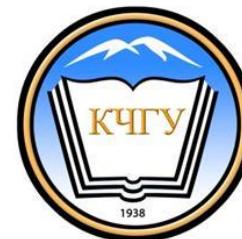


МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
КАРАЧАЕВО-ЧЕРКЕССКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ ИМЕНИ У.Д. АЛИЕВА

ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ОБРАЗОВАНИИ

Учебное пособие



Карачаевск-2016

УДК 37.01(021)
ББК 74.00я73
И66

Печатается по решению редакционно-издательского совета Карачаево-Черкесского государственного университета имени У.Д. Алиева

Инновационные процессы в образовании. Учебное пособие.
Составитель А.В. Эркенова. – Карачаевск: КЧГУ, 2016. – 216 с.

ISBN 978-5-8307-0386-4

В учебном пособии представлены материалы по содержанию дисциплины «Инновационные процессы в образовании». Рассмотрены теоретические основы инновационной деятельности, общие тенденции развития инновационных процессов в образовании, современные технологии обучения в вузе, современные подходы в образовании.

Для магистрантов, обучающихся по направлению «Педагогическое образование».

ISBN 978-5-8307-0386-4

Составитель: к.п.н., доцент А.В. Эркенова

Рецензенты: к.п.н., профессор А.А. Узденова;
к.п.н., доцент А.Х.-М. Батчаева

© Карачаево-Черкесский государственный
университет имени У.Д. Алиева, 2016

ВВЕДЕНИЕ

Система образования России характеризуется коренными изменениями во всех ее звеньях, направленными на достижение нового качества образования. Правительственная концепция и стратегия модернизации образования определяет основные приоритетные направления таких изменений - обновления целей и содержания образования, методов и технологий обучения и воспитания на основе современных достижений педагогической науки и инновационных подходов к его совершенствованию.

Учебная дисциплина «Инновационные процессы в образовании» рассматривает парадигмальные изменения в целях, содержании, методах, технологиях обучения и воспитания на основе инновационных подходов. К процессным инновациям относятся новые технологии и новые методы образования. Инновационные процессы в образовании существуют не изолированно друг от друга, а взаимодействуют между собой. Эта тенденция обусловлена интеграционными процессами в науке, в формировании современного стиля научного мышления человека и интеграционными процессами в самом образовании.

Цели изучения дисциплины:

-содействовать становлению базовой профессиональной компетентности магистра педагогики для теоретического осмысливания, решения образовательных, исследовательских и практических задач по использованию инновационных процессов для модернизации образования;

-подготовить к организации процесса обучения и воспитания в образовании по инновационным технологиям, отражающим специфику предметной области;

- подготовить к использованию возможностей образовательной среды для развития инновационных процессов в целях обеспечения качества.

При изучении дисциплины решаются задачи:

- осуществление профессионального образования и личностного роста для проектирования инновационных процессов;

- создание образовательной среды, обеспечивающей работу по новым технологиям;

- организация взаимодействия с другими членами образовательного процесса для реализации инновационных процессов;

- обладание методами получения современного научного и эмпирического знания;

- активизация самостоятельной деятельности, включение в исследовательскую работу.

В результате освоения дисциплины магистрант должен:

Знать:

- основные понятия инновационного процесса;
- новые концепции, идеи и направления развития инноватики в образовании;
- инструментарий (методы, приемы) инновационных процессов образования;
- вопросы использования процессов новой парадигмы образования в зарубежных системах образования.

Уметь:

- приобретать и использовать новые знания;
- оценивать эффективность инновационных процессов;
- применять современные инновационные технологии в образовательном процессе;
- формировать образовательную среду для реализации инноваций;
- разрабатывать модели, методики, приемы обучения в инновационном процессе;

Владеть:

- методами получения современного знания в области инновационных процессов;
- методиками использования инновационных процессов на различных стадиях обучения и в различных учреждениях;
- анализом влияния инноваций на образовательный и воспитательный процессы;
- способностью изучать и передавать опыт инновационной работы.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

1.1. Исходные понятия педагогической инноватики

Основоположниками новой научной дисциплины, получившей название *инноватика* считают немецких ученых В. Зомбарта и В. Метчерлиха, а также австрийского экономиста Й. Шумпетера. В.А. Сластенин и Л.С. Подымова отмечают: "Обращение к проблемам инноватики и выделение их в число важнейших направлений современной научной мысли явились результатом осознания возрастающей динамики инновационных процессов в обществе" [9, с 8].

Впервые понятие «инновация» в научный обиход ввели экономисты и социологи в период становления инноватики как новой формирующейся отрасли знания, обеспечивающей изучение и применение законов целенаправленного изменения в форме нововведений. В работах Г.Тарда, И.Шумпетера и Н.Г.Кондратьева инновация трактуется как многофункциональное понятие. Г.Тард проиллюстрировал, что индикатором общественного прогресса выступают нововведения и изобретения. Причем, изобретение – это принципиально новый объект интеллектуальной собственности, а нововведение – это процесс адаптации изобретения. Австралийский экономист И.Шумпетер выделил пять основных типов инноваций, которые формируют образ нового типа предпринимателя с описанием необходимых качеств человека как субъекта инновационной динамики.

