», «творческие способности».
2. Назовите параметры, характеризующие степень выраженности у человека определённых способностей.

3. От чего, на ваш взгляд, зависит успешное решение проблемы адаптации ребенка к новым социальным условиям, обучению в школе?
4. Какова характеристика понятий «творчество», «креативность»?
5. Назовите качества, свойственные творческой личности.
6. Проанализируйте функции интеллекта и творчества.
7. Назовите принципы развития творческих способностей учащихся в процессе освоения конкретных предметных циклов.
8. В чем может проявляться творческая активность личности?
9. Охарактеризуйте структуру творческой деятельности.
10. Какова специфика формирования творческих способностей обучающихся?
11. Какие процессы оказывают наибольшее влияние на развитие творческих способностей и продуктивного мышления обучающихся?
12. Назовите основной критерий развития интеллекта учащегося.
13. Проанализируйте критерии, необходимые для конструирования заданий творческого типа.
14. Какие умения приобретаются обучающимися в процессе творческой деятельности?
15. Назовите принципы работы с одаренными детьми с высокими интеллектуальными способностями.
16. Каковы требования к учителю по организации деятельности, направленной на развитие творческих способностей обучающихся.

Список литературы

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / отв. ред. А.В. Брушлинский, В.А. Кольцова. – М.: Наука, 2000. – 351 с.
2. Альтшуллер, Г.С., Шапиро, Р.Б. Психология изобретательского творчества [Текст] / Г.С. Альтшуллер, Р.Б. Шапиро // Вопросы психологии. – 1956. – № 6. – С. 37–49.
3. Богоявленская Д.Б. Психология творческих способностей: Учеб. пособие для вузов. – М.: Академия, 2002. – 320 с.

4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: Избранные психологические труды / Под ред. Д.И. Фельдштейна.– Воронеж: АПСН, 1996.– 352 с.
5. Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества.– М.: Центр «Педагогический поиск», 2000.– 144 с.
6. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Под ред. В.В. Давыдова.– М.: Педагогика, 1991.– 479 с.
7. Дружинин В.Н. Психология общих способностей: учеб. пособие. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 1999. – 368 с. – (Мастера психологии).
8. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения: опыт теоретических и экспериментальных исследований [АПН СССР].– М.: Педагогика, 1986.– 240 с.
9. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: в 2-х т. – М., 1986.
10. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности (нормативный подход). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 168 с.
11. Кон И.С. В поисках себя. Личность и ее самосознание.– М.: Политиздат, 1984.– 335 с.
12. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1972. – с. 56.
13. Кудрявцев В.Т. Диагностика творческого потенциала и интеллектуальной готовности к развивающему школьному обучению: Пособие для практических работников. – М.: РИНО, 1999. – 156 с.
14. Лейтес Н.С. Об умственной одаренности: Психологические характеристики некоторых типов школьников / Под ред. Б.М. Теплова. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1960. – 214 с.
15. Матюшкин А.М. Основные направления исследований мышления и творчества //Психологический журнал. – 1984. – № 1. – С. 9–17.
16. Мясищев В.Н. Психология отношений.– М.: Ин-т практ. психологии; Воронеж: Изд-во «Модэк», 1995.– 356 с.

17. Теплов Б.М. Способности и одаренность // Избр. труды: В 2-х т.– М.: Педагогика, 1985.– Т. 1.– С. 3–169.
18. Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженов.– М.: Педагогика, 1988.– 543 с.
19. Рахимов А.З. Творческое мышление: психол. теория и технология творческого развития. – Уфа: Творчество, 2005. – 224 с.
20. Савенков А.И. Психология детской одаренности: Учеб. пособие. – М.: Генезис, 2010. – 442 с.
21. Терехова Г.В. Творческие задания как средство развития креативных способностей школьников в учебном процессе: Автореф. дисс. на соискание ученой степени канд. пед. наук. – Екатеринбург, 2002. – 19 с.
22. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. – М.: Педагогика, 1990. – 192 с.
23. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности: Избр. труды. – 2-е изд. – М.: Московск. психол.-соц. ин-т; Флинта, 2004.– 672 с.
24. Хуторской А.В. Эвристическое обучение: теория, методология, практика.– М.: МРБ, 1998.– 266 с.
25. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. – М.: Знание, 1988. – 80 с.

Тема 7. СПЕЦИФИКА РАЗВИТИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ТВОРЧЕСТВА И ИННОВАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ УЧИТЕЛЯ

План

1. Сущность и структура педагогической деятельности.
2. Специфика педагогической деятельности.
3. Творческая природа труда учителя. Условия развития творческого потенциала личности учителя
4. Специфика развития инновационной культуры учителя.

1. Сущность и структура педагогической деятельности

Уникальная особенность профессии учителя заключается в том, что он, осуществляя свою работу, принимает участие в процессе сотворения нового человека и, таким образом, творчество является наиболее существенной характеристикой деятельности и самого педагога.

Смысл педагогической профессии выявляется в деятельности, которую осуществляют ее представители и которая называется педагогической. Она представляет собой особый вид социальной деятельности, направленной на передачу от старших поколений младшим накопленных человечеством культуры и опыта, создание условий для их личностного развития и подготовку к выполнению определенных социальных ролей в обществе (В.А. Сластенин).

Цель педагогической деятельности связана с реализацией цели воспитания, которая и сегодня рассматривается как общечеловеческий идеал гармонично развитой личности. Эта общая стратегическая цель достигается решением конкретизированных задач обучения и воспитания по различным направлениям: умственного, нравственного, эстетического, физического, трудового воспитания.

В качестве основных объектов цели педагогической деятельности выделяют воспитательную среду, деятельность воспитанников, воспитательный коллектив и индивидуальные особенности воспитанников. Реализация цели педагогической деятельности связана с решением таких социально-педагогических задач:

- формирование воспитательной среды,
- организация деятельности воспитанников,
- создание воспитательного коллектива,
- развитие индивидуальности личности.

Применение общей теории систем к анализу педагогической деятельности позволило Н.В. Кузьминой ввести понятие педагогической системы, выделить не только ее структурные составляющие, но и функциональные компоненты педагогической деятельности. В рамках этой модели выделяется пять структурных составляющих:

- 1) субъект педагогического воздействия;
- 2) объект педагогического воздействия;
- 3) предмет их совместной деятельности;
- 4) цели обучения и
- 5) средства педагогической коммуникации.

Все структурные компоненты педагогической системы находятся как в прямой, так и в обратной зависимости. Разрабатывая проблему педагогической деятельности, Н.В. Кузьмина определила структуру деятельности учителя, в которой определены пять функциональных компонентов: 1) гностический; 2) проектировочный; 3) конструктивный; 4) организаторский и 5) коммуникативный.

1. Гностический компонент (от греч. гнозис – познание) относится к сфере знаний педагога (своего предмета, способов педагогической коммуникации, психологических особенностей учащихся, а также о самопознании (собственной личности и деятельности)).

2. Проектировочный компонент включает в себя представления о перспективных задачах обучения и воспитания, а также о стратегиях и способах их достижения.

3. Конструктивный компонент – это особенности конструирования педагогом собственной деятельности и активности учащихся с учетом ближних целей обучения и воспитания (урок, занятие, цикл занятий).

4. Коммуникативный компонент – это особенности коммуникативной деятельности преподавателя, специфика его взаимодействия с учащимися, от которой зависит эффективность педагогической дея-

тельности, направленной на достижение дидактических (воспитательных и образовательных) целей.

5. Организаторский компонент – это система умений педагога организовать собственную деятельность, а также активность учащихся [6].

Для успешного осуществления функциональных видов педагогической деятельности (конструктивной, организаторской и коммуникативной) необходимы соответствующие способности, проявляющиеся в умениях учителя.

Конструктивная деятельность включает:

- конструктивно-содержательную (отбор и композиция учебного материала, планирование и построение педагогического процесса),
- конструктивно-оперативную (планирование своих действий и действий учащихся) и
- конструктивно-материальную (проектирование учебно-материальной базы педагогического процесса).

Организаторская деятельность предполагает выполнение системы действий, направленных на включение учащихся в различные виды деятельности, создание коллектива и организацию совместной деятельности.

Коммуникативная деятельность направлена на установление педагогически целесообразных отношений педагога с воспитанниками, другими педагогами школы, представителями общественности, родителям (В.А. Сластенин).

Основной функциональной единицей, с помощью которой проявляются все свойства педагогической деятельности, является педагогическое действие как единство целей и содержания. Понятие о педагогическом действии выражает то общее, что присуще всем формам педагогической деятельности (уроку, экскурсии, индивидуальной беседе и т.п.), но не сводится ни к одной из них.

Педагогическое действие учителя сначала выступает в форме познавательной задачи. Опираясь на имеющиеся знания, он теоретически соотносит средства, предмет и предполагаемый результат своего действия.

Познавательная задача, будучи решенной психологически, затем переходит в форму практического преобразовательного акта. При этом обнаруживается некоторое несоответствие между средствами и объектами педагогического влияния, что сказывается на результатах действия учителя. В связи с этим из формы практического акта действие снова переходит в форму познавательной задачи, условия которой становятся более полными. Таким образом, деятельность учителя-воспитателя по своей природе есть не что иное, как процесс решения множества задач различных типов, классов и уровней.

Специфической особенностью педагогических задач является то, что их решения практически никогда не лежат на поверхности. Они нередко требуют напряженной работы мысли, анализа множества факторов, условий и обстоятельств. Кроме того, искомое не представлено в четких формулировках: оно вырабатывается на основе прогноза. Решение взаимосвязанного ряда педагогических задач очень трудно поддается алгоритмизации. Если же алгоритм все же существует, применение его разными педагогами может привести к различным результатам. Это объясняется тем, что творчество педагогов связано с поиском новых решений педагогических задач.

2. Специфика педагогической деятельности

Своеобразие педагогической профессии состоит и в том, что она по своей природе имеет гуманистический, коллективный и творческий характер.

Педагогическая профессия исторически выполняет две социальные функции – адаптивную и гуманистическую («человекообразующую»). Адаптивная функция связана с приспособлением учащегося, воспитанника к конкретным требованиям современной социокультурной ситуации, а гуманистическая – с развитием его личности, творческой индивидуальности.

С одной стороны, учитель подготавливает своих воспитанников к нуждам данного момента, к определенной социальной ситуации, к конкретным запросам общества. Но с другой стороны, он, объективно оставаясь хранителем и проводником культуры, несет в себе вневре-

менной фактор. Имея в качестве цели развитие личности как синтеза всех богатств человеческой культуры, учитель работает на будущее.

В труде учителя всегда содержится гуманистическое, общечеловеческое начало. Сознательное его выдвижение на первый план, стремление служить будущему характеризовали прогрессивных педагогов всех времен.

Так, известный педагог и деятель в области образования середины XIX в. Фридрих Адольф Вильгельм Дистервег, которого называли учителем немецких учителей, выдвигал общечеловеческую цель воспитания: служение истине, добру, красоте. «В каждом индивидууме, в каждой нации должен быть воспитан образ мыслей, именуемый гуманностью: это стремление к благородным общечеловеческим целям» [2, с. 237]. В реализации этой цели, считал он, особая роль принадлежит учителю, который является живым поучительным примером для ученика. Его личность завоевывает ему уважение, духовную силу и духовное влияние. Ценность школы равняется ценности учителя.

Великий русский писатель и педагог Лев Николаевич Толстой видел в педагогической профессии прежде всего гуманистическое начало, которое находит свое выражение в любви к детям. «Если учитель имеет только любовь к делу, – писал Толстой, – он будет хороший учитель. Если учитель имеет только любовь к ученику, как отец, мать, он будет лучше того учителя, который прочел все книги, но не имеет любви ни к делу, ни к ученикам. Если учитель соединяет в себе любовь и к делу, и к ученикам, он – совершенный учитель» [17, с. 362].

Л.Н.Толстой считал свободу ребенка ведущим принципом обучения и воспитания. По его мнению, школа может быть подлинно гуманной только тогда, когда учителя не будут рассматривать ее как «дисциплинированную роту солдат, которой нынче командует один, завтра другой поручик». Он призывал к новому типу отношений между учителями и учениками, исключая принуждение, отстаивал идею развития личности как центральную в гуманистической педагогике.

В 50-60-е гг. XX в. наиболее значительный вклад в теорию и практику гуманистического воспитания внес Василий Александрович Сухомлинский – директор Павлышской средней школы на Полтавщине. Воспитание во имя счастья ребенка – таков гуманистический смысл педагогических трудов В.А. Сухомлинского, а его практическая деятельность – убедительное доказательство тому, что без веры в возможности ребенка, без доверия к нему вся педагогическая премудрость, все методы и приемы обучения и воспитания несостоятельны.

Основой успеха учителя, считал он, является духовное богатство и щедрость его души, воспитанность чувств и высокий уровень общей эмоциональной культуры, умение глубоко вникнуть в сущность педагогического явления.

Первоочередная задача школы, отмечал В. А. Сухомлинский, состоит в том, чтобы открыть в каждом человеке творца, поставить его на путь самобытно-творческого, интеллектуально полноценного труда. «Распознать, выявить, раскрыть, взлелеять, выпестовать в каждом ученике его неповторимо-индивидуальный талант – значит поднять личность на высокий уровень расцвета человеческого достоинства» [17, Т. 5. с. 102].

Карл Роджерс, являющийся одним из основоположников современного гуманистического направления в западной педагогике и психологии, утверждал, что общество сегодня заинтересовано в огромном количестве конформистов (приспособленцев). Это связано с потребностями промышленности, армии, неспособностью и, главное, нежеланием многих, начиная от рядового учителя и кончая руководителями высшего ранга, расставаться со своей пусть маленькой, но властью. «Нелегко стать глубоко человечным, доверять людям, сочетать свободу с ответственностью. Путь, представленный нами, – это вызов. Он предполагает не простое принятие на себя обстоятельств демократического идеала [13, с. 307].

Это не означает, что учитель не должен готовить своих учеников к конкретным запросам жизни, в которую им в ближайшем будущем необходимо будет включиться. Воспитывая ученика, не адаптированного к наличной ситуации, учитель создает трудности в его

жизни. Воспитывая слишком адаптированного члена общества, он не формирует у него потребности целенаправленного изменения как самого себя, так и общества.

Адаптивная направленность деятельности учителя негативно сказывается и на нем самом, так как он постепенно теряет самостоятельность мышления, подчиняет свои способности официальным и неофициальным предписаниям, теряя в конечном счете свою индивидуальность. Чем больше учитель подчиняет свою деятельность формированию личности учащегося, приспособленного к конкретным запросам, тем в меньшей степени он выступает как гуманист и нравственный наставник. И наоборот, даже в условиях антигуманного классового общества стремление передовых педагогов противопоставить миру насилия и лжи человеческую заботу и доброту неизбежно отзывается в сердцах воспитанников. И.Г. Песталоцци, отмечая особую роль личности воспитателя, его любви к детям, провозглашал ее в качестве основного средства воспитания. «Я не знал ни порядка, ни метода, ни искусства воспитания, которые не явились бы следствием моей глубокой любви к детям» [10, Т. 2, с. 68.].