Ученый-экономист Н.Г.Кондратьев разработал теорию циклического развития, в которой особое место занимает динамика нововведений, имеющая целью направленные доминирующими образом открытия, меняющие одновременно социальную и экономическую жизнь общества

В последние десятилетия начала прогрессировать социальная инноватика, одной из подсистем которой является педагогическая инноватика. Инновационные процессы в образовании стали предметом специального изучения примерно с конца 1950-х годов. Первоначально исследователями решались задачи обобщения педагогических новшеств и информирования о них общественно-

сти. Затем задачи исследователей постепенно расширялись: исследовались процессы оценки педагогических новшеств, их внедрения, педагогическое творчество учителей, опытно-экспериментальная работа в образовательных учреждениях, управление процессами изменений, препятствия на пути распространения и освоения педагогических новшеств и др. Это привело к потребности в интеграции получаемых знаний и их обобщении, что и послужило началом оформления педагогической инноватики как самостоятельной научной дисциплины. Ее становление обусловлено как логикой развития практики образования, так и логикой развития науки.

Для педагогической инноватики исходными служат понятия "новшество", "нововведение", "инновация", "инновационный процесс", "инновационная деятельность".

Различные стороны исследования проблем системы образования как подсистемы социальной, находящейся во взаимосвязи с другими социальными институтами цивилизации, исследовали в своих работах отечественные и зарубежные педагоги-ученые: Ж.Аллак, Р.Акофф, Ю.С.Борцов, Б.С.Гершунский, Э.Дюргейм, Э.Д.Днепров, Ю.С.Колесников, Б.Саймон, А.И.Субетто и др.

Инновационные подходы в науке и образовании исследуются Ю.Г.Волковым. А.Г.Кругликов и Г.И.Герасимов рассматривают нововведения с методологических позиций. М.В.Кларин раскрывает инновационные дидактические находки мировой педагогики. Культурологический аспект процессов инноватики в современном образовании рассматривают В.Л.Аношина, Е.В.Бондаревская, С.В.Резванов и др. Инновационная деятельность в профессиональном образовании исследовалась А.П.Беляевой, А.Я.Найном, А.М.Новиковым и др.

Теоретический обзор различных толкований термина «инновация» подтверждает неоднозначную его трактовку. Так, В.И.Андреев под инновацией понимает то новое, что вводится в учебно-воспитательный процесс школы. По мнению М.С.Бургина учебно-воспитательный процесс, занимающий центральное место в педагогике, можно рассматривать как инновационный, т.к. его цель заключается в передаче учащимся новых для них знаний, в формировании новых свойств личности. А.Я.Найн к инновации относит принципиально новой образование (иной, иновидный

подход), новую идею, существенно меняющую сложившуюся технологию обучения, новый тип учебного заведения или управления образованием. Болгарский исследователь К. Ангеловски определяет «педагогическое новшество» как изменения, направленные на улучшение и развитие воспитания и образования [1]. Некоторые авторы вместо изменений подразумевают просто новинки, нечто новое, процесс внесения нового, новых моделей, процесс обновления и др.

Н.Р. Юсуфбекова определяет педагогическое новшество как не сделанное, а только лишь *возможное* изменение. Причем такое содержание возможных изменений педагогической действительности, которое ведет (при освоении новшеств педагогическим сообществом и внедрении их) к ранее не известному, ранее не встречавшемуся в данном виде в истории образования состоянию, результату, развивающих теорию и практику обучения и воспитания [12].

В.И. Загвязинский и Р. Атаканов определяют новшество как систему или элемент педагогической системы, позволяющие решать поставленные задачи (а иногда и точнее ставить задачи), отвечающие прогрессивным тенденциям развития общества [2]. В этом определении новшество также трактуется как возможность улучшений, а не само изменение.

У М.М.Поташника инновация – это процесс освоения новшества, а у П.Г.Щедровицкого – акт переноса некой организационной деятельности из одной области в другую.

А.Ф.Балакирев, опираясь на латинское происхождение понятия (*in* – в, *novus* – новый), рассматривает термин инновация как новшество (нововведение), а новацию в педагогическом процессе – как новшество принципиально новое, впервые созданное или сделанное, появившееся или возникшее недавно, т.е. новация обладает объективной новизной. В то же время инновация – это новшество субъективное, являющееся новым для данного конкретного человека или образовательного учреждения, но уже достаточно известное ранее.

Н.И.Лапин трактует нововведение с позиций этимологии и полагает, что оно обозначает введение, т.е. создание и использование какого-либо новшества. Речь идет о таких новшествах, которые возникают в ответ на определенную общественную потреб-

ность и представляют собой практическое средство для удовлетворения этой потребности.

В.А. Сластенин и Л.С. Подымова, посвятившие в своей совместной работе много места анализу соотношений между понятиями новшество, инновация и нововведение, отмечают, что новшество – это *именно средство* (новый метод, методика, технология, программа и т.п.), а инновация – это процесс, который развивается по определенным этапам [9, с 16].

В.С.Лазарев полагает, что новшество следует понимать не как изменение, а как средство, введение которого в образовательную систему при соответствующем использовании, способное улучшить результаты ее работы. Новшество – это материализованная идея возможного повышения эффективности какой-либо образовательной системы. Такое понимание новшества близко к позиции Н.Р. Юсуфбековой, В.А. Сластенина, Л.С. Подымовой, однако в нем имеется и существенное отличие. Н.Р. Юсуфбекова считает новшеством только такое возможное изменение педагогической действительности, которое ведет к ранее не известному, ранее не встречавшемуся в данном виде состоянию, результату.

В.С.Лазарев полагает, что такое понимание несет в себе необоснованное ограничение. Новшество – понятие относительное. Абсолютное новшество (если оно случается) – только его частный случай. То, что для одной образовательной системы является новшеством, для другой – давно уже действующий в ней компонент. Но может быть и так, что новшество, пригодное для улучшения одной образовательной системы в другой применено быть не может и потому для нее новшеством не является.

Новшество – это потенциально возможное изменение. А произошедшее изменение называют *нововведением*. Последнее определяют как целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые стабильные элементы, вследствие чего происходит переход системы из одного состояния в другое [8]. В качестве синонимичного "нововведению" используется термин *инновация* (лат. *in* - в, *novus* - новый). Но есть и иные трактовки понятия "инновация".

А.И.Пригожиным нововведение (инновация) рассматривается как целенаправленное изменение, которое вносится в определенную социальную единицу – организацию, общество, группу.

Оно не может быть мгновенным, а представляет собой процесс, причем не стихийный, а имеющий авторов, которые преследуют цель внести эти изменения. Отмечается сложный путь нововведения, при котором выделяются три этапа: зарождение инновации, ее первоначальное освоение, превращение нововведения в традиции.

Некоторые отечественные авторы определяют педагогические инновации как специфическую форму передового опыта и отождествляют их с радикальными новшествами. Специфичность инноваций объясняют следующим: они всегда содержат новое решение актуальной проблемы, использование инноваций приводит к качественно новым результатам, внедрение инноваций вызывает качественные изменения других компонентов системы [11]. Нововведение при этом определяют, как процесс перехода системы из одного качественного состояния в другое с помощью использования инноваций. Здесь инновация тождественна радикальному новшеству и различается от нововведения.

В еще одной трактовке новшество определяется как введение нового в образовательно-воспитательную работу. Термин "новшество" связывается с понятием "модернизация". Под инновацией же понимается принципиально новое образование (иной, иновидный подход), новая идея, существенно меняющая сложившуюся технологию обучения, новый тип учебного заведения или управления образованием [6]. Здесь различают инновацию и новшество не как процесс и средство, а по степени их новизны: абсолютная и относительная.

С точки зрения П.И. Третьякова инновация – это содержание и организация нового, тогда как нововведение – только организация нового [10]. В таком различии не видно логического основания. Нововведение по странной логике оказывается лишенным содержания.

В.С.Лазарев считает, что рассмотренные варианты трактовки соотношения понятий новшество, инновация, нововведение не удовлетворительны по логике их различия. Инновация и нововведение – тождественные понятия. Новшество и нововведение существуют в разных пространствах. Новшество находится одновременно на *внешней границе* многих образовательных систем, оно как бы предлагает им себя. Нововведение существует *внутри* конкретных образовательных систем, осваивающих новшество.

Процессы создания, распространения и внедрения (освоения) новшеств образуют целостный *инновационный процесс*. Внедрение новшества в конкретном образовательном учреждении только часть этого процесса. Таким образом, в общем виде *инновационный процесс* следует понимать как *процесс развития образования за счет создания, распространения и освоения новшеств*.

Инновационные процессы в профессиональном образовании можно рассматривать в трех основных *аспектах*: социально-экономическом, психолого-педагогическом и организационно-управленческом.

Инновационный процесс протекает только благодаря тому, что люди совершают определенную *инновационную деятельность*. Инновационная деятельность – это особый вид деятельности. Ее назначение – изменение в способах и содержании практики образования с целью повышения ее эффективности. Инновационную деятельность можно определить как целенаправленное преобразование практики образовательной деятельности за счет создания, распространения и освоения новых образовательных систем или каких-то их компонентов. Инновационная деятельность отличается от образовательной деятельности прежде всего своей функцией. Образовательная деятельность призвана развивать учащихся. Инновационная же деятельность призвана развивать *образовательные системы*.

Инновационные изменения сегодня идут по таким направлениям как: формирование нового содержания образования, разработка и реализация новых технологий обучения, создание условий для самоопределения личности в процессе обучения, изменение в образе деятельности и стиле мышления преподавателей и учащихся, изменение взаимоотношений между ними, создание и развитие творческих коллективов и др.