Учитель-гуманист не только верит в демократические идеалы и высокое предназначение своей профессии. Он своей деятельностью приближает гуманистическое будущее. А для этого он должен быть активным сам. При этом имеется в виду не любая его активность. Так, нередко встречаются учителя сверхактивные в своем стремлении «воспитывать». Выступая субъектом образовательного процесса, учитель должен признавать право быть субъектами и за учащимися. Это значит, что он должен быть способным довести их до уровня самоуправления в условиях доверительного общения и сотрудничества.

Коллективный характер педагогической деятельности.

Если в других профессиях группы «человек-человек» результат, как правило, является продуктом деятельности одного человека – представителя профессии (например, продавца, врача, библиотекаря и т.п.), то в педагогической профессии очень трудно вычленить вклад каждого педагога, семьи и других источников воздействий в качественное преобразование субъекта деятельности – воспитанника.

С осознанием закономерного усиления коллективистических начал в педагогической профессии все шире входит в обиход понятие совокупного субъекта педагогической деятельности. Под совокупным субъектом в широком плане понимается педагогический коллектив школы или другого образовательного учреждения, а в более узком – круг тех педагогов, которые имеют непосредственное отношение к группе учащихся или отдельному ученику.

Большое значение формированию педагогического коллектива придавал А.С. Макаренко. Он писал: «Должен быть коллектив воспитателей, и там, где воспитатели не соединены в коллектив и коллектив не имеет единого плана работы, единого тона, единого точного подхода к ребенку, там не может быть никакого воспитательного процесса». Те или иные черты коллектива проявляются в настроении его членов, их работоспособности, психическом и физическом самочувствии, в психологическом климате коллектива. А.С. Макаренко утверждал, что нельзя ставить вопрос о воспитании в зависимости от качества или таланта отдельно взятого учителя, хорошим мастером можно стать только в педагогическом коллективе [7, с. 292].

В.А. Сухомлинский, являясь на протяжении многих лет руководителем школы, пришел к выводу об определяющей роли педагогического сотрудничества в достижении тех целей, которые стоят перед школой. В.А. Сухомлинский установил следующую закономерность: чем богаче духовные ценности, накопленные и заботливо охраняемые в педагогическом коллективе, тем отчетливее коллектив воспитанников выступает как активная, действенная сила, как участник воспитательного процесса, как воспитатель. На вопрос, как же и благодаря чему создается педагогический коллектив, В.А. Сухомлинский отвечал однозначно – его творят коллективная мысль, идея, творчество.

3. Творческая природа труда учителя. Условия развития творческого потенциала личности учителя

Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет не только количественную меру, но и качественные характеристики. Содержание и организацию труда учителя можно правильно оценить,

лишь определив уровень его творческого отношения к своей деятельности. Уровень творчества в деятельности педагога отражает степень использования им своих возможностей для достижения поставленных целей.

Творчество обычно определяется как процесс, результатом которого является создание новых материальных или духовных ценностей. Критерий новизны может иметь как объективное содержание (новое для данной отрасли знаний), так и субъективное (новое для индивида – субъекта деятельности). Однако при любом понимании критерия новизны творчество представляет собой мышление в его высшей форме, выходящее за пределы решения возникшей задачи известными способами. Если творчество доминирует в процессе мышления, то оно проявляется как воображение (К.К. Платонов).

Творческий характер педагогической деятельности является важнейшей ее особенностью. Но в отличие от творчества в других сферах (наука, техника, искусство) творчество педагога не имеет своей целью создание социально ценного нового, оригинального, поскольку его продуктом всегда остается развитие личности. Конечно, творчески работающий педагог, а тем более педагог-новатор, создает свою педагогическую систему, но она является лишь средством для получения наилучшего в данных условиях результата.

Творческий потенциал личности педагога формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идей, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций.

Только эрудированный и имеющий специальную подготовку учитель на основе глубокого анализа возникающих ситуаций и осознания сущности проблемы путем творческого воображения и мысленного эксперимента способен найти новые, оригинальные пути и способы ее решения. Но опыт убеждает, что творчество приходит только тогда и только к тем, кто добросовестно относится к труду, постоянно стремится к повышению профессиональной квалификации,

пополнению знаний и изучению опыта лучших школ и учителей (В.А. Сластенин) [9].

Область проявления педагогического творчества определяется структурой основных компонентов педагогической деятельности и охватывает практически все ее стороны: планирование, организацию, реализацию и анализ результатов.

В современной научной литературе *педагогическое творчество понимается как процесс решения педагогических задач в меняющихся обстоятельствах*. Обращаясь к решению множества типовых и нестандартных задач, учитель, так же как и любой исследователь, строит свою деятельность в соответствии с общими правилами эвристического поиска:

- анализом педагогической ситуации;
- проектированием результата в соответствии с исходными данными;
- анализом имеющихся средств, необходимых для проверки предположения и достижения искомого результата;
- оценкой полученных данных; формулировкой новых задач.

Однако творческий характер педагогической деятельности нельзя свести только к решению педагогических задач, т.к. в творческой деятельности в единстве проявляются познавательный, эмоционально-волевой и мотивационно-потребностный компоненты личности. Тем не менее, решение специально подобранных задач, направленных на развитие каких-либо структурных компонентов творческого мышления (целеполагание, анализ, требующий преодоления барьеров, установок, стереотипов, перебор вариантов, классификация и оценка и т.п.), является главным фактором и важнейшим условием развития творческого потенциала личности учителя.

Опыт творческой деятельности не вносит принципиально новых знаний и умений в содержание профессиональной подготовки учителя. Но это не означает, что научить творчеству нельзя. Можно – при обеспечении постоянной интеллектуальной активности будущих учителей и специфической творческой познавательной мотивации, кото-

рая выступает регулирующим фактором процессов решения педагогических задач. Это могут быть задачи на:

- перенос знаний и умений в новую ситуацию,
- выявление новых проблем в знакомых (типичных) ситуациях,
- выделение новых функций, методов и приемов,
- комбинирование новых способов деятельности из известных и др.

Этому же способствуют и упражнения в анализе педагогических фактов и явлений, выделении их составляющих, выявлении рациональных основ тех или иных решений и рекомендаций.

Часто сферу проявления творчества учителя непроизвольно сужают, сводя ее к нестандартному, оригинальному решению педагогических задач. Между тем творчество педагога не в меньшей мере проявляется и при решении коммуникативных задач, выступающих своеобразным фоном и основанием педагогической деятельности. В.А. Кан-Калик выделяет коммуникативные умения, проявляющиеся при решении ситуативных задач: умения управлять своим психическим и эмоциональным состоянием, действовать в публичной обстановке (оценить ситуацию общения, привлечь внимание аудитории или отдельных учеников, используя разнообразные приемы, и т.п.) и др. [4].

Творческую личность отличает и особое сочетание личностно-деловых качеств, характеризующих ее *креативность*. Выделяют семь признаков креативности: оригинальность, эвристичность, фантазию, активность, концентрированность, четкость, чувствительность. Педагогу-творцу присущи также такие качества, как инициативность, самостоятельность, способность к преодолению инерции мышления, чувство подлинно нового и стремление к его познанию, целеустремленность, широта ассоциаций, наблюдательность, развитая профессиональная память (Е.С. Громов, В.А. Моляко).

Каждый учитель так или иначе преобразует педагогическую действительность, но только учитель-творец активно осуществляет кардинальные преобразования и сам в этом деле является наглядным примером.

Учитель – не только профессия, суть которой транслировать знания, а высокая миссия сотворения личности, утверждения человека в человеке. В этой связи учителя нового типа характеризуют:

- высокая гражданская ответственность и социальная активность;
- любовь к детям, потребность и способность отдать им свое сердце;
- подлинная интеллигентность, духовная культура, желание и умение работать вместе с другими;
- высокий профессионализм;
- инновационный стиль научно-педагогического мышления, готовность к созданию новых ценностей и принятию творческих решений;
- потребность в постоянном самообразовании и готовность к нему;
- физическое и психическое здоровье, профессиональная работоспособность.

Таким образом, педагогическое творчество определяется как вид жизнедеятельности человека, универсальной характеристикой которого является педагогическая культура. Педагогическое творчество требует от учителя адекватной потребности, особых способностей, индивидуальной свободы, самостоятельности и ответственности в решении педагогических задач.

Профессионализм педагога находится в тесной связи с творчеством. Однако данные понятия не синонимичны: профессионально грамотные действия не являются непременно результатом творчества педагога. Репродуктивность в педагогической деятельности означает способность и перестроить собственную педагогическую деятельность в изменившихся обстоятельствах. Мастер педагогического труда – это высококомпетентный в психолого-педагогической и в собственно предметной области специалист, умеющий репродуцировать на высоком уровне профессиональные знания, навыки и умения.

4. Специфика развития инновационной культуры учителя

В контексте инновационной стратегии целостного педагогического процесса существенно возрастает роль директора школы, учителей и воспитателей как непосредственных носителей новаторских процессов.

При всем многообразии технологий обучения: дидактических, компьютерных, проблемных, модульных и других – реализация ведущих педагогических функций остается за учителем. С внедрением в учебно-воспитательный процесс современных технологий учитель и воспитатель школы все более осваивают функции консультанта, советчика, аниматора, воспитателя. Это требует от них специальной психолого-педагогической подготовки, так как в профессиональной деятельности учителя реализуются не только специальные, предметные знания, но и современные знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания. На этой базе формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций.

Инновационная направленность педагогической деятельности предполагает включение учителей в процесс создания, освоения и использования педагогических новшеств, в практике обучения и воспитания, создание в школе определенной инновационной среды.

Необходимость формирования инновационной культуры учителя в современных условиях развития общества, культуры и образования определяется рядом обстоятельств.

Во-первых, происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа.

Инновационная направленность деятельности учителей и воспитателей, включающая в себя создание, освоение и использование педагогических новшеств, выступает средством обновления образовательной политики.

Во-вторых, усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема, состава учебных дисциплин, введе-

ние новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. В данной ситуации существенно возрастает роль и авторитет педагогического знания в учительской среде.

В-третьих, происходит изменение отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. В условиях жесткой регламентации содержания учебно-воспитательного процесса учитель был ограничен не только в самостоятельном выборе новых программ, учебников, но и в использовании новых приемов и способов педагогической деятельности.

Если раньше инновационная деятельность сводилась в основном к использованию рекомендованных сверху новшеств, то сейчас она приобретает все более избирательный исследовательский характер. Именно поэтому важным направлением в работе руководителей школ, органов управления образования становится анализ и оценка вводимых учителями педагогических инноваций, создание условий для их успешной разработки и применения.

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

В исследованиях по педагогике выделяют следующую совокупность критериев педагогических новшеств: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Основным критерием инновации выступает *новизна*, имеющая равное отношение к оценке как научных педагогических исследований, так и передового педагогического опыта.

Поэтому для учителя, желающего включиться в инновационный процесс, очень важно определить, в чем состоит сущность предлагаемого нового, каков уровень новизны. Для одного это может быть действительно новое, для другого оно таковым не является. В этой связи необходимо подходить к включению учителей в инновационную деятель-

ность с учетом добровольности, особенностей личностных, индивидуально-психологических характеристик. Выделяют несколько уровней новизны: абсолютная, локально-абсолютная, условная, субъективная, отличающиеся степенью известности и областью применения.

Оптимальность как критерий эффективности педагогических инноваций означает затрату сил и средств учителей и учащихся для достижения результатов. Разные учителя могут добиваться одинаково высоких результатов при разной интенсивности собственного труда и труда учащихся. Введение в образовательный процесс педагогической инновации и достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах свидетельствует о ее оптимальности.

Результативность как критерий инновации означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности учителей. Технологичность в измерении, наблюдаемость и фиксируемость результатов, однозначность в понимании и изложении делают этот критерий необходимым в оценке значимости новых приемов, способов обучения и воспитания. Ценность данного критерия – в обеспечении целостного понимания, восприятия и формирования личности.

Возможность творческого применения инновации в массовом опыте можно рассматривать как критерий оценки педагогических инноваций. В действительности, если ценная педагогическая идея или технология остаются в рамках узкого, ограниченного применения, обусловленного особенностями и сложностью технического обеспечения или спецификой деятельности учителя, то вряд ли в данном случае мы можем говорить о педагогическом новшестве.

Творческое применение инноваций в массовом педагогическом опыте подтверждается на начальном этапе в деятельности отдельных учителей и воспитателей, но после ее апробации и объективной оценки может быть рекомендована к массовому внедрению.

Знание критериев и умение их использовать при оценке педагогических инноваций создают основу для проявления учителем многообразных возможностей в педагогическом творчестве, в освоении

профессионально-педагогической культуры от простого репродуцирования, введения в собственную педагогическую деятельность уже известных педагогическому сообществу знаний, технологий, концепций на индивидуально-логическом уровне до их эвристической, креативной разработки и внедрения.

Творческий характер педагогической деятельности обуславливает особый стиль мыслительной деятельности педагога, связанный с новизной и значимостью ее результатов, вызывая сложный синтез всех психических сфер (познавательной, эмоциональной, волевой и мотивационной) личности учителя.

Особое место в нем занимает развитая потребность творить, которая воплощается в специфических способностях и их проявлении. Одной из таких способностей является интегративная и высококодифференцированная способность мыслить педагогически. Способность к педагогическому мышлению обеспечивает учителю активное преобразование педагогической информации, выход за границы временных параметров педагогической реальности.

Эффективность профессиональной деятельности учителя зависит не только и не столько от знаний и навыков, сколько от способностей использовать данную в педагогической ситуации информацию различными способами и в быстром темпе. Развитый интеллект позволяет учителю познавать не отдельные единичные педагогические факты и явления, а педагогические идеи, теории обучения и воспитания учащихся. Рефлексивность, гуманизм, направленность в будущее и ясное понимание средств, необходимых для профессионального совершенствования и развития личности учащегося, являются характерными свойствами интеллектуальной компетентности учителя. Развитое педагогическое мышление, обеспечивающее глубокое смысловое понимание педагогической информации, преломляет знания и способы деятельности через призму собственного индивидуального профессионально-педагогического опыта и помогает обретать личностный смысл профессиональной деятельности.

Личностный смысл профессиональной деятельности требует от учителя достаточной степени активности, способности управлять, ре-

гулировать свое поведение в соответствии с возникающими или специально поставленными педагогическими задачами. Творческую личность характеризуют такие черты, как готовность к риску, независимость суждений, импульсивность, познавательная «дотошность», критичность суждений, самобытность, смелость воображения и мысли, чувство юмора и склонность к шутке и др. Данные качества, выделенные А.Н. Луком, раскрывают особенности действительно свободной, самостоятельной и активной личности.

Педагогическое творчество имеет ряд особенностей (В.И. Загвязинский, Н.Д. Никандров):

- оно более регламентировано во времени и пространстве. Этапы творческого процесса (возникновение педагогического замысла, разработка, реализация смысла и др.) между собой жестко связаны во времени, требуют оперативного перехода от одного этапа к другому; педагог ограничен во времени количеством часов, отводимых на изучение конкретной темы, раздела и др. В ходе учебного занятия возникают предполагаемые и непредполагаемые проблемные ситуации, требующие квалифицированного решения, качество которого, выбор наилучшего варианта решения может ограничиваться в силу указанной особенности, в силу психологической специфики решения именно педагогических задач;

- отсроченность результатов творческих поисков педагога. В сфере материальной и духовной деятельности ее результат сразу же материализуется и может быть соотнесен с поставленной целью; а результаты деятельности учителя воплощаются в знаниях, умениях, навыках, формах деятельности и поведения учащихся и оцениваются весьма частично и относительно. Данное обстоятельство существенно затрудняет принятие обоснованного решения на новом этапе педагогической деятельности. Развитые аналитические, прогностические, рефлексивные и другие способности учителя позволяют на основе частичных результатов предвидеть и прогнозировать результат его профессионально-педагогической деятельности;

- сотворчество учителя с учащимися, коллегами в педагогическом процессе, основанное на единстве цели в профессиональной де-

тельности. Атмосфера творческого поиска в учительском и ученическом коллективах выступает мощным стимулирующим фактором. Учитель как специалист в определенной области знаний в ходе образовательного процесса демонстрирует своим учащимся творческое отношение к профессиональной деятельности;

- зависимость проявления творческого педагогического потенциала учителя от методического и технического оснащения образовательного процесса. Стандартное и нестандартное учебно-исследовательское оборудование, техническое обеспечение, методическая подготовленность учителя и психологическая готовность учащихся к совместному поиску характеризуют специфику педагогического творчества;

- умение учителя управлять личным эмоционально-психологическим состоянием и вызывать адекватное поведение в деятельности учащихся. Способность педагога организовать общение с учащимися как творческий процесс, как диалог, не подавляя их инициативы и изобретательности, создавая условия для полного творческого самовыражения и самореализации. Педагогическое творчество, как правило, совершается в условиях открытости, публичности деятельности; реакция класса может стимулировать учителя к импровизации, раскованности, но может и подавлять, сдерживать творческий поиск [9].

Особенности педагогического творчества позволяют полнее понять обусловленность сочетания алгоритмического и творческого компонентов педагогической деятельности. Природа творческого педагогического труда такова, что она содержит в себе некоторые характеристики нормативной деятельности. Педагогическая деятельность становится творческой в тех случаях, когда алгоритмическая деятельность не дает желаемых результатов. Усвоенные педагогом алгоритмы, приемы и способы нормативной педагогической деятельности включаются в огромное количество нестандартных, непредвиденных ситуаций, решение которых требует постоянного упреждения, внесения изменений, коррекций и регулирования, что побуждает учителя к проявлению инновационного стиля педагогического мышления.

Для развития педагогического творчества необходимы благоприятная культуротворческая атмосфера, стимулирующая среда, объективные и субъективные условия. В качестве одного из важнейших *объективных условий* развития педагогического творчества рассматривается влияние социокультурной ситуации, в которой творит, создает педагог в определенном временном промежутке. К другим объективным условиям относятся: положительный эмоциональный психологический климат в коллективе; уровень развития научного знания в психолого-педагогической и специальной сферах; наличие адекватных средств обучения и воспитания; научная обоснованность методических рекомендаций и установок, материально-техническая оснащенность педагогического процесса; наличие общественно необходимого времени.

К *субъективным условиям* развития педагогического творчества относятся: знание основных закономерностей и принципов целостного педагогического процесса; высокий уровень общекультурной подготовки учителя; владение современными концепциями обучения и воспитания; анализ типичных ситуаций и умение принимать решение в таких ситуациях; стремление к творчеству, развитое педагогическое мышление и рефлексия; педагогический опыт и интуиция; умение принимать оперативные решения в нетипичных ситуациях; проблемное видение и владение педагогической технологией.

Личностные особенности и творчество проявляются в многообразных формах и способах творческой самореализации учителя. Самореализация выступает сферой приложения индивидуально-творческих возможностей личности. Педагогическое творчество – это процесс самореализации индивидуальных, психологических, интеллектуальных сил и способностей личности педагога.

Важным фактором развития педагогического творчества учителя является самообразовательная деятельность. Самообразование базируется на высоком уровне развития сознания, потребности в самосовершенствовании и творческой самореализации.

Педагогическое самообразование учителя предполагает самостоятельное овладение совокупностью педагогических ценностей,

технологий, творчества. Его содержание образуют психолого-педагогические и специальные знания, владение основами научной организации педагогического труда, общая культура, специфически спроецированная в сферу педагогической деятельности.

Условия для *развития творческой самостоятельности* студентов в образовательном процессе вуза создаются разнообразием и адекватным выбором методов и форм организации деятельности и репертуара ролей, участием в общественных молодежных организациях, учебно– и научно-исследовательской работе, разнообразной внеаудиторной культурно-досуговой деятельности, развитой системой дополнительного образования (спортивные секции и соревнования, клубы по интересам и т.п.), социально-педагогической службой. При этом обеспечивается реальная возможность выбора ролевых позиций, методов и форм организации деятельности, соответствующее время проведения различных мероприятий, добровольность участия.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. В чем сущность педагогической деятельности?
2. Каковы цели педагогической деятельности?
3. Что такое педагогическое действие и каковы формы его проявления?
4. Какова структура педагогической деятельности?
5. Раскройте смысл утверждения: учитель является субъектом педагогической деятельности.
6. В чем своеобразие педагогической профессии?
7. Раскройте сущность гуманистической функции педагога.
8. В чем проявляется коллективный характер педагогической деятельности?
9. Почему педагогическая деятельность относится к разряду творческих?
10. Как понимается в современной научной литературе педагогическое творчество?
11. В чем проявляется опыт творческой деятельности учителя?

12. Какие умения необходимы учителю для решения познавательных и коммуникативных задач?
13. Назовите качества креативной личности.
14. Какие качества характерны для современного учителя?
15. Объясните смысл и содержание личностно-творческого компонента профессионально-педагогической культуры.
16. Назовите критерии инноваций. Какое значение для практической деятельности учителя имеет их знание?

Список литературы

1. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития. Инновационный курс.– Кн. 1.– Казань, 1996.– 567 с.; Кн. 2.– Казань: Казанск. гос. ун-т, 1998.– 318 с.
2. Дистерверг А. Избранные педагогические сочинения.– М.: Уч. пед. гиз, 1956.– 374 с.
3. Кан-Калик В.А. Учителю о педагогическом общении: Кн. для учителя.– М.: Просвещение, 1987.– 190 с.
4. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество.– М.: Педагогика, 1990.– 148 с.
5. Климов Е.А. Психология профессионала.– М.– Воронеж: Изд-во «Модэк», 1996.– 400 с.
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения.– М.: Высшая школа, 1990.– 119 с.
7. Макаренко А. С. Сочинения: В 7 т. – М., 1958. – Т. 5. – С. 179.
8. Основы педагогического мастерства // Под ред. И.А. Зязюна.– М.: Просвещение, 1989 .– 302 с.
9. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов.– М.: Школа-Пресс, 2010.– 512 с.
10. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения: В 2 т. – М., 1981. – Т. 2. – С. 68.
11. Поляков С.Д. В поисках педагогической инноватики. – М.: Просвещение, 1991.

12. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика.– М.: Педагогика, 1976.– 280 с.
13. Роджерс К. Свобода учиться / науч. ред. А.Б. Орлов; пер с англ. С.С. Орлова и др. – М.: Смысл, 2002. – 527 с.
14. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность.– М.: Магистр, 1997.– 224 с.
15. Спириин Л.Ф. Педагогика решения учебно-воспитательных задач (Проблемы теории и методики развивающего профессионально-педагогического обучения и самообразования): Учеб. пособие / Под ред. П.В. Конаныхина.– Кострома, 1994– 107 с.
16. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т. – М., 1981.– Т. 3. – С. 123-124.
17. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения. – М., 1956. – С. 362.
18. Учитель: крупным планом. Социально-педагогические проблемы учительской деятельности / Под общ. ред. В.Г. Вершловского.– СПб., 1994.– 133 с.
19. Фролов П.Т. Творцы и новаторы педагогического процесса.– М.–Белгород, 1994.– 276 с.
20. Rogers C. Freedom to learn for the 80-s. – Toronto; London; Sydney, 1983. – P. 307.

Тема 8. МЕТОДИКА ИЗУЧЕНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА

План

1. Передовой педагогический опыт и внедрение достижений педагогической науки в практическую педагогическую деятельность
2. Методика изучения педагогического опыта
3. Диагностическая методика изучения инновационной деятельности учителя

1. Передовой педагогический опыт и внедрение достижений педагогической науки в практическую педагогическую деятельность

Инновации являются результатом научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Этот процесс не может быть стихийным, он нуждается в управлении.

Современный учитель может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Управление этим процессом обеспечивает подготовку к отбору, оценке и применению в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей, методик.

Инновационная направленность деятельности учителей включает изучение и анализ педагогического опыта и внедрение в практическую педагогическую деятельность результатов психолого-педагогических исследований, достижений педагогической науки.

Современной школой накоплен богатый опыт, который должен быть реализован в конкретной педагогической деятельности, но часто остается невостребованным, так как у большинства учителей и руководителей не сформирована потребность в его изучении и применении, отсутствуют навыки и умения в его отборе и анализе. В реальной практике учителя часто не задумываются о необходимости и целесообразности анализа собственного педагогического опыта и опыта своих коллег.

Педагогический опыт может быть массовым и передовым. Передовой педагогический опыт исторически ограничен, так как на каждом новом этапе с расширением материальных, методических,

кадровых и других возможностей школ возникают новые требования к педагогической деятельности. Вместе с тем, как справедливо отмечал Ю.К. Бабанский, «передовой опыт несет и некоторые непреходящие элементы, которые пополняют сокровищницу педагогической науки и практики» [2].

В создании и передаче передового опыта большую роль играет позиция учителя, поэтому при анализе и распространении ведущих положений конкретного опыта важно учитывать влияние субъективного фактора, прогнозировать варианты его оценки и трансляции в педагогические коллективы. В ходе передачи и освоения опыта, как нигде более, переплетаются проявления объективно ценного и индивидуального, но не все глубоко индивидуальное в педагогической деятельности может стать достоянием массовой практики. Остается то, что составляет область уникального и неповторимого в личности, создающей новый опыт.

Передовой педагогический опыт, формируясь на основе массового, представляет собой уровень овладения объективными педагогическими закономерностями (Ю.К. Бабанский). Разновидностями передового педагогического опыта являются новаторский и исследовательский педагогический опыт как своеобразные ступени восхождения от эмпирического к теоретическому анализу и обобщению. Образцы уникального новаторского и исследовательского педагогического опыта таких педагогов и ученых России, как И.П. Волков, Т.И. Гончарова, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Р.Г. Хазанкин, М.П. Щетинин, П.М. Эрдниев, Е.А. Ямбург и многие другие стали достоянием учительства всей страны.

Инновационная направленность деятельности учителей включает и вторую составляющую – внедрение в практическую педагогическую деятельность результатов психолого-педагогических исследований (В.В. Краевский, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин). Внедрение результатов педагогических исследований предполагает специальное ознакомление практических работников с полученными данными, обоснование целесообразности их внедрения, развитие на этой основе потребности в применении научных результатов в своей практике. Это возможно при условии специально организованного обучения

способам и приемам реализации научных рекомендаций при оперативной методической, консультативной помощи со стороны специалистов.

В этой связи возникает вопрос о том, кто может и должен быть распространителем и пропагандистом новых педагогических идей и технологий. Изучать и распространять опыт отдельного педагога или опыт школы, результаты научных исследований должны группы подготовленных учителей под руководством заместителя директора по научной работе или завуча школы. Необходимость создания таких групп объясняется рядом обстоятельств. Во-первых, автор педагогического новшества или какой-либо конструктивной педагогической идеи или технологии не всегда отдает отчет в его ценности и перспективности. Во-вторых, он не всегда считает нужным заниматься внедрением своих идей, так как это требует дополнительного времени, усилий и др. В-третьих, новшество в изложении его автора не всегда получает обоснованную научную и методическую инструментовку. В-четвертых, при изложении автором своих инноваций и путей их внедрения со стороны учителей-коллег может проявиться реакция «отторжения» в силу личностных особенностей как автора, так и его коллег. В-пятых, указанная группа способна взять на себя функции не только внедрения, но и последующего анализа и коррекции в отношении как отдельного учителя, так и педагогического коллектива. В-шестых, такая группа осуществляет педагогический мониторинг, систематический отбор, отсеивание новых идей, технологий, концепций по материалам отечественной и зарубежной печати и опыта работы вузов.

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

Критерии педагогических новшеств: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Знание критериев и умение их использовать при оценке педагогических инноваций создают основу для проявления учителем многообразных возможностей в педагогическом творчестве, в освоении профессионально-педагогической культуры от простого репродуцирования, введения в собственную педагогическую деятельность уже известных педагогическому сообществу знаний, технологий, концепций на индивидуально-логическом уровне до их эвристической, креативной разработки и внедрения.

Создание в школах *инновационной образовательной среды* – определенной морально-психологической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс школы, способствует повышению качества образовательного процесса. Отсутствие такой инновационной среды проявляется в методической неподготовленности учителей, в их слабой информированности по существу педагогических нововведений. Наличие благоприятной инновационной среды в педагогическом коллективе снижает коэффициент сопротивления учителей нововведениям, помогает преодолеть стереотипы в профессиональной деятельности. Таким образом, инновационная среда находит реальное отражение в отношении учителей к педагогическим инновациям.

2. Методика изучения педагогического опыта

Педагогический опыт – один из самых доступных источников новых идей, подходов, технологий. В профессиональной подготовке будущих учителей, как и в любой педагогической деятельности, чрезвычайно важен образец, олицетворяющий собой совершенство отношения к профессиональному предназначению (Головнева Е.В., 2006). «Творцы и новаторы педагогического процесса являют собой очевидное воплощение ценностей социально-педагогического характера, конкретизированное в их личностях или некоторых профессионально значимых качествах, в линии их поведения или в отдельных ситуативно обусловленных поступках. Будучи реальными носителями педагогических достоинств и профессионально необходимых общечеловеческих свойств с максимальными или близкими к ним значениями, они заключают в себе конкретизированное выражение наставни-

ческого идеала и потому оказываются способными ощутимо обогатить потребностно-мотивационную, интеллектуально-мировоззренческую сферы будущих учителей» [3, с. 240].

Поэтому особое значение в профессиональной подготовке имеет изучение педагогического опыта, в процессе которого выявляются, обобщаются, становятся достоянием науки и практики крупницы нового, оригинальные идеи и замыслы, эффективные сочетания методов, новые формы организации воспитания и образования.

Знакомство с жизнью и деятельностью педагогов – мастеров способствует осознанию сути их мастерства, их ведущего педагогического метода в целостности их педагогической деятельности, формированию собственного почерка работы учителя. Поскольку эффективно заимствовать педагогический опыт возможно только творчески, то освоение опыта превращается в его переработку, в процесс выработки на основе известного образца собственной позиции, своего варианта.

Мировая и отечественная история образования, а также богатейшая современная учебно-воспитательная практика предоставляют в распоряжение будущих учителей многочисленные факты проявления педагогами высочайшего педагогического профессионализма. Как из относительно давнего прошлого (например, Я.А. Коменский, И.Г. Песталоцци, Р. Оуэн, А. Дистерверг, К.Д. Ушинский, Л.Н. Толстой и др.), так и не столь далекого времени (М. Монтессори, Д. Дьюи, Р. Кершенштейнер, А.С. Макаренко, С.Т. Щацкий, А.В. Сухомлинский).