1.2. Объект, предмет и задачи педагогической инноватики

Общую задачу педагогической инноватики можно определить как *изучение зависимости эффективности процессов создания, распространения и освоения новшеств от строения инновационной деятельности, способов ее осуществления, свойств ее*

компонентов, внешних условий ее осуществления и создание средств повышения эффективности этой деятельности.

Тогда предмет педагогической инноватики – это *закономерные связи между эффективностью инновационных процессов и определяющими ее факторами, а также способы воздействия на эти факторы с целью повышения эффективности изменений.*

Для решения общей задачи необходимо интегрировать знания из разных областей, т.к. один и тот же фактор в разных условиях может влиять на характеристики процессов изменений и положительно и отрицательно. Например, очевидно, что высокая квалификация преподавателей, участвующих в освоении новшеств, позитивно влияет на скорость и качество его освоения. Однако, если осваиваемое новшество будет приводить преподавателей к отказу от многих своих прежних взглядов, или столкновению амбиций, то высокая квалификация, соответствующая старой практике, может стать негативным фактором для становления новой. Таким образом, одни и те же психологические факторы при разных сочетаниях экономических, организационных и других условий могут влиять на эффективность внедрения новшеств по-разному.

Задачи педагогической инноватики можно разделить на три группы.

Первую группу составляют задачи описательно-объяснительного типа. Их решение призвано дать картину того, что есть в действительности, но не просто на уровне явлений, а на уровне их теоретического объяснения.

Примерами такого рода задач могут служить: изучение влияния различных факторов на скорость распространения новшеств или эффективность их освоения, задачи мониторинга изменений на различных ступенях образования, задачи изучения факторов, определяющих восприимчивость образовательных систем к новшествам, задачи изучения причин сопротивления изменениям и механизмов его возникновения и т.п.

Во *вторую группу* входят задачи, связанные с разработкой новых моделей инновационной деятельности, созданием новых технологий ее осуществления, новых форм ее организации. Решение этих задач отвечает на вопрос: какой должна быть инноваци-

онная деятельность, чтобы быть более эффективной, чем существующая?

Педагогика разрабатывает общие модели и частные средства совершенствования образовательной деятельности, в том числе и инновационной. Когда, например, Ю.К. Бабанский создал свою теорию оптимизации, он тем самым предложил и новую модель совершенствования педагогической практики. Он не создавал новую модель образовательной деятельности, а исходя из некоего представления о том, какой она должна быть, разработал средства и методы перехода от существующей практики к желаемой. Наряду с этой моделью существуют и другие, с тем же назначением. Помимо моделей развития образовательных систем как целого, могут разрабатываться более совершенные методы инновационной деятельности, например, методы анализа образовательных систем, методы оценки и выбора новшеств, методы организации внедрения новшеств, методы мотивации инновационной активности педагогических коллективов, методы преодоления сопротивления изменениям и др.

Задачи *третьей группы* связаны с разработкой способов развития систем инновационной деятельности: их анализа и оценки, выбора направлений и способов совершенствования, осуществления изменений в них. Если решение задач второй группы расширяет пространство возможных изменений самой инновационной деятельности, то решение задач третьей группы улучшает способы ориентировки и движения в этом пространстве.

Задачи педагогической инноватики могут быть также разделены по *признаку их отнесения к той или иной стадии инновационного процесса*: создания, распространения и освоения новшеств. На каждой из этих стадий могут решаться самостоятельные задачи изучения инновационной деятельности и разработки научного обеспечения ее совершенствования.

Создание новшеств расширяет пространство возможностей для повышения качества и эффективности практики образования на различных его ступенях. Педагогическая инноватика призвана представить общую картину процессов создания новшеств для практики образования: их интенсивность, направленность, тенденции изменений, существующие здесь проблемы. При построении

этой картины нужно, проводя специальные исследования, получать ответы на следующие вопросы:

- какова интенсивность создания новшеств, и в какой мере она соответствует объективным требованиям развития образования;
- как распределяются создаваемые новшества по степени их актуальности, новизны, радикальности, готовности к внедрению;
- какие тенденции существуют в процессах создания новшеств;
- насколько эффективно выполняются различные этапы создания новшеств;
- какие факторы и как влияют на эффективность процессов создания новшеств;
- как можно воздействовать на эффективность создания новшеств?

Если новшество создано и потенциально полезно, но не распространяется, то это означает, что возможность повысить эффективность образовательной деятельности не используется. Изучая процессы *диффузии (распространения) новшеств*, педагогическая инноватика призвана давать ответы на следующие вопросы:

- какова скорость и масштаб распространения различных новшеств, и в какой мере они соответствуют объективным требованиям развития образования;
- что определяет различия в характеристиках процессов распространения новшеств в современных условиях;
- какие барьеры сдерживают сегодня распространение новшеств;
- какой должна быть инфраструктура поддержки распространения новшеств;
- каковы недостатки существующей инфраструктуры поддержки инновационных процессов;
- как можно воздействовать на эффективность различных этапов распространения новшеств?

Освоение новшеств в образовательных учреждениях в конечном итоге определяет его общую эффективность. Необходимо иметь картину того, как образовательные учреждения восприни-

мают и осваивают новшества. Построение такой картины требует ответа на множество вопросов:

- какова восприимчивость образовательных учреждений к новшествам, и какие факторы ее определяют;
- какова способность образовательных учреждений эффективно внедрять новшества и что определяет различия в ней;
- как осуществляется выбор новшеств для внедрения в образовательных учреждениях;
- какие формы организации инновационной деятельности педагогических коллективов используются в образовательных учреждениях, и что определяет их эффективность;
- какие различия существуют у педагогов в ценностном отношении к инновационной деятельности, и что определяет эти различия;
- какие формы мотивации инновационной активности педагогов используются в образовательных учреждениях, и что определяет их эффективность;
- какие формы сопротивления нововведениям существуют в образовательных учреждениях, и почему оно возникает?

Различая задачи педагогической инноватики по двум признакам: по принадлежности к группе и по отношению к фазе инновационного процесса, получим девять их типов (см. таблицу 1). В результате такой типологизации предмет педагогической инноватики оказывается структурированным.

Таблица 1
Типология задач педагогической инноватики

| Типы задач по их назначению | Типы задач по их принадлежности к стадии инновационного процесса | | |
|---|---|--|---|
| | Задачи изучения и совершенствования деятельности по созданию новшеств | Задачи изучения и совершенствования деятельности по распространению новшеств | Задачи изучения и совершенствования деятельности по освоению новшеств в образовательных системах |
| Задачи построения теоретических описаний инновационной деятельности | Задачи построения теоретических описаний процессов создания новшеств | Задачи построения теоретических описаний процессов распространения новшеств | Задачи построения теоретических описаний процессов освоения новшеств |
| Задачи создания средств повышения эффективности инновационной деятельности | Задачи создания средств повышения эффективности процессов создания новшеств | Задачи создания средств повышения эффективности процессов распространения новшеств | Задачи создания средств повышения эффективности процессов освоения новшеств |
| Задачи создания технологий анализа и совершенствования инновационной деятельности | Задачи создания технологий анализа и совершенствования инновационной деятельности на стадии создания новшеств | Задачи создания технологий анализа и совершенствования инновационной деятельности на стадии распространения новшеств | Задачи создания технологий анализа и совершенствования инновационной деятельности на стадии освоения новшеств |

1.3. Моделирование инновационного процесса

Развитие образовательных систем происходит благодаря тому, что создаются, распространяются и осваиваются какие-то новшества. Каждое новшество в своем движении проходит определенные стадии. В инноватике их называют *жизненным циклом новшества*. Новшество когда-то возникает, используется, а по прошествии какого-то времени заменяется другими, более совершенными продуктами творчества. Существует несколько вариантов жизненного цикла новшества.

Так, С.Д. Поляков выделяет следующие стадии жизненного цикла новшества: зарождение нового, освоение его на определенном объекте, диффузия (распространение на другие объекты), рутинизация (превращение нововведения в традицию) [7].

В.И. Загвязинский предлагает более детализированную структуру жизненного цикла: старт, возникновение, быстрый рост (в борьбе с оппонентами и скептиками), зрелость, насыщение, связанное с более или менее широким продвижением в практику, кризис и финиш, связанные, как правило, со снятием нововведения, как такового, в новой, более эффективной, нередко более общей системе [3].

В.С. Сластенин и Л.С. Подымова, обобщая имеющиеся в литературе варианты жизненного цикла новшества, выделяют в структуре инновационного процесса следующие шесть стадий (этапов).

1. Этап рождения новой идеи или возникновения концепции новшества; условно его называют этапом открытия, которое является результатом, как правило, фундаментальных и прикладных научных исследований (или мгновенного «озарения»).

2. Этап изобретения, т.е. создания новшества, воплощенного в какой-либо объект, материальный или духовный продукт-образец.

3. Этап нововведения, на котором находит практическое применение полученное новшество, его доработка; завершается этот этап получением устойчивого эффекта от новшества.

После этого начинается самостоятельное существование новшества, инновационный процесс переходит в следующую стадию, которая наступает лишь при условии восприимчивости к новшеству. В фазе использования новшества выделяются следующие три этапа.

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

5. Этап господства новшества в конкретной области, когда собственно новшество перестает быть таковым, теряя свою новизну. Завершается этот этап появлением эффективной альтернативы или замены данного новшества более эффективным.

6. Этап сокращения масштабов применения новшества, свя-

занный с заменой его новым продуктом [9].

Но эта линейная структура последовательно сменяющих друг друга временных этапов инновационного процесса представляет собой упрощенную схему его реального развертывания. Конкретный инновационный процесс не обязательно должен включать все рассмотренные этапы в их строгой последовательности.