В качестве конкретных образцов творческого подхода к решению насущных задач подготовки детей к жизни и труду необходимо обратиться к опыту педагогов-новаторов конца 80-х-начала 90-х г.: экспериментаторов в области семейного воспитания детей Л.А. и Б.П. Никитиных, реформаторов методик начального обучения детей Ш.А. Амоношвили, Л.В. Занкова, С.Н. Лысенковой, Е.Н. Потаповой, усовершенствователей теории и практики коллективного воспитания применительно к новым социально-экономическим условиям А.А. Захаренко, И.П. Иванова, В.А. Караковского, М.П. Щетинина, реорганизаторов подходов к обучению школьников на подлинно гуманной основе И.П. Волкова, Е.Н. Ильина, В.Ф. Шаталова [3, с. 241].

Своей практикой они утвердили гуманистические идеи сотрудничества и сотворчества со школьниками, внутренней свободы формирующейся личности, целесообразной помощи каждому. Они создали новые педагогические системы, в каждой из которых найдено решение определенных актуальных педагогических проблем. В.Ф. Шаталов показал, как с помощью системы опорных сигналов выучить всех и дать каждому ребенку «точку опоры» в его жизненном самоопределении. Ш.А. Амонашвили удалось найти средство, чтобы пробудить «серебряные колокольчики» в душе каждого ребенка, обеспечить его развитие. М.П. Щетинин вел поиски путей разностороннего развития личности через эмоционально-художественную деятельность. И.П. Волков сумел пробудить творческое начало у каждого школьника. С.Н. Лысенкова создала систему ранней педагогической пропедевтики посредством опережающего обучения в начальных классах.

По мнению Ф.Ш. Терегулова, обобщенный передовой педагогический опыт – основные идеи и разработанные на этой основе новые средства повышения эффективности учебно-воспитательного процесса – вполне может быть вовлечен в известные этапы инновационного процесса, на которых, сохраняя специфику, можно воспользоваться общими закономерностями инновационного поведения [14, с. 267].

При знакомстве будущих учителей с деятельностью педагогов–мастеров, различными педагогическими технологиями, способами организации воспитания, образования, необходимо уметь:

- определить цели, основные задачи, принципы педагогической деятельности педагога – мастера;
- сформулировать суть его педагогического метода, приемов, средств, форм организации педагогического процесса, специфику его деятельности;
- выявить, что создает целостность педагогической деятельности данного педагога;
- обобщить, осмыслить опыт;
- соотнести изученное с собственным стилем общения, жизнедеятельности; оценить и предположить возможность использования в своем опыте (полное использование, копирование, использование по-

сле соответствующей адаптации); выработка собственного взгляда [3, с. 242].

Для анализа педагогического опыта можно использовать следующую *схему* (по В.И. Загвязинскому):

1. Изучаемый объект (педагог, коллектив, объединение).
2. Наименование опыта.
3. Цель изучения опыта.
4. Краткая аннотация (проблема, способ решения, полезность, новизна, применяемость в измененных условиях, адрес для рекомендуемого внедрения).
5. Какие задачи обучения и воспитания и имеющиеся трудности, противоречия, «слабые звенья» практики делают опыт актуальным.
6. Конкретные условия, в которых формировался опыт, меры по оптимизации этих условий. Описание реального протекания воспитательного процесса, деятельность воспитателей, воспитанников, ее содержание и формы, характер взаимоотношений участников.
7. Результаты воспитания, (сдвиги в адаптации, воспитанности).
8. Педагогический анализ опыта:
 - его источники (научное знание, передовой опыт, собственные наблюдения и пробы);
 - характеристика отдельных сторон, «составляющих» педагогического процесса: целей, содержания, идей, замысла, технологии, способов усиления мотивации.
9. Истолкование и обобщение опыта. Установление связей между замыслом, содержанием, методами и результатами. Выявление закономерностей и принципов, обеспечивающих успех, факторов, влияющих на результаты. Выявление новизны, оригинальности, значимости, эффективности, оптимальности, перспективности анализируемого опыта. Роль личности воспитателя, его индивидуального стиля деятельности в опыте. Выявление объективного содержания (идей, принципов, технологий), переносимого в иные (но в чем-то сходные условия). Оценка опыта по уровню его общественной значимости (новаторство, изобретательство, мастерство).
10. Предложения по дальнейшему развитию, совершенствованию, а в необходимых случаях – корректированию опыта.

11. Рекомендации по адресной направленности опыта (для кого особенно ценен, необходимые условия для эффективного использования, ограничений, наиболее подходящие способы использования).

3. Диагностическая методика изучения инновационной деятельности учителя

Проблема создания, освоения и внедрения педагогических новшеств может решаться на основе концепции диагностического изучения педагогического опыта, разработанной научным коллективом под руководством Я.С. Турбовского [8].

Использование диагностической методики позволяет выявить сильные стороны в деятельности педагогов, их запросы и потребности, в целом вести целенаправленную работу по развитию профессионально-педагогической культуры, создавая условия для проявления инициативы и творчества каждого учителя.

Центральная идея концепции диагностического изучения состоит в том, что в опыте каждого учителя или коллектива школы во взаимодействии присутствуют элементы как положительного, опережающего, так и отрицательного опыта и что конкретность, эффективность в работе по формированию профессионально-педагогической культуры требует четкого и конкретного выявления положительных и отрицательных характеристик деятельности.

Диагностическая методика изучения инновационных процессов включает:

- систематическое изучение профессионально-педагогических интересов, потребностей, ценностных ориентаций учителей, формирующихся на основе преодоления реальных трудностей педагогической деятельности;
- поиск путей, концепций, технологий передового педагогического опыта, направленных на удовлетворение интересов и потребностей педагогов;
- выбор соответствующих особенностям личности учителя видов освоения и внедрения педагогических инноваций (показ, описание, открытые занятия, изучение литературы, подготовка докладов, участие в экспериментальной работе и др.).

Практическая работа по диагностическому изучению педагогических инноваций включает в себя несколько этапов. На *первом этапе* проводится анкетирование учителей, экспертиза анкет, уточнение данных анкет в процессе индивидуального собеседования, анализ диагностических данных. На *втором этапе* с учетом конкретных данных первого этапа проводится планирование и реализация планов работы по повышению уровня профессионально-педагогической квалификации. Материалы диагностики берутся в основу планирования методической работы школы, работы предметно-методической комиссии, индивидуальной методической работы учителя. На *третьем этапе* подводятся итоги работы и повторное диагностирование. Задача данного этапа состоит в том, чтобы направить деятельность учителя на определение конечных и промежуточных результатов работы; на анализ изменений, произошедших внутри педагогического коллектива; на анализ и оценку работы методических объединений и комиссий.

Опыт показывает, что диагностический подход позволяет по-новому строить работу по повышению квалификации учителей, влиять на устойчивость результатов работы. Успешное использование диагностической методики зависит от направленности на инновационную деятельность, на развитие педагогического творчества и инициативы.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Что означает понятие «инновационные процессы» в образовании?
2. Назовите ведущие составляющие инновационной направленности деятельности учителей.
3. Кто может и должен быть распространителем и пропагандистом новых педагогических идей и технологий в школе?
4. Дайте определение понятия «инновационная среда».
5. Что предполагает формирование инновационной среды в педагогическом коллективе?
6. Каковы особенности массового и передового педагогического опыта?

7. Дайте характеристику основных критериев внедрения педагогических инноваций в образовательный процесс.

8. Какую роль в профессиональной подготовке будущих учителей, как и в любой педагогической деятельности, имеет образец? Знакомство с жизнью и деятельностью педагогов? Изучение педагогического опыта?

9. Изучите схему анализа педагогического опыта по В.И. Загвязинскому. В чем ее особенности?

10. В чем смысл диагностической методики развития инновационной деятельности учителя?

11. Каковы этапы практической работы по диагностическому изучению педагогических инноваций в школе?

12. Проанализируйте опыт работы педагогов-мастеров в школе.

13. На основе изучения и анализа педагогической деятельности мастеров педагогического труда ответьте на следующие вопросы:

– В чем причины их известности и пропаганда опыта их деятельности вчера, сегодня?

– Что лично для всех является ценным в творчестве рассматриваемых педагогов?

– Что вы конкретно взяли для себя в процессе изучения опыта их деятельности?

– Что объединяет педагогов-мастеров?

– Как эти материалы могут способствовать формированию собственной педагогической позиции?

Список литературы

1. Ангеловски К. Учителя и инновации: Книга для учителя: Пер. с македон. – М., 1991. – 159 с.

2. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований. – М., 1982. – С. 151.

3. Головнева Е.В. Теория и методика воспитания. 2-е изд. – М.: Высш. шк., 2009. – 256 с.

4. Загвязинский В.И. Методология и методика социально-педагогического исследования. – М.: Изд-во АСОПиР, 1995. – 155 с.

5. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. – М., Белгород, 1993. – 219 с.
6. Кан-Калик В.А., Никандров Н.Д. Педагогическое творчество.– М.: Педагогика, 1990.– 148 с.
7. Карташов П.И. Внедрение рекомендаций педагогической науки в практику: Организационно-управленческий аспект. – М., 1984.
8. Комплекс методик изучения и обобщения педагогического опыта на диагностической основе / Под ред. Я.С. Турбовского. – М., 1989. – С.3-18.
9. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко, Е.Н. Шиянов.– М.: Школа-Пресс, 1998.– 512 с.
10. Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова. – М.: Педагогика, 1990.– 544 с.
11. Поляков С.Д. В поисках педагогической инноватики. – М.: Просвещение, 1991.
12. Сластенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность.– М.: Магистр, 1997.– 224 с.
13. Слово о школе. Школа Свободного развития г. Уфы: 1997–98 учеб. годы. – Уфа, 1998.– 81 с.
14. Терегулов Ф.Ш. Передовой педагогический опыт: Теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения.– М.: Педагогика, 1991.– 296 с.
15. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога: Книга для учителя.– М.: Просвещение, 1987.– 223 с.
16. Цукерман Г.А., Мастеров Б.М. Психология саморазвития.– М.: Интерпракс, 1995.– 228 с.
17. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогических инноваций: Опыт разработки теории инновационного процесса в образовании. – М., 1991. – С. 3-31.

Тема 9. КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ И КОНТЕКСТНЫЙ ПОДХОДЫ КАК ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В ВЫСШЕЙ ШКОЛЕ

План

1. Характеристика образовательных парадигм, выступающих основой для проектирования педагогического процесса в вузе
2. Компетентностный подход и его сущностные характеристики
3. Контекстный подход и его сущностные характеристики

1. Характеристика образовательных парадигм, выступающих основой для проектирования педагогического процесса в вузе

Специфика организации педагогического процесса в вузе определяется рядом аспектов. Во-первых, это определённая парадигма, в рамках которой определяется характер взаимодействий в диаде «преподаватель-студент». Во-вторых, это подход, который выступает в качестве теоретико-методологического ориентира деятельности преподавателя и особенностей организации всех звеньев педагогического процесса. В-третьих, это формы методы и средства, с помощью которых осуществляется дидактическое обеспечение процесса трансляции социокультурного опыта от преподавателя к студентам.

Рассмотрим ряд парадигм, которые являются основой для построения педагогического процесса в образовательной организации.

Парадигма образования (от гр. *paradeigma* – пример, образец) – 1) совокупность методологических подходов и теоретических идей, которая воплощается в научно-педагогической деятельности и практике образования на определенном историческом этапе; 2) модель, используемая для решения не только исследовательских, но и практических задач в определенной области действительности [14; 16; 20].

Необходимость в новой парадигме образования возникает в связи с переходом к новому типу мышления и действия, новым способам преобразования действительности. Обосновывая ту или иную парадигму, педагогическая наука реагирует на «вызовы» общества, личности, государства, предлагая модель образовательной системы, в которой содержатся ответы на вопросы о ценностях и целях образования, о функциях школы и принципах ее деятельности, об организации, содержании и технологиях обучения и воспитания, о способах взаимодействия основных субъектов образования. В ходе исторического развития общества и образования как его важнейшего института сложились различные парадигмы образования, среди которых наиболее распространены следующие:

1. Традиционалистско-консервативная (знаниевая), главная цель которой – передача молодому поколению наиболее существенных элементов культурного наследия человеческой цивилизации и ее опыта. Передача осуществляется на основе выдержавшей испытание временем совокупности знаний, умений и навыков, а также нравственных идеалов и жизненных ценностей, способствующих как индивидуальному развитию, так и сохранению социального порядка, позволяющих обеспечить функциональную грамотность и социализацию обучающихся.

2. Рационалистическая (бихевиористская, поведенческая), предназначенная прежде всего для обеспечения усвоения знаний, умений и навыков и практического приспособления молодого поколения к конкретным условиям существующего общества. В основу ее положена концепция социальной инженерии Б. Скиннера, согласно которой цель школы состоит в том, чтобы сформировать у обучающихся адаптивный «поведенческий репертуар», соответствующий социальным нормам, требованиям и ожиданиям западной культуры. Основными методами такого обучения выступают научение, тренинг, тестовый контроль, индивидуальное обучение, корректировка. Недостатком обеих моделей обучения является их слабая гуманистическая направленность. Обучающийся рассматривается только как объект

педагогического воздействия, а не как субъект жизни, свободная самодостаточная личность, способная к саморазвитию и самосовершенствованию. В рационалистической модели образования, кроме того, отсутствуют творчество, самостоятельность, ответственность, индивидуальность.

3. Гуманистическая (феноменологическая), интегрирующая в себе основные достижения гуманистической педагогики. Используется для решения исследовательских и практических задач по переходу к личностно ориентированному типу образования. Основные положения гуманистической парадигмы включают: 1) обоснование системы антропоцентрических ценностей как базовой методологической основы нового типа образования (человек, личность, индивидуальность, культура, творчество, самореализация, социализация, индивидуализация и др.), понимание образования как становления личностного образа человека культуры; 2) личностно-гуманный подход к ребенку; 3) личностно-смысловая направленность содержания образования; 4) использование личностно ориентированных педагогических технологий, обеспечивающих переход от объяснения к пониманию, от монолога к диалогу, от социального контроля к развитию и педагогической поддержке, от управления – к самоорганизации и самоуправлению. Гуманистическая парадигма образования ставит в центр внимания ученика как субъекта жизни, как свободную и духовную личность, имеющую потребность в саморазвитии. Она ориентирована на развитие внутреннего мира ребенка, межличностное общение, диалог, помощь в личностном росте и актуализирует взаимоотношения по типу «субъект – субъект», что обеспечивает ценностно-смысловое равенство учителя и учащихся.

4. Технократическая, базирующаяся на представлениях о существовании объективной истины, которая доказана конкретным, научно обоснованным и практически апробированным знанием. Главной ценностью для педагога является «точное» знание. Объективное и «точное» знание предполагает овладение четкими правилами передачи его ученику. Результат учебновоспитательного процесса оценива-

ется по логике бинарных позиций в системе «знает – не знает», «воспитан – не воспитан», «умеет – не умеет». Учитель ориентируется на объективно заданные эталоны, нормы и стандарты, с которыми сверяется уровень обученности и воспитанности учащихся.

5. Неинституциональная, ориентированная на организацию образования вне традиционных социальных институтов, в частности школ и вузов. Она предполагает получение образования человеком с помощью Интернета, в условиях так называемых «открытых школ», дистантного обучения и т.д. При наличии определенных преимуществ такого образования (выбор удобного времени, индивидуализация режима обучения и его содержания) обучающийся или студент вместе с тем лишается главного условия успешного образования и личностного развития – непосредственного контакта с учителем или преподавателем.

6. Обучение через совершение открытий (Дж. Бруннер), в соответствии с которым обучающиеся должны познавать мир, приобретать знания через собственные открытия, требующие напряжения всех познавательных сил и одновременно плодотворно влияющие на развитие продуктивного мышления. Творческое обучение, по Бруннеру, отличается тем, что обучающиеся на основе накопления и оценки данных по определенной проблеме формируют соответствующие обобщения и даже выявляют закономерности, выходящие за рамки изучаемого материала.

7. Эзотерическая, органично включенная в традиционный уклад жизни людей и основанная на образцах воспитания и обучения, являющихся основными компонентами традиции. Традиция в данном случае представляет собой устойчивый конструкт и стабилизирующий механизм социального опыта и миропонимания. Исходным постулатом эзотерической парадигмы образования являются неизменные вечные истины и приобщающие к ним учения. Эта парадигма может стать основой в передаче социокультурного опыта от учителя к ученику в образовательных учреждениях, имеющих религиозно-философскую направленность. Эзотерическая парадигма акцентирует

объяснение модели мироздания через призму теоцентрических представлений и приобретает особую актуальность в святоотеческом образовании, где ключевым элементом является православная педагогика.

В рамках реализации ФГОС ВО 44.03.01 – Педагогическое образование (уровень бакалавриата), определяющую роль играют компетентностный и контекстный подходы, выступающие в качестве методологического регулятива в профессиональном становлении и развитии будущего специалиста, осваивающего образовательные программы бакалавриата.

Опираясь на традиционные педагогические принципы, можно сформулировать ряд современных принципов, которые присущи педагогическому процессу высшей школы в компетентностно-контекстной образовательной парадигме: развивающее и воспитывающее обучение; научность и доступность, посильная трудность; сознательность и творческая активность обучающихся при руководящей роли преподавателя-фасилитатора; наглядность и развитие творческого мышления; системность и систематичность обучения; переход от обучения к самообразованию; связь обучения с жизнью и практикой профессиональной деятельности; прочность результатов обучения и развитие познавательных способностей обучающихся; положительный эмоциональный фон обучения; коллективный характер обучения и учет индивидуальных способностей студентов; гуманизация и гуманитаризация обучения; компьютеризация обучения; интегративность обучения, т.е. учет межпредметных связей; инновативность обучения.

Важно подчеркнуть, что целостность выступает как метапринцип построения современных образовательных систем в рамках компетентностно-контекстной образовательной парадигмы. При этом в качестве системообразующего фактора педагогического процесса выступает его цель, понимаемая как многоуровневое явление, которая внутренне присуща педагогически интерпретированному социальному опыту, присутствует в явном или неявном виде, как в средствах,

так и в деятельности педагогов и обучающихся. Она функционирует на уровне ее осознания и реализации.

Названная парадигма основана на концептуальных идеях компетентностно-контекстного подхода, который выдвигает на первое место не информированность обучающегося (расширить содержание образования в количественном отношении), а умение разрешать проблемы, возникающие в ситуациях: познания и объяснения явлений действительности; освоения современной техники и технологии; взаимоотношения людей, оценивания собственных поступков; практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя; выбора профессии и оценивания своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении. Знание не исчезает из структуры образованности, компетентности, а выполняет в ней подчиненную, ориентирующую роль. Результаты образования определяются степенью присвоения ценностей, рождающихся в педагогическом процессе, которые так важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния всех «потребителей» продукции образовательной сферы – государства, общества, каждого человека. Внутри этого подхода выделяются три базовых понятия: «компетентность» – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, «компетенция» как совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и «контекст» как система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека как субъекта, влияющих на особенности его восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как в целом, так и всех ее компонентов.

При применении компетентностно-контекстного подхода определяющими принципами развития личности являются самомотивация, готовность к совершенствованию, практической действенности,

наглядности, оптимизации, рефлексивности, адаптивности, профессиональной мобильности.

2. Компетентностный подход и его сущностные характеристики

В условиях современного вуза в процессе реализации в системе высшего образования подготовки будущих бакалавров и магистров к профессиональной деятельности, определяющую роль играет ещё одна парадигма – компетентностно-ориентированная. Основу названной парадигмы составляет компетентностный подход [7;10;15].

Компетентностный подход (от лат. *competens* – подходящий, соответствующий, надлежащий, способный, знающий) – способ построения образовательного процесса, обеспечивающего становление у учащегося собственной системы работы, компетентности и других характеристик образованности, которые нельзя «сложить» из набора знаний и умений. Компетентностный подход – это определенная направленность мышления и деятельности педагога, предполагающая ориентацию учебного процесса на формирование не только знаний и умений, но и способностей решать (на основе усвоенных знаний) реальные жизненные, познавательные или профессиональные задачи. А.Г. Бермус подчеркивает, что компетентностный подход рассматривается как современный коррелят множества более традиционных подходов (культурологического, научно-образовательного, дидактоцентрического, функционально-коммуникативного и др.), интегрирует идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно ориентированного образования. Идея компетентностного подхода – расширить содержание образования не в количественном, а в качественном отношении. В этом случае содержание образования предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения ключевых (т.е. относящихся ко многим социальным сферам) функций, социальных ролей, компетенций. Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность обучающегося (расширить содержание образования в количественном отношении), а умение разрешать проблемы, возникающие в ситуациях: познания и

объяснения явлений действительности; освоения современной техники и технологии; взаимоотношения людей, оценивания собственных поступков; практической жизни при выполнении социальных ролей гражданина, члена семьи, покупателя, клиента, зрителя, горожанина, избирателя; выбора профессии и оценивания своей готовности к обучению в профессиональном учебном заведении. Знание не исчезает из структуры образованности, компетентности, а выполняет в ней подчиненную, ориентирующую роль. Результаты образования определяются степенью присвоения ценностей, рождающихся в педагогическом процессе, которые так важны для экономического, нравственного, интеллектуального состояния всех «потребителей» продукции образовательной сферы – государства, общества, каждого человека. Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: «компетентность» – владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности, и «компетенция» как совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов. При применении компетентностного подхода принципами развития личности являются самомотивация, готовность к совершенствованию, практической деятельности, наглядности, оптимизации, рефлексивности, адаптивности. Таким образом, компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, в качестве которого рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность человека действовать в различных ситуациях. Компетентностный подход связан с переносом акцента с преподавателя и содержания образования на обучающегося и ожидаемые результаты образования.

Компетентностный подход в условиях современного вуза реализуется через федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования, или так называемые ФГОС ВО.

Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) третьего поколения – совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию. Главными целевыми установками в реализации этого стандарта являются

компетенции, полученные учащимся в ходе обучения [23]. При этом под термином «компетенция» понимается способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области. Кроме этого, в понятие «компетенция» в качестве составных частей входят знания, умения и навыки, а также личностные качества (инициативность, целеустремленность, ответственность, толерантность и т.д.), социальная адаптация (умение работать как самостоятельно, так и в коллективе) и профессиональный опыт. В совокупности все эти компоненты формируют поведенческие модели – когда выпускник способен самостоятельно сориентироваться в ситуации и квалифицированно решать стоящие перед ним задачи (а в идеале – ставить новые). Вообще, компетентный подход предусматривает иную роль студента в учебном процессе. В его основе – работа с информацией, моделирование, рефлексия. Студент должен уметь не просто воспроизводить информацию, а самостоятельно мыслить и быть готовым к реальным жизненным ситуациям. В этой связи встает необходимость корректировки учебных программ, приведение их в соответствие с требованиями нового стандарта: образовательные программы дисциплины должны быть ориентированы на повышение качества подготовки специалистов на основе создания механизмов эффективного освоения студентами компетенций, необходимых в профессиональной деятельности.

При этом если раньше учебные программы дисциплины определяли цели, содержание, объем и порядок изучения дисциплины, то теперь сюда входят перечни результатов образования, формируемых дисциплиной с указанием соответствующих компетенций, основных образовательных технологий (форм, методов обучения и типовых задач), используемых для формирования компетенций и типовых заданий для контроля и самооценки уровня заявленных в дисциплине результатов образования (компетенций). К примеру, при модульной технологии обучения содержание темы представлено в виде самостоятельных законченных блоков информации, при этом студент работает максимум времени самостоятельно, развивая у себя способности к самоорганизации и самоконтролю. Использование опорного конспекта при изложении содержания темы обеспечивается взаимодействием преподавателя и студента на основе предельного обобщения материа-

ла и его последующего «развертывания» – полноценного воспроизведения в сознании студента. Развивающий эффект этого метода достигается за счет интенсивной интеллектуальной деятельности студента: полученные обобщенные знания необходимо аргументированно разъяснить. Постановка вопросов к тексту и поиск ответов на них (в последующем тексте путем воспоминания, рассуждения и умозаключения) активизирует мыслительную способность студента.

Реализуемое с помощью описанного образовательного стандарта нового поколения содержание, требует применения адекватного дидактического обеспечения.

В настоящее время в вузах сохранилась традиционная лекционно-семинарская система [9; 21]. Однако, в силу особенностей формирования ключевых образовательных компетенций у обучающихся в высшей школе, она трансформировалась в лекционно-семинарскую систему, в которой важное значение приобретают технологии интерактивного и знаково-контекстного обучения, обеспечивающие развитие у обучающихся интеллектуальной самостоятельности и творческой инициативы в процессе освоения предметного содержания.

Лекционно-семинарская система, зародившаяся с созданием первых университетов, имеет глубокие исторические корни, однако она практически не претерпела существенных изменений с момента возникновения. Лекции, семинары, практические и лабораторные занятия, консультации и практика по избранной специальности по-прежнему остаются ведущими формами обучения в рамках лекционно-семинарской системы, широко применяемой в современном вузе. Неизменными ее атрибутами являются коллоквиумы, зачеты и экзамены.

Лекционно-семинарская система в ее чистом варианте используется в практике профессиональной подготовки, т.е. в условиях, когда у обучающихся уже имеется определенный опыт учебно-познавательной деятельности, когда сформированы основные общенаучные навыки и, прежде всего, – умение самостоятельно добывать знания. Она позволяет органично соединять массовые, групповые и индивидуальные формы обучения, хотя доминирование первых предопределено особенностями возраста обучающихся.

В лекционно-семинарскую систему, органично встраиваются ещё две системы – интерактивного обучения и знаково-контекстного обучения [18; 19].

Интерактивное обучение – 1) обучение, построенное на взаимодействии учащегося с учебным окружением, учебной средой, которая служит областью осваиваемого опыта; 2) обучение, основанное на психологии человеческих взаимоотношений и взаимодействиях; 3) обучение, понимаемое как совместный процесс познания, где знание добывается в совместной деятельности через диалог, полилог [4; 14].

Специфика интерактивного обучения заключается в том, что оно предполагает отличную от привычной логику образовательного процесса: не от теории к практике, а от формирования нового опыта к его теоретическому осмыслению через применение. Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения. Интерактивная модель обучения наиболее эффективна в дополнительном профессиональном образовании, неформальном образовании взрослых, поскольку взрослые имеют большой жизненный и профессиональный опыт.

В последнее время интерес ученых и практиков к интерактивному обучению значительно возрос. Это обусловлено процессами демократизации, необходимостью практического решения проблемы мотивации активности обучаемых, а также задачами, стоящими перед современным образованием.

Интерактивное обучение одновременно решает несколько задач:

- развивает коммуникативные умения и навыки, помогает установлению эмоциональных контактов между обучающимися;
- решает информационную задачу, поскольку обеспечивает обучающихся необходимой информацией, без которой невозможно реализовать совместную деятельность;
- развивает общеучебные умения и навыки (анализ, синтез, постановка целей и пр.), т.е. обеспечивает решение обучающих и развивающих задач;

- обеспечивает решение воспитательных задач, так как приучает и научает работать в команде, прислушиваться к чужому мнению. Интерактивное обучение отчасти решает еще одну немаловажную задачу. Речь идет о релаксации, переключении внимания, смене форм деятельности и т.д.

В таком понимании интерактивное обучение как форма образовательного процесса действительно способно оптимизировать сущность, содержание и структуру педагогических взаимодействий. Интерактивное обучение видоизменяет формы с транслирующих на диалоговые, предлагая обмен информацией, основанной на взаимопонимании и взаимодействии. Задачи преподавателя-ведущего в интерактивном обучении: направление и помощь процессу обмена информацией, выявление многообразия точек зрения, обращение к личному опыту участников, поддержка активности участников, соединение теории и практики, взаимообогащение опыта участников, облегчение восприятия, усвоения и взаимопонимания участников, поощрение творчества и самостоятельности участников. Интерактивное обучение основывается на принципах диалогического взаимодействия, кооперации и сотрудничества, группового и индивидуального опыта, вариативности и активно-ролевой деятельности. Формы и методы интерактивного обучения:

- дискуссионные – диалог, эвристическая беседа, «мозговой штурм», разбор ситуаций из практики, анализ ситуаций морального выбора и др.;

- игровые – дидактические и творческие игры, в том числе деловые (управленческие), ролевые, организационно-деятельностные;

- тренинговые (коммуникативные тренинги, тренинги сензитивности), которые могут включать в себя дискуссионные и игровые методы обучения.

Преимущества, которое дает интерактивное обучение различным субъектам образовательного процесса:

1. Конкретному обучающемуся – приобретение опыта активного освоения учебного содержания во взаимодействии с учебным окружением; развитие личностной рефлексии; освоение нового опыта учебного взаимодействия, переживаний; развитие толерантности.

2. Учебной микрогруппе – развитие навыков общения и взаимодействия в малой группе, формирование ценностно-ориентационного

единства группы, поощрение к гибкой смене социальных ролей в зависимости от ситуации, принятие нравственных норм и правил совместной деятельности, развитие навыков анализа и самоанализа в процессе групповой рефлексии, развитие способности разрешать конфликты, способности к компромиссам.

3. Системе «преподаватель – группа» – нестандартное отношение к организации образовательного процесса, многомерное освоение учебного материала, формирование мотивационной готовности к межличностному взаимодействию не только в учебных, но и во внеучебных ситуациях.

3. Контекстный подход и его сущностные характеристики

Контекстное (знаково-контекстное) обучение – обучение, в котором на языке наук и с помощью всей системы форм, методов и средств обучения (традиционных и новых) моделируется предметное и социальное содержание усваиваемой студентами профессиональной деятельности. Контекстное обучение базируется на понимании психологического контекста, сформулированного А.А. Вербицким как система внутренних и внешних факторов и условий поведения и деятельности человека как субъекта, влияющих на особенности его восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как в целом, так и всех ее компонентов [7].