Анализ показывает, что во всех вариантах выделяются стадии создания, экспериментальной апробации, распространения, достижения насыщения в использовании новшества. В большинстве вариантов выделяется также стадия устаревания и замены новшества. Ее нет у С.Д. Полякова, но без этого жизненный цикл оказывается не законченным, не полным.

По мере продвижения новшества от стадии к стадии область его распространения сначала расширяется, а затем спадает (см. рис. 1) [4].

Масштаб распространения

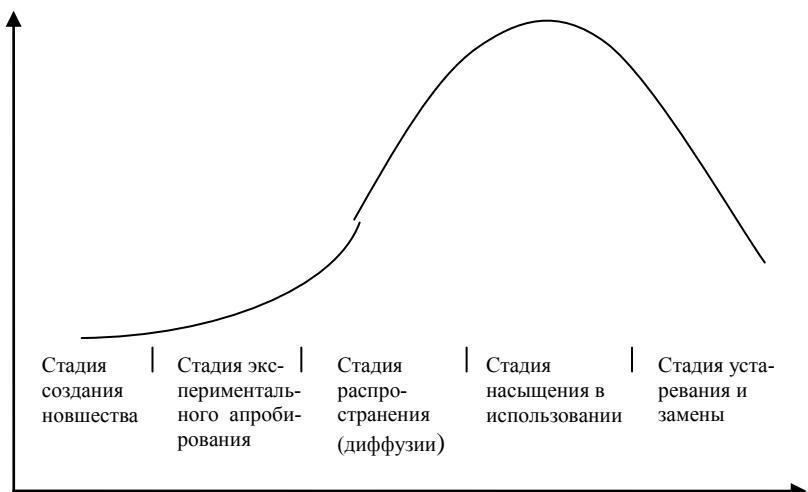


Рис. 1. Изменение области распространения новшества на стадиях жизненного цикла

Он начинается с выявления необходимости изменений на каких-то участках образовательного процесса. Это становится результатом аналитической работы специализированных научных организаций, органов управления образованием, руководителей образовательных учреждений, педагогов. Известно много примеров, когда творческие учителя, будучи неудовлетворенными способами своей работы, создавали новшества, которые затем получали широкое распространение в практике образования. Разработка способов решения проблем – проектирование новшеств – может осуществляться как теми, кто выявил проблему, так и теми, кто возьмется за это по собственной инициативе или же по чьему-то заказу.

Распространение новшеств требует решения специальных задач, включающих: издание необходимых учебных средств и дидактических материалов, доведение информации о новшестве до потенциальных потребителей, создание учебных программ для подготовки учителей, оказание консультативной помощи школам. Распространение новшества может идти успешно или, наоборот не так, как хотелось бы тем, кто его продвигает в практику. Поэтому должен осуществляться анализ хода распространения новшества, должны выявляться факторы, мешающие этому и реализоваться меры по их устранению. Следующая стадия инновационного процесса идет в образовательных учреждениях. Найденные новшества или новшества, информация о которых поступает из каких-либо источников, должны пройти внутреннюю экспертизу. Далеко не всегда новшества пригодные в одном учреждении могут быть использованы в другом. Поэтому экспертиза, которая осуществляется на стадии создания новшества, и экспертиза, на стадии освоения – имеют как общее, так и различное содержание. Задача, решаемая на этой стадии, состоит не только в том, чтобы оценить достоинства и недостатки новшества, но и возможность его внедрения. Не все новшества, которые будут оценены положительно, могут оказаться совместимыми, может оказаться недостаточно сил и средств для их одновременного внедрения, или обнаружатся другие обстоятельства, которые сделают успех внедрения маловероятным.

С принятием решения о внедрении новшества инновационный процесс переходит в стадию практического осуществления

изменений. Процесс внедрения может быть разделен на два этапа: предварительного (экспериментального) внедрения и полного внедрения. По результатам предварительного внедрения принимается решение о переходе к полному внедрению или же отказу от новшества.

Последняя фаза процесса внедрения – институализация новшества, т.е. переход от режима внедрения в режим постоянного применения.

По мере того, как интенсифицировались процессы изменений в профессиональном образовании, обнаружилось несоответствие: одно и тоже новшество в разных образовательных учреждениях давало разные результаты. Чтобы решить эту проблему, необходимо найти эффективные *способы действий* учебных заведений в изменяющейся среде. Для этого необходимо определить находится ли учебное заведение в инновационном процессе, т.е. происходит ли его развитие за счет создания, освоения и распространения новшеств. Первый этап – выявление необходимости изменений в образовательном процессе. При этом потребность в поиске и освоении новшеств возникают тогда, когда руководством учебного заведения или педагогами выявлены недостатки в результате образовательной деятельности и проанализированы их причины. Затем разрабатываются способы решения проблемы, т.е. проектируется новшество. Это могут сделать те же, кто выявил проблему или те, кто возьмется за это по собственной инициативе или по заказу.

Разработанное новшество должно пройти экспериментальную апробацию с внесением необходимых поправок и корректив, а затем и экспертизу.