Контекстное обучение предполагает необходимость целенаправленного учета тех контекстов, в которых обучающийся воспринимает и усваивает учебную информацию. Такое обучение придает целостность, системную организованность и личностный смысл усваиваемым знаниям. Теория и методика контекстного обучения были созданы А.А. Вербицким в конце 1980-х – начале 1990-х гг. и стали основой научной школы знаково-контекстного обучения. Идеи о необходимости организации контекстного обучения высказывались в это время и в США, однако за рубежом так и не было создано его сколь-нибудь целостной концепции и методики.

Сущность контекстного обучения состоит в создании психологических, педагогических и методических условий трансформации учебной деятельности в профессиональную с постепенной сменой потребностей и мотивов, целей, действий (поступков), средств, предме-

та и результатов деятельности студента. Поэтому оно включает формы учебной деятельности академического типа, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной деятельности и множество промежуточных, обеспечивающих переход от одной базовой деятельности к другой. Это достигается применением соответствующих этим базовым формам деятельности трех типов обучающих моделей: семиотических, имитационных и социальных, которые воспроизводят соответствующие контексты, в которых усваиваемая информация существует в реальной жизни.

Целью контекстного обучения является формирование целостной профессиональной деятельности будущих выпускников по направлениям их подготовки. В формах академической учебной деятельности осуществляются главным образом передача и усвоение информации. Здесь, особенно на проблемной лекции или семинар-дискуссии, контекст профессиональной деятельности воспроизводится при решении вопросов, с которыми реально сталкиваются специалисты.

В квазипрофессиональной деятельности моделируются целостные фрагменты профессиональной деятельности, их предметно-технологическое и социально-ролевое содержание. Прежде всего, это происходит в форме деловой игры и других игровых формах, моделирующих предметное и социальное содержание трудовой деятельности специалиста. В формах учебно-профессиональной деятельности студент совершает действия и поступки, соответствующие нормам профессиональных и социальных отношений специалистов, а также опробует имеющиеся у него знания и навыки в контексте реальной практики и профессиональных отношений. Теория и практика контекстного обучения опираются на совокупность специфических принципов и методов.

Принципы контекстного обучения: 1) психолого-педагогическое обеспечение личностного включения студента в учебную деятельность; 2) последовательное моделирование в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов; 3) проблемность содержания обучения и процесса его развертывания в образовательном процессе; 4) адекватность форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования; 5) ведущая роль совместной дея-

тельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой); 6) педагогически обоснованное сочетание новых и традиционных педагогических технологий; 7) открытость – использование для достижения конкретных целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, возникших в эмпирическом опыте преподавателей и предложенных в рамках других теорий и подходов; 8) учет внутренних кросс-культурных контекстов обучающихся; 9) единство обучения и воспитания личности профессионала.

Методы контекстного обучения можно сгруппировать согласно трем видам учебной деятельности (академического типа, квазипрофессиональной и учебно-профессиональной): 1) проблемные лекции, семинары-дискуссии, семинары-исследования; 2) практические занятия (практикумы, деловые игры, ролевые игры, тренинги); 3) производственная практика, научно-исследовательские работы студентов, реальное курсовое и дипломное проектирование. В настоящее время для реализации принципов и методов контекстного обучения разработана концепция учебника контекстного типа.

Опираясь на традиционные педагогические принципы, можно сформулировать ряд современных принципов, которые присущи педагогическому процессу в условиях высшей школы: развивающее и воспитывающее обучение; научность и доступность, посильная трудность; сознательность и творческая активность обучающихся при руководящей роли преподавателя-фасилитатора; наглядность и развитие творческого мышления; системность и систематичность обучения; переход от обучения к самообразованию; связь обучения с жизнью и практикой профессиональной деятельности; прочность результатов обучения и развитие познавательных способностей обучающихся; положительный эмоциональный фон обучения; коллективный характер обучения и учет индивидуальных способностей студентов; гуманизация и гуманитаризация обучения; компьютеризация обучения; интегративность обучения, т.е. учет межпредметных связей; инновативность обучения.

Важно подчеркнуть, что целостность выступает как метапринцип построения современных образовательных систем. При этом, в качестве системообразующего фактора педагогического процесса вы-

ступает его цель, понимаемая как многоуровневое явление, которая внутренне присуща педагогически интерпретированному социальному опыту, присутствует в явном или неявном виде, как в средствах, так и в деятельности педагогов и обучающихся. Она функционирует на уровне ее осознания и реализации.

Вопросы и задания для самоконтроля

1. Какие современные образовательные парадигмы вам известны? Дайте краткую характеристику этим парадигмам.
2. Дайте определение понятию компетенция. Охарактеризуйте перечень компетенций ФГОС ВО 44.03.01 Педагогическое образование (уровень бакалавриата), которые позволяют сформировать у будущего учителя инновационную педагогическую культуру.
3. Дайте определение понятию компетентность. Какие виды компетентностей выделяет И.А. Зимняя в представленной её классификации?
4. Что такое ключевые образовательные компетенции? Дайте характеристику известных вам ключевых образовательных компетенций.
5. В чём состоит сущность компетентностного подхода в системе профессиональной подготовки обучающихся в высшей школе?
6. Раскройте сущность интерактивного обучения, его принципы и особенности организации обучения в высшей школе с использованием технологий интерактивного обучения.
7. Охарактеризуйте особенности информационно-методического обеспечения и сопровождения образовательных программ в условиях многоуровневого образования.
8. Современные способы активизации обучения в условиях современного вуза и их характеристика.
9. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании.
10. Принципы контекстного обучения и особенности их реализации в компетентностно ориентированной модели подготовки студентов в условиях современного вуза.
11. Охарактеризуйте специфику педагогических инноваций в высшей школе.

12. Чем отличаются компетентностно-ориентированные тестовые задания от традиционных и чем они характеризуется?

13. Активизация инновационных процессов в образовательной организации как условие реализации компетентностного подхода.

14. На какие группы подразделяются методы контекстного обучения, в зависимости от видов учебной деятельности? Дайте краткую характеристику каждой группе.

15. Раскройте сущность понятия «контекст». Перечислите и кратко охарактеризуйте виды образовательных контекстов.

Список литературы

1. Андреев, В.И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В.И. Андреев. – 3-е изд. – Казань: Центр инновационных технологий, 2003. – 608 с.

2. Бабанский Ю.К. Педагогический процесс // Избр. пед. труды / Сост. М.Ю. Бабанский. – М., 1989. – 256 с.

3. Блауберг, И. В. Некоторые методологические проблемы исследования. Теории системного подхода / И. В. Блауберг // Труды ВНИИ системных исследований. – М.: ВНИИСИ, 1980. – С. 14.

4. Бордовская, Н.В. Гуманитарные технологии в вузовской образовательной практике: теория и методология проектирования: учебное пособие / Н.В. Бордовская. – СПб.: ООО «Книжный Дом», 2007. – 408 с.

5. Бордовская, Н.В. Педагогика: учебник для вузов / Н.В. Бордовская, А.А. Реан. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 304 с.

6. Вейдт В.П. Формирование профессионального тезауруса педагога: от теории к практике. Монография / под науч. ред. Т.Б. Гребенюк. – Калининград: Изд-во Калининградского областного института развития образования, 2016. – 180 с.: ил.

7. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

8. Джурицкий А.Н. Педагогика и образование в России и в мире на пороге двух тысячелетий. <http://elib.kspu.ru/document/12723> Индивидуальный неограниченный контекст [Электронный ресурс] :

монография / Джурицкий А.Н. – Электрон. текстовые данные. – М.: Прометей, Московский педагогический государственный университет, 2011. – 152 с. – Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/8279>.— ЭБС «IPRbooks».

9. Егоров, В.В. Педагогика высшей школы: Учебное пособие / В.В. Егоров, Э.Г. Скибицкий, В.Г. Храпченков. – Новосибирск: САФБД, 2008. – 260 с

10. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс // Избр. пед. соч. / Под ред. А.М. Арсеньева. – М., 1989.

11. Князева, А. С. Структурный состав педагогического взаимодействия субъектов образовательного процесса/ ООО «Издательство Ставролит», КАНТ. - Ставрополь. – 2018. – № 2(27). - С. 83- 87.

12. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь: Для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Издательский центр «Академия», 2003. – 176 с.

13. Козырев, В. А. Высшее образование России в зеркале Болонского процесса / В. А. Козырев, Н. Л. Шубина. – СПб. : Изд-во РГПУ им А.И. Герцена, 2005. – 429 с.

14. Компетентностный подход: пути реализации : монография / Г.П. Гагаринская, В.П. Гарькин, Е.Н. Живицкая, О.Ю. Калмыкова, Н.В. Соловова ; ГОУ ВПО «СамГУ» ; ГОУ ВПО «СамГТУ»; «БГУ-ИР»; НОУ ВПО «ПИБ». – Самара: Изд-во «Универс групп», 2008. – 258 с.

15. Кошкина, Е.А. Педагогическая терминология как объект междисциплинарного исследования [Электронный ресурс] / Е.А. Кошкина // Вестник Томского государственного университета. – 2010. – №339. – Режим доступа: [http:// cyberleninka.ru/article/n/peda](http://cyberleninka.ru/article/n/peda) (дата обращения: 07.04.2015).

16. Краевский, В.В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.В. Краевский, Е.В. Бережнова. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 400 с.

17. Криони Н.К. Инноватика и инновационные образовательные технологии: учебное пособие/ Н.К. Криони, С.Г. Селиванов, Ф.В. Шарипов. – М.: Редакционно-издательский дом Российского нового университета, 2018. – 296 с.

18. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. Ч.2.– Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 232с.
19. Новиков, А.М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
20. Огольцова, Е.Г. Проблема активизации познавательной деятельности в дидактике высшей школы [Электронный ресурс] / Е.Г. Огольцова // Современные проблемы науки и образования. – 2009. – №3. – Режим доступа: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=1195> (дата обращения: 02.07.2019).
21. Панфилова, А.П. Взаимодействие участников образовательного процесса: учебник для бакалавров / А.П. Панфилова, А.В. Долматов; под ред. А.П. Панфиловой. – М.: Издательство Юрайт, 2014. – 487 с.
22. Педагогика: учебник. Стандарт третьего поколения / под ред. А.П. Тряпицыной. – СПб.: Питер, 2014. – 304с.
23. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бим-Бад; ред. кол. М.М. Безруких [и др.]. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2008. – 528 с.
24. Пидкасистый П.И. Психология и педагогика. Учебник для вузов. – М.: Высшее образование, 2010. – 714 с.
25. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – 2-е изд. – СПб.: Питер, 2002. – 720 с.
26. Сластенин В.А., Мищенко А. И. Целостный педагогический процесс как объект профессиональной деятельности учителя. – М., 1997.
27. Сластенин, В. А., Исаев, И. Ф., Шиянов, Е. Н. Педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
28. Фоменко В.Т. Построение процесса обучения на интегрированной основе. Современный образовательный процесс: содержание, технологии, организационные формы. – Ростов-на-Дону, 1996. – 130 с.
29. Харламов И.Ф. Педагогика: учеб. пособие для студентов, обучающихся по пед. специальностям. - Изд. 4-е, перераб. и доп. – М.: Гардарики, 2005. – 516 с.

МЕТОДИЧЕСКИЕ УКАЗАНИЯ ДЛЯ СТУДЕНТОВ

ТРЕБОВАНИЯ К УРОВНЮ ОСВОЕНИЯ СОДЕРЖАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ

В результате изучения курса **студент должен знать**

- теоретические основы инновационной педагогики;
- основные понятия курса: инновация, инновационный процесс, инновационная педагогика, типы нововведений в школе и в вузе, авторская школа, «культура школы» как ее системообразующий фактор;
- овладеть системой знаний: о характерологических признаках гуманистической авторской школы, тенденциях ее развития, типологии авторских школ; о специфических особенностях, принципах организации воспитания и обучения детей в наиболее известных гуманистических авторских школах, созданных в двадцатом веке в разных странах Западной Европы, России и США, а также практическими умениями анализа зарубежных и российских авторских школ, моделей и направлений, организации и проведения образовательно-воспитательной работы.

Уметь:

- осуществлять процесс обучения, воспитания и развития личности в различные периоды онтогенеза;
- оказывать помощь в социализации, формировать общую культуру учащихся;
- выполнять функции классного руководителя;
- организовывать внеурочную деятельность учащихся, контроль за результатами воспитания;
- участвовать в самоуправлении и управлении школьным коллективом;
- устанавливать контакт с родителями учащихся и оказывать им помощь в семейном воспитании;
- осуществлять самоанализ и самооценку педагогической деятельности с целью повышения своей профессиональной квалификации;
- выполнять научно-методическую работу, участвовать в работе научно-методических объединений.

Владеть навыками:

- изучения и анализа педагогического опыта, деятельности образовательных учреждений;
- организации образовательно-воспитательной работы с младшими школьниками;
- развития творческих способностей обучающихся и организации психолого-педагогического сопровождения процесса творческого развития и саморазвития личности.

Овладение педагогическими знаниями о сущности и специфике инновационной деятельности учителя представляет собой необходимую и важнейшую часть профессиональной культуры студента в области образования.

Изучение дисциплины «Инновационная педагогика» ориентирует студентов на освоение сущности инновационной педагогики, понимания инновационности как одного из принципов педагогики, результата научных поисков, передового педагогического опыта учителей; изучение традиционного и новаторского в системе отечественного и зарубежного образования; на творческое использование накопленного опыта в целом и его гуманистической составляющей при выработке инновационных подходов к созданию новой модели воспитания и образования подрастающего поколения на основе общечеловеческих и отечественных духовно-нравственных ценностей; на освоение технологий развития творческих способностей младших школьников.

В процессе изучения дисциплины раскрывается понятие авторской школы и ее типология, уделяется внимание деятельности зарубежных и отечественных авторских школ, моделей и направлений, анализируются специфичные исторические периоды становления и развития авторских школ. Концепция «культуры школы» (по Т.В. Цырлиной), позволяет понять логическую структуру деятельности авторской школы, где место каждого значимого параметра – системы гуманистических ценностей, атмосферы сотрудничества и общинного характера взаимоотношений, игры и творческой направленности жизнедеятельности – четко определено.

Тематический план
изучения курса «Инновационная педагогика» для студентов,
обучающихся по направлению 44.03.01 – Педагогическое
образование

| № | Наименование тем | Количество часов в 1-м семестре | |
|----|---|---------------------------------|------|
| | | Лек. | Сем. |
| 1 | Предмет и задачи дисциплины «Инновационная педагогика». Развитие школы как инновационный процесс | 4 | 4 |
| 2 | Понятие гуманистической авторской школы в педагогической действительности. Тенденции развития авторских школ. | 4 | |
| 3 | Культура школы как системообразующий фактор авторской школы | 2 | |
| 4 | Социально-педагогические особенности движения «Новые школы» | 4 | 2 |
| 5 | Инновационные образовательные технологии | 4 | |
| 6 | Специфика развития индивидуального творчества и инновационной культуры учителя | 2 | 2 |
| 7 | Методика изучения педагогического опыта | | 2 |
| 8 | Сущность и особенности гуманистической авторской школы | | 2 |
| 9 | Способы и приемы развития творческих способностей обучающихся в инновационной образовательной среде | | 6 |
| 10 | Развитие творческой самостоятельности личности в инновационных условиях | | 2 |
| 11 | Компетентностный и контекстный подход как теоретико-методологическая основа педагогических инноваций в высшей школе | 2 | |
| | Итого | 22 | 20 |
| | | Зачёт | |

Сформировавшаяся практика авторских школ убедительно свидетельствует, что инициатива их создания чаще всего исходит «снизу», от творчески работающих учителей и директоров. В условиях модернизации современной отечественной школы, ищущей пути своего развития особенно важными становятся образы отдельных директоров, создателей собственных школ, которые, в силу выдающихся личностных и профессиональных качеств создают замечательные детские учреждения, выступающие для всего педагогического корпу-

са в качестве идеальной модели. Особое место занимает анализ культуры директора авторской школы в совокупности с анализом культуры самой школы, детального рассмотрения «ядра ценностей», характеристики складывающихся в авторских школах взаимоотношений и осмысления игры как способа организации жизнедеятельности детей, развития творческих способностей.