Следующим этапом является внедрение (освоение) новшества, его использование, оценка результатов и затем институализация, т.е. переход от экспериментального режима использования к режиму постоянного применения.

1.4. Типы педагогических новшеств и их характеристики

У всех новшеств имеется одно общее свойство – они представляют собой потенциальное средство повышения эффективности педагогических систем. Как только они теряют это свое свой-

ство, они перестают быть новшествами. Но как у каждого человека есть своя индивидуальность, делающая его не похожим на других людей, так и у каждого новшества есть что-то особенное, что отличает это новшество от других.

Вместе с тем, по каким-то признакам одни новшества могут быть сходными с другими. Новшества, обладающие каким-то значимым общим признаком, одновременно отличающиеся по этому признаку от других новшеств, образуют группы. Принадлежность новшества к той или иной группе определяет его тип. Одно и то же новшество может одновременно относиться к разным типам. Принадлежность новшества к тому или иному типу – важная его характеристика. Она многое говорит о новшестве, например, так же как принадлежность человека по полу к группе мужчин или женщин, по уровню образования к группе с основным общим образованием, с полным общим образованием, с высшим профессиональным образованием, по политическим взглядам – к той или иной партии.

Различают новшества по многим признакам, но наиболее важные их различия – по сектору образования, для которого предназначено данное новшество, по предмету изменений, по глубине преобразований (степени радикальности предусматриваемых новшеством изменений), по масштабу преобразований.

А.В.Хугорской предлагается систематика педагогических нововведений из 10 блоков, каждый из которых формируется по отдельному основанию и дифференцируется на собственный набор подтипов. Перечень оснований выбран с учетом необходимости охвата следующих параметров педагогических нововведений и относящихся к: структуре науки, субъектам образования, условиям реализации и характеристикам нововведений.

Получается следующая классификация нововведений:

- *структурные элементы образовательных систем* – нововведения в целеполагании, задачах, содержании образования и воспитания, формах, методах, приемах, технологиях обучения, средствах обучения и образования, системе диагностики, контроле, оценке результатов и т.д.;

- *личностное становление субъектов образования* – развитие определенных способностей педагогов и учащихся, развитие их

знаний, умений, навыков, способов деятельности, компетентностей и др.;

- *педагогическое применение* – в учебном процессе, учебном курсе, образовательной области, на уровне системы обучения и системы образования, в управлении образованием;

- *взаимодействие участников педагогического процесса* – в коллективном обучении, групповом обучении, тьюторстве, репетиторстве, семейном обучении и т.д.;

- *функциональные возможности* – нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т.п.), нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т.п.), управлеченческие нововведения (новые решения в структуре образовательных систем и управлеченческих процедурах, обеспечивающих их функционирование);

- *способы осуществления* - плановые, систематические, периодические, стихийные, спонтанные, случайные;

- *масштабность распространения* – в деятельности одного педагога, методического объединения педагогов, учебного заведения, группе учебных заведений, на уровне региона, федеральном, международном и т.п.;

- *социально-педагогическая значимость* – в образовательных учреждениях одного типа, для конкретных профессионально-типологических групп педагогов;

- *объем новаторских мероприятий* – локальные, массовые, глобальные и т.п.;

- *степень предполагаемых преобразований* – корректирующие, модифицирующие, модернизирующие, радикальные, революционные.

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

Различие новшеств *по предмету изменений* предполагает изменение каких-то частей образовательного учреждения. По крупным областям обновления выделяют изменения в педагогической системе ОУ и в его внутреннем управлении. Внутри каждой из этих областей предметом изменений могут быть цели, условия, содержание, средства, методы, формы организации соответствующих процессов.

Различая новшества *по степени их радикальности* их можно разделить на *модифицирующие* и *радикальные*. Введение модифицирующих новшеств направлено на усовершенствование, частичное изменение того, что уже используется (программы, методики, алгоритмы и т. п.). *Модифицирующее* новшество может быть связано либо с усовершенствованием отдельных компонентов образовательного процесса (примером такого новшества могут служить такие технологии как модульное обучение, технология портфолио, технология проекта и др.), либо с новым конструктивным соединением ранее известных методик, которые в данном сочетании прежде не использовались.

Радикальные нововведения связаны с использованием принципиально новых идей и технологий, не имевших ранее аналогов. Примерами радикальных новшеств могут служить новые формы обучения в профессиональном образовании: открытое обучение, экстернат, создание учебных фирм и др.

Чем радикальнее новшество, тем более сложен и трудоемок процесс его освоения, тем сложнее спрогнозировать его возможные последствия, и более высока цена неудачи. Радикальность новшеств относительна: изменения, которые для одних ОУ имеют характер радикальных, для других могут и не быть таковыми.

Третий тип новшеств – комбинаторные, которые соединяют ранее известные элементы в новое (новый метод обучения как необычное сочетание известных приемов и способов).

Новшества различают также *по масштабу преобразований*. Масштаб новшества определяется числом охватываемых преобразованием частей образовательной системы, а также степенью вовлеченности в его осуществление членов педагогического коллектива. По масштабу предполагаемых изменений различают локальные, модульные и системные новшества.