Необходимо обратить внимание на то, что деятельность гуманистических авторских школ, достигнутые ими высокие результаты, особенно в сфере духовно-нравственного формирования молодежи путем создания соответствующего эмоционально-комфортного климата, могут служить реальными критериями эффективности педагогического процесса и высокими нормативами, по которым сверяются достижения и определяются недостатки, а также проверяется будущим учителем правильность собственного избранного пути.

Практически каждому из существующих и известных в истории авторских детских учреждений характерен прогностический характер, способность своей деятельностью и системой сложившихся межличностных отношений, особым этосом и внутренним климатом, игровым способом организации деятельности и творческой направленностью всей жизни школы содействовать реализации гуманистической парадигмы.

Гуманистические авторские школы, ставшие значимым фактом педагогической действительности и неотъемлемым фактором педагогической культуры двадцатого века, позволяют построить необходимую и достаточную для сегодняшнего уровня развития общества модель современной школы и модель человеческих взаимоотношений.

Способы изучения курса: лекции, семинарские и практические занятия, деловые игры, решение педагогических задач, выполнение творческих заданий (проектов), докладов и рефератов; самостоятельная работа, консультации. Освоение курса предполагает, помимо посещения лекций и практических занятий, выполнение курсовых работ. Особое место в овладении данным курсом отводится самостоятельной работе студентов, заключающейся в изучении вопросов программы, не рассмотренных на лекциях, в конспектировании литературы, предложенной преподавателем для самостоятельного изучения. Основная задача преподавателя состоит в том, чтобы открыть пути, наметить направления для самостоятельного педагогического поиска студентов, активизировать их мышление, сформировать потребность в профессиональном самосовершенствовании.

Система контроля усвоения учебного материала предполагает сочетание традиционных и инновационных методов.

ЗАДАНИЯ ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ

Инновационная деятельность учителей находит свое отражение в создании школ нового типа, в разработке и введении элементов нового в содержание образования и воспитания школьников, новых образовательных технологиях, в укреплении связи с наукой, обращении к мировому педагогическому опыту.

Педагогический опыт – один из самых доступных источников новых идей, подходов, технологий. В профессиональной подготовке будущих учителей, как и в любой педагогической деятельности, чрезвычайно важен образец, олицетворяющий собой совершенство отношения к профессиональному предназначению. Поэтому особое значение в профессиональной подготовке имеет изучение и анализ педагогического опыта, в процессе которого выявляются, обобщаются, становятся достоянием науки и практики крупницы нового, оригинальные идеи и замыслы, эффективные сочетания методов, новые формы организации воспитания и образования.

Самостоятельная работа студентов в высшей школе является важным видом учебной деятельности студентов. Самостоятельная работа студентов заключается в изучении вопросов программы, не рассмотренных на лекциях, в конспектировании литературы, предложенной преподавателем для самостоятельного изучения, а также в выполнении рефератов и творческих заданий, связанных с изучением опыта организации деятельности гуманистических авторских школ.

На практических занятиях обсуждаются доклады (сообщения) студентов на основе выполненных рефератов, отражающих знакомство будущих учителей с деятельностью гуманистических авторских школ.

Знакомство с деятельностью гуманистических авторских школ, выявление природы социально-педагогического творчества педагогов-мастеров, директоров школ способствует осознанию сути мастерства, ведущего педагогического метода, формированию собственного почерка работы учителя. Поскольку эффективно заимствовать педагогический опыт возможно только творчески, то освоение опыта превращается в его переработку, в процесс выработки на основе известного образца собственной позиции, своего варианта.

Для работы над рефератом познакомьтесь с различными способами организации воспитания и обучения в авторских школах, с опытом реализации разных концепций, моделей и направлений воспитания и обучения детей в педагогических системах, имеющими целостный системообразующий характер.

Цель:

- определение ведущих идей, принципов деятельности авторских школ, моделей, направлений;
- выявление ценностей, практических методов, приемов, форм воспитания и обучения детей при организации целостного учебно-воспитательного процесса, направленного на развитие творческих способностей обучающихся;
- осознание сути педагогического мастерства директора школы, учителей начальных классов;
- анализ собственных впечатлений после изучения литературы, выработка собственного взгляда.

Форма организации работы – монографическое изучение деятельности зарубежных и российских гуманистических авторских школ, моделей и направлений, созданных в разных странах Западной Европы, России и США, мастерства воспитания и обучения школьников.

В качестве примеров можно рассматривать деятельность авторских школ разных типов (Г. Гехеб, Д. Дьюи, Р. Кершенштейнер, Л. Кольберг, М. Монтессори, Р. Штайнер, Л.Н. Толстой А.С. Макаренко, С.Т. Щацкий, А.В. Сухомлинский). В качестве конкретных образцов творческого подхода к решению насущных задач подготовки детей к жизни и труду необходимо обратиться к опыту педагогов-новаторов конца 80-х-начала 90-х г. двадцатого века: реформаторов методик начального обучения детей Ш.А. Амоношвили, Л.В. Занкова, С.Н. Лысенковой, Е.Н. Потаповой, оптимизаторов теории и практики коллективного воспитания применительно к новым социально-экономическим условиям А.А. Захаренко, И.П. Иванова, В.А. Караковского, М.П. Щетинина, реорганизаторов подходов к обучению школьников на подлинно гуманной основе И.П. Волкова, Е.Н. Ильина, В.Ф. Шаталова, экспериментаторов в области семейного воспитания детей Л.А. и Б.П. Никитиных.

Формулировка темы реферата осуществляется после выбора студентом книги, знакомства с ее содержанием и определением проблемы, вызвавшей интерес студента.

По окончании работы над рефератом преподаватель знакомится с его содержанием, а студент готовит доклад для группового обсуждения. На проведение данной работы отводится время индивидуальной самостоятельной работы студентов по педагогике, включенное в учебный план.

ПРИМЕРНАЯ ТЕМАТИКА РЕФЕРАТОВ

1. Образовательная и воспитательная система одной из авторских школ.
2. Антропософия Р. Штейнера – основа преподавания и воспитания в вальдорфской школе.
3. Организация педагогического процесса в вальдорфской школе.
4. Педагогическое наследие М. Монтессори и современность.
5. Дом свободного ребенка Марии Монтессори.
6. Творческое самовыражение в педагогике С. Френе, разнообразие форм.
7. «Школа без принуждения» Селестена Френе.
8. Гуманистические основы педагогики С. Френе.
9. Индивидуализированное обучение как ядро педагогической модели С. Френе.
10. Технология свободного труда С. Френе.
11. Школа Завтрашнего Дня Д. Ховарда.
12. «Справедливое сообщество» Л. Кольберга.
13. «Школа для жизни, школа через жизнь» О. Декроли.
14. «Школа гуманности» П. Гехеба
15. Принципы воспитания ребенка Я. Корчака.
16. Идея национальной школы в трактовке К.Д. Ушинского.
17. Яснополянская школа Л. Толстого.
18. А.С. Макаренко и личностный подход к воспитанию.
19. А.С. Макаренко о путях формирования воспитательного коллектива.
20. Мастерство педагогического взаимодействия воспитателя с воспитанниками в школе В.А. Сухомлинского.
21. В.А. Сухомлинский о гуманном воспитании.
22. Эстетическое воспитание школьников средствами природы в опыте В.А. Сухомлинского.
23. Методы театральной педагогики в опыте С.П. Рябцевой.
24. Основные идеи педагогики коллективного творческого воспитания И.П. Иванова.

25. Общечеловеческие ценности, пути их формирования в школе В.А. Караковского.
26. Пути развития творческих способностей младших школьников в опыте И.П. Волкова.
27. Опыт нетрадиционного воспитания детей в семье Никитиных.
28. В.С. Библер о принципах школы диалога культур.
29. Национальные школы новой России. Модель национальной школы.
30. Реализация модели «Русская школа» И.Ф. Гончарова.
31. Технология авторской Школы самоопределения (А.Н. Тубельский).
32. Детские учреждения С.Т. Шацкого.
33. Педагогическая система В. Н. Сороки-Росинского.
34. Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили.
35. Анализ содержания инновационных технологий обучения и воспитания младших школьников (по выбору студента).
36. Способы и приемы развития творческих способностей обучающихся в общеобразовательной школе.
37. Компетентностный подход в системе профессиональной подготовки в современной высшей школе.
38. Квазипрофессиональная модель как концептуально-теоретическая основа реализации контекстного подхода в современной высшей школе.
39. Технологии интерактивного обучения в системе профессиональной подготовки будущего учителя.
40. Общие и специфические закономерности процесса обучения в условиях современного вуза.
41. Интерактивное обучение как эффективное средство формирования профессиональной компетентности будущего учителя.
42. Компетентностно ориентированная модель обучения и её существенные характеристики (на примере подготовки будущего специалиста в условиях современного вуза).

ПРИМЕРНЫЙ ПЕРЕЧЕНЬ ВОПРОСОВ К ЗАЧЕТУ

1. Понятие «инновации» в системе образования.
2. Специфика инновационной педагогики, ее предмет и задачи.
3. Типы нововведений в школе и вузе.
4. Источники идей обновления школы и вуза.
5. Инновации в высшей школе.
6. Критерии оценки нововведений.
7. Содержание понятия «авторская школа», ее признаки и функции.
8. Директор как создатель «культуры школы».
9. Понятия «культура», «культура школы». Специфические черты «культуры школы».
10. Критерии развития авторских школ.
11. Этапы развития «авторских школ».
12. Условия и тенденции зарождения, становления и развития авторских школ.
13. Значение российского инновационного движения в образовании в 90-е гг. XX века.
14. Обоснование типологии авторских школ.
15. Характеристика типов авторских школ.
16. Авторская концепция школы. Условия ее реализации.
17. Социально-педагогические функции «новых школ».
18. Признаки и особенности «новых школ»
19. Наиболее известные в мире «новые школы» XX столетия.
20. Что означает понятие «инновационные процессы» в образовании?
21. Назовите ведущие составляющие инновационной направленности деятельности учителей.
22. Кто может и должен быть распространителем и пропагандистом новых педагогических идей и технологий в школе?
23. Дайте определение понятия «инновационная среда».

24. Что предполагает формирование инновационной среды в педагогическом коллективе?

25. Каковы особенности массового и передового педагогического опыта?

26. Дайте характеристику основных критериев внедрения педагогических инноваций в образовательный процесс.

27. Какую роль в профессиональной подготовке будущих учителей, как и в любой педагогической деятельности, имеет образец? Знакомство с жизнью и деятельностью педагогов? Изучение педагогического опыта?

28. В чем сущность педагогической деятельности? Каковы ее цели?

29. Раскройте смысл утверждения: учитель является субъектом педагогической деятельности. В чем своеобразие педагогической профессии? Раскройте сущность гуманистической функции педагога.

30. Почему педагогическая деятельность относится к разряду творческих? Как понимается в современной научной литературе педагогическое творчество?

31. В чем проявляется опыт творческой деятельности учителя? Назовите качества креативной личности.

32. Какие качества характерны для современного учителя? Объясните смысл и содержание личностно-творческого компонента профессионально-педагогической культуры.

33. Назовите критерии инноваций. Какое значение для практической деятельности учителя имеет их знание?

34. Какова сущностная характеристика понятия «технология»? Чем технология отличается от методики?

35. Чем различаются понятия «образовательная технология» и «педагогическая технология»?

36. Дайте характеристику основным признакам образовательной технологии.

37. Дайте характеристику основным признакам педагогической технологии.

38. Каковы особенности интерактивных образовательных технологий, в чем их суть и специфика?

39. Приведите примеры классификаций образовательных технологий.

40. В чем заключается сущностная характеристика классификации педагогических технологий Г.К. Селевко?

41. По каким критериям и показателям можно судить о технологической культуре педагога?

42. В чем суть инновационной деятельности?

43. Охарактеризуйте особенности инновационных образовательных технологий.

44. Назовите актуальные задачи, которые можно назвать инновационными в современных условиях развития общества.

45. Приведите примеры инновационных образовательных технологий, применяемых в обучении и воспитании младших школьников.

46. Назовите педагогов, исследующих особенности технологии личностно-ориентированного образования.

47. В чем суть технологии личностно-ориентированного образования?

48. Назовите основные принципы педагогики сотрудничества и ее представителей.

49. Назовите основные характеристики личностно-ориентированного обучения и воспитания.

50. Охарактеризуйте принципы личностно-ориентированного подхода к обучению и воспитанию школьников.

51. Как решается в психологии и педагогике проблема соотношения обучения и развития?

52. Какими концепциями развивающего обучения располагает современная педагогическая наука?

53. Раскройте сущность развивающего обучения, его принципы и особенности.

54. Назовите наиболее разработанные и известные в образовательной практике системы развивающего обучения. Охарактеризуйте одну из них (по выбору).

55. Дайте определение понятия «инновационная образовательная среда».

56. Назовите педагогические технологии, способствующие развитию творческих способностей обучающихся.

57. Психолого-педагогические основы проблемы развития творческих способностей обучающихся.

58. Проведите анализ функций интеллекта и творчества.

59. Методические особенности формирования и развития творческих способностей обучающихся в условиях современной школы.

60. Способы и приемы развития творческих способностей обучающихся.

61. В чём состоит сущность компетентностного подхода в системе профессиональной подготовки обучающихся в высшей школе?

62. Раскройте сущность интерактивного обучения, его принципы и особенности организации обучения в высшей школе с использованием технологий интерактивного обучения.

63. Перечислите и кратко охарактеризуйте интерактивные технологии обучения.

64. Что такое инновационная образовательная среда? Какие критерии и показатели являются основой, для оценки уровня сформированности инновационной образовательной среды в вузе?

УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКОЕ И ИНФОРМАЦИОННОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ ДИСЦИПЛИНЫ

Библиографический список

Основная литература

1. Богачкина Н.А. Педагогика и психология: учебное пособие / Н.А. Богачкина, С.Н. Скворцова, Е.Г. Имашева. – 3-е изд., стер. – М.: Омега-Л, 2011. – 232 с.
2. Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика: учеб. пособие для студ. вузов. – СПб.: Питер, 2011. – 298 с.
3. История педагогики и образования. От зарождения воспитания в первобытном обществе до конца XX века: Учеб. пособие для пед. учеб. заведений / Под ред. Академика РАО А.И. Пискунова. – М.:ТЦ «Сфера», 2009. -512 с.
4. Ефремов О.Ю. Педагогика: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2010. – 351 с.
5. Лихачев Б. Т. Педагогика. Курс лекций. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2010. – 648 с.
6. Педагогика: учеб. пособие для студ. вузов / Под ред. П.И. Пидкасистого. – М.: Юрайт: Высш. образование, 2009. – 430 с.
7. Подласый И.П. Педагогика: учеб. для студ. вузов / И.П. Подласый. – 2-е изд., доп. – М.: Юрайт: Высш. образование, 2010. – 574 с.
8. Подымова Л.С. Психолого-педагогическая инноватика: личностный аспект: Монография. – М.: МПГУ, 2012.– 207 с.
9. Слостенин В.А., Исаев И.Ф., Мищенко А.И., Шиянов Е.Н. Педагогика.– М.: Школа-Пресс, 2010.– 512 с.

Дополнительная литература

1. Авторская школа // Российская педагогическая энциклопедия. – М., 1993. – Т.1.
2. Андреев В.И. Педагогика творческого саморазвития: Инновационный курс.– Кн. 2.– Казань: Казанск. гос. ун-т, 1998.
3. Бернс Р. Развитие Я – концепции и воспитание: Пер. с англ.– М.: Прогресс, 1986.

4. Бим-Бад Б. М. Педагогические течения в начале двадцатого века: Лекции по педагогической антропологии и философии образования.– М.: Изд-во УРАО, 1998.
5. Библер В.С. От наукоучения – к логике культуры: Два филос. введ. в двадцать первый век.– М.: Политиздат, 1991.
6. Бим-Бад Б.М. Педагогические течения в начале двадцатого века. – М., 1998.
7. *Бондаревская Е.В., Кульневич С.В.* Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания.– М.–Ростов н/Д.: ТЦ «Учитель», 1999.
8. Вендровская Р.Б. Воспитательные системы 20-х годов // Гуманистические воспитательные системы вчера и сегодня. – М., 1998. – С.137-147.
9. Вентцель К.Н. Свободное воспитание: Сб.избр. трудов. – М., 1993.
10. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в прикладную философию. – М., 1995.
11. Головнева Е.В. Теория и методика воспитания.– М.: Высшая школа, 2006.–
12. Гусинский Э.Н., Турчанинова Ю.И. Введение в философию образования. – М., 2000.
13. Джуринский А.Н. История зарубежной педагогики. – М., 1998.
14. Джуринский А.Н. Педагогика: История педагогических идей. – М., 2000.
15. Дьюи Дж. Демократия и образование; Пер. с англ. – М., 2000.
16. Зарубежная школа: авторский поиск, эксперименты, находки (информационный обзор) / Под ред. О.Н. Боровиковой, Н.С. Дежниковой, Е.Н. Ришар. – М, 1993.
17. Иванов И.П. Энциклопедия коллективных творческих дел. – М.: Педагогика, 1989.– 208 с.
18. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2011. – 448 с. То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://parksgt.tsu.ru> (Дата обращения: 20.06.2019)
19. История социальной педагогики: Учебник / Под ред. В.И. Беляева. – М.: Гардарики, 2003.

20. История социальной педагогики: Хрестоматия-учебник: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. М.А. Галагузовой. – М.: Гуманит. Изд. центр ВЛАДОС, 1999.
21. История педагогики в России: Хрестоматия / Сост. С.Ф. Егорова, 2000.
22. Истрофилова О.И. Инновационные процессы в образовании: Учебно-методическое пособие. – Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гос. ун-та, 2014. – 133 с
23. Караковский В.А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования.– М.: Новая школа, 1992.
24. Караковский В.А., Новикова Л.И., Селиванова Н.Л. Воспитание? Воспитание... Воспитание! Теория и практика школьных воспитательных систем. – М., 1996.
25. Кларин М.В. Инновации в обучении. Метафоры и модели: Анализ зарубежного опыта. – М., 1997.
26. Князева В.В. Педагогика: словарь научных терминов. – М.: Вузовская книга, 2009.
27. Коменский Я.А., Локк Д., Руссо Ж.Ж., Песталоцци И.Г. Педагогическое наследие. – М.: Педагогика, 1987.
28. Корытченкова, Н.И. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учебное пособие / Н.И. Корытченкова, Т.И. Кувшинова. - Кемерово: Кемеровский государственный университет, 2012. - 172 с. - ISBN 978-5-8353-1269-6; То же [Электронный ресурс]. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=232660> (Дата обращения: 20.06.2019).
29. Краевский В.В. Основы обучения. Дидактика и методика. – М.: Академия, 2008.
30. Кукушин В.С. Педагогика начального образования / Под общ. ред. В.С. Кукушина – М.:ИКЦ «МарТ»-Ростов н/Д., 2005.
31. Корчак Я. Как любить ребенка: Кн. о воспитании. – М., 1990.
32. Креативная педагогика. Методология, теория, практика/ Под ред. д. т. н., проф. В.В. Попова, акад. РАО Ю.Г. Круглова. – М., 2011. – 319 с. То же [Электронный ресурс]. - URL: <http://modernlib.ru/books/kollektiv> (Дата обращения: 20.06.2019)
33. Левитес Д.Г. Практика обучения: Современные образовательные технологии.– М.: Ин-т практ. психологии.– Воронеж: НПО «МОДЕК»,1998.

34. Левицкая Е.С. Школа Левицкой // Антология педагогической мысли России второй половины XIX-XX века. – М., 1990.
35. Лесгафт П.Ф. Семейное воспитание ребенка и его значение.– М.: Педагогика, 1991.
36. Лысенкова С.Н. Жизнь моя – школа, или Право на творчество.– М.: Новая школа, 1995.
37. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться: Из опыта работы учителя нач. кл. школы № 587 г. Москвы.– М.: Педагогика, 1985.
38. Маджуга А.Г., Фортова Л.К., Юдина А.М. Концептуально-методологические основания педагогической синергетики: монография / под науч. ред. академика РАО А.А. Вербицкого. – М.: Изд-во «Фобос», 2019. – 215 с.
39. Макаренко А.С. Педагогическая поэма // Пед. сочинения: В 8-ми тт. – М., 1984. – Т.3.
40. Метод научной педагогики Марии Монтессори / Сост. З.Н. Борисова.– Киев, 1993.
41. Монтессори М. Дом ребенка.– М., 1915.
42. Монтессори М. Руководство к моему методу.– М., 1916.
43. Начальное образование: инновация и практика / Сост. А. Русаков.– М.: Школа, 1994.
44. Новые ценности образования / Под ред. Н.Б. Крыловой. – М., 1995–1998. – № 1-8.
45. Образование: идеалы и ценности (историко-теоретический аспект) / Под ред. члена-корр. РАО З.И. Равкина. – М., 1995.
46. Педагогика / Под ред. П.И. Пидкасистого.– М.: Роспедагентство, 2005.
47. Педагогика наших дней / Сост. В.П. Бедерханова. – Краснодар: Краснодар. кн. изд-во, 1989.
48. Педагогический поиск / Сост. И.Н. Баженова.– М.: Педагогика, 1990.
49. Подласый И.П. Педагогика начальной школы.– М.: Гуманит. изд. центр «Владос», 2004.
50. Поляк Г. Новая школа на Западе. Педагогическая система Декроли. – М., 1928.
51. Поляков С.Д. Психопедагогика воспитания. – М., 1996.
52. Поляков С.Д. В поисках педагогической инноватики. – М.: Просвещение, 1991.

53. Пономарев Я.А. Психология творчества и педагогика.– М.: Педагогика, 1976.
54. Поташник М.М. Инновационные школы России: становление и развитие. Опыт программно-целевого управления. – М., 1996.
55. Профессиональный стандарт педагога, утверждённый Приказом Министерства труда и социальной защиты РФ от 18 октября 2013 г. № 544 н [Электронный ресурс]. URL:<http://fgosvo.ru/uploadfiles> (дата обращения: 20.09.2019).
56. Психолого-педагогическое сопровождение образовательной среды в условиях внедрения новых образовательных стандартов: монография / И.С. Якиманская, Н.Н. Биктина, Е.В. Логутова, А.М. Молокостова. – Оренбург: ОГУ, 2015. – 124 с. [Электронный ресурс]. – URL: <http://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=439238> дата обращения: (20.11.2019).
57. Пурик Э.Э. Управление художественно-творческой деятельностью школьников в образовательном процессе: Дис. ... д-ра пед. наук. – Уфа, 2000.
58. Романова К.Е. Модель методической системы формирования педагогического мастерства будущих преподавателей // Наука и школа.– 2009.– № 3.– С.31–34.
59. Русская школа: духовно-нравственные проблемы воспитания.– М.: Русское слово, 1996.
60. Рябцева С.Л. Дети восьмидесятых.– М.: Педагогика, 1990.
61. Садыкова А.Р. Анализ эвристических методов обучения // Вестник Тверского государственного университета. Серия Педагогика и психология.– 2011. – № 1.– С. 90–94.
62. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т.– М.: НИИ школьных технологий, 2006.– Т.1.
63. Сидоркин А.М. К вопросу о развитии понятия «воспитательная система школы» // Методология, теория и практика воспитательных систем: поиск продолжается. – М., 1996.
64. Синагатуллин И.М. Глобальное образование как кардинальная парадигма нового века // Педагогика.– 2012. – № 3.– С. 14–19.
65. Слостенин.– М.: Издательский Дом Магистр-Пресс, 2000.– 488 с.
66. Слостенин В.А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М.: Школа-Пресс, 1996.– 512 с.

67. Смирнов С.А. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии. – М., Академия, 2009.
68. Слово о школе. Школа Свободного развития г. Уфы: 1997–98 учеб. годы. – Уфа, 1998.
69. Соловейчик С.Л. Воспитание по Иванову.– М.: Педагогика, 1989.
70. Сорока-Росинский В.Н. Школа им. Достоевского // Сорока-Росинский В.Н. Педагогические сочинения. – М., 1991. – С. 164-228.
71. Степанов Е.Н., Лузина Л.М. Педагогу о современных концепциях воспитания.– М.: ТЦ Сфера, 2002.
72. Сухомлинский В.А. Избранные педагогические сочинения: В 3 т.– М.: Педагогика, 1979.
73. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. – Киев, 1972.
74. Терегулов Ф.Ш. Передовой педагогический опыт: Теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения.– М.: Педагогика, 1991.
75. Толстой Л.Н. Педагогические сочинения / Вступ. ст. Н.В. Вейкшан. – М., 1989.
76. Тубельский А.Н. Школа самоопределения: первый шаг. Ч.1. – М.: Политтекст, 1994.
77. Управление развитием инновационных процессов в школе / Науч. ред. Т.И. Шамова, П.И. Третьяков. – М., 1995.
78. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования 3 поколения от 17 января 2011 года № 46 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.garant.ru/product> (дата обращения: 26.07.2017). 196. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant> (дата обращения: 20.12.2019).
79. Фельдштейн Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности.– М.: Флинта, 1999.
80. Философский энциклопедический словарь. – М., 1983.
81. Френе С. Избранные педагогические сочинения; Пер. с франц. – М., 1990.

82. Хомерики О.Г., Поташник М.М., Лоренсов А.В. Развитие школы как инновационный процесс.– М.: Новая школа, 1994.
83. Хуторской А.В. Дидактическая эвристика: Теория и технология креативного обучения. – М.: Изд-во МГУ, 2003.
84. Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: Научное издание. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
85. Цырлина Т.В. Обреченные на успех: Авторские школы гуманистического типа. – Курск, 1995.
86. Цирульников А.М. История образования в портретах и документах. – М., 2001.
87. Цырлина Т.В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. – М.: Пед. общество России, 2001.
88. Чернилевский Д.В., Мороз А.В. Креативная педагогика и психология: Учеб. пособие для ВУЗов.– М.: Изд-во Моск. гос. технологической академии, 2001.
89. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека.– М.: Логос, 1996.
90. Шаталов В.Ф. Эксперимент продолжается.– М.: Педагогика, 1989.
91. С.Т Шацкий: работа для будущего / сост. В.И. Малинин, Ф.А. Фрадкин. – М., 1989.
92. Школы диалога культур. Идеи. Опыт. Проблемы / Под общ. ред. В.С. Библера.– Кемерово, 1993.
93. Штейнер Р. Духовные основы воспитания. – Рига, 1990.
94. Штейнберг В.Э. Дидактическая многомерная технология: (поисковые исследования): Монография.– Уфа: Изд-во БГПУ, 2007.
95. *Штейнер Р.* Воспитание ребенка с точки зрения духовной науки.– М.: Парсифаль, 1993.
96. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. – М.: Знание, 1988.
97. Щетинин М.П. Объять необъятное: записки педагога.– М.: Педагогика, 1986.
98. Экспериментальные учебно-воспитательные учреждения Западной Европы и США / Под ред. А.И. Пискунова и А.Н. Джуринского. – М., 1989.
99. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды [.– М.: Педагогика, 1989.

100. Энциклопедический словарь по психолого-педагогической инноватике / авт.-сост. А.Г.Маджуга, Л.Б.Абдуллина, И.А.Синицина, Г.И.Гайсина, А.Ф.Амиров, К.Г. Сердакова, Л.К.Фортова, В.Е.Цибулькикова, Р.В. Канбекова, В.Г.Калашников, Э.Н.Ильясова, Р.В. Шурупова, В.Ф.Бахтиярова, Ю.С. Гирин, Р.А. Хамидуллина, С.А. Царев. – М.: Логос, 2019. – 504 с.

101. Эрдниев П.М., Эрдниев Б.П. Укрепление дидактических единиц в обучении математике: книга для учителя. – М.: Просвещение, 1986.

102. Якиманская И.С. Технология личностно-ориентированного обучения в современной школе.– М.: Сентябрь, 2000.

103. Яковлева Е.Л. Психология развития творческого потенциала личности. – М.: Флинта, 1997.

104. Янгирова В.М. Подготовка учителя к диагностике развития младшего школьника: монография.– М.: МПГУ, 2000.

105. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В.А. Ясвин. – 3-е изд., испр. и доп. – М.: Смысл, 2009.

Программное обеспечение и интернет-ресурсы

Применение электронных библиографических баз данных в области методики и технологии начального образования. Источники информации. Правила поиска научной информации. Электронные базы данных.

1. Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. URL: <http://www.mon.gov.ru>

2. Федеральные государственные образовательные стандарты. URL: standart.edu.ru

3. Федеральный центр информационно-образовательных ресурсов (ФЦИОР). URL: <http://fcior.edu.ru/>

4. Федеральный образовательный портал «Информационно-коммуникационные технологии в образовании». URL: <http://www.ict.edu.ru/>

5. Российский общеобразовательный портал. URL: www.school.edu

Учебное издание

ФАБРИКОВ Максим Сергеевич

ИННОВАЦИОННАЯ ПЕДАГОГИКА

Учебное пособие

Издается в авторской редакции

Подписано в печать 23.11.20.

Формат 60×84/16. Усл. печ. л. 14,88. Тираж 100 экз.

Заказ

Издательство

Владимирского государственного университета
имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых.

600000, Владимир, ул. Горького, 87.