Локальные новшества предусматривают небольшие изменения модифицирующего характера на узком участке. Примерами локальных нововведений являются разработка и использование обучающих компьютерных программ по отдельным дисциплинам, разработка и использование компьютерных тестов для оценки результатов образовательного процесса и др.

Модульные новшества предусматривают целостные изменения какой-то подсистемы образовательного учреждения. Примером модульного нововведения может быть модифицированная (возможно авторская) программа по какой-либо дисциплине и специально разработанная под нее новая технология.

К системным новшествам относят те, которые предполагают либо перестройку всей педагогической системы ОУ под какую-то общую идею, концепцию, либо создание нового образовательного учреждения на базе прежнего. Примером системного новшества в профессиональном образовании может служить процесс объединения ОУ и создание укрупненных колледжей.

В российской системе профессионального образования распространяются многие десятки новшеств. Помимо объективной необходимости развития, которая побуждает проводить изменения в профессиональном образовании, нужны еще и *возможности* осуществлять такие изменения. Объем возможностей развития определяется многими составляющими: уровнем финансирования образовательного учреждения, кадровым потенциалом, состоянием материально-технической базы, уровнем информационного обеспечения, наличием служб, способных оказывать эффективную консультативную помощь учебному заведению в проектировании своего будущего, выборе и внедрении новшеств. Но главный компонент пространства возможностей развития образовательного учреждения – новшества, которые можно использовать для улучшения своей педагогической системы и повышения эффективности ее деятельности.

1.5. Результативность и эффективность нововведений

Основные характеристика нововведения – его *результативность* и *эффективность*. Слова "эффективность", "эффективный" употребляют довольно часто, но далеко не всегда за этими

словами стоит четко определенное содержание. Нередко "эффективный" означает просто "хороший", приводящий к какому-то желаемому результату. Во многих словарях и энциклопедиях, в том числе и Педагогической энциклопедии, определение эффективности отсутствует. Понятие эффективности разрабатывается в теории управления, где эффективными признаются только те действия, которые ведут к достижению поставленной цели. Но само по себе достижение цели характеризует не эффективность, а результативность действий. Действие, приводящее к желаемому результату – результативное действие. Один и то же результат будет оценен по-разному в зависимости от того, какая цель ставилась. *Результативность* – это характеристика действий, целенаправленных процессов, показывающая в какой мере полученные результаты соответствуют цели.

В отличие от результативности *эффективность* – это характеристика действий, целенаправленных процессов, отражающая соотношение между целью, результатами и затратами на их достижение. Степень эффективности определяется соотношением между результатами и затратами при условии, что результат соответствует поставленной цели. Если это условие не выполняется, то действие (процесс) признаются неэффективными.

Известный ученый в области менеджмента П. Дракер удачно определил, что результативность является следствием того, что делаются нужные, правильные вещи, а эффективность является следствием того, что правильно создаются эти самые вещи.

Внедрение новшеств в образовательный процесс, в конечном итоге, либо призвано обеспечивать улучшение результатов обучения и воспитания, либо уменьшать затраты на достижение тех же результатов образования. Иначе говоря, *повышение эффективности образовательного процесса – это тот результат, достижение которого является целью всякого нововведения*. Эти изменения могут быть количественными или качественными. Увеличение доли учащихся, успешно осваивающих учебную программу, благодаря введению новшеств в технологию обучения, – это пример количественного улучшения результатов. Развитие правовой или экономической культуры студентов за счет введения соответствующих курсов в образовательные программы учебных заведений начального и среднего профессионального образования, развитие

познавательной способности учащихся за счет изменения содержания и технологии обучения — это примеры качественных изменений в результатах образования. Если же мы изменяем содержание учебных программ, вводим в образовательный процесс новые технические средства, методы обучения и др., а результаты на выходе образовательного процесса не улучшаются - это доказывает, что наши усилия были не эффективными.

Нововведения могут быть результативными, но малоэффективными. Это происходит тогда, когда тот же самый результат можно получить с меньшими затратами, либо за меньшее время. Нередко из-за плохой организации процесса внедрения фактическое время освоения новшеств в несколько раз превышает возможное. Это означает, что часть полезного эффекта от нововведения оказывается потерянной.

Практика показывает, что основными *факторами*, влияющими на успех нововведений, являются:

- способность образовательного учреждения создавать гибкие временные структуры, ориентированные на реальные конечные цели и обеспечивающие коммуникативную координацию действий;
- наличие понятных, реально достижимых целей и четкое планирование изменений;
- культура, имидж организации и стиль управления;
- внутренние и внешние коммуникации, мотивированность и информированность членов сообщества;
- регулярный и эффективный разноуровневый контроль хода процесса внедрения [1].

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Дайте определения: инновация, функции инновации, инновационный процесс в образовании, инновационная деятельность, классификация инноваций, сценарий инновационного процесса.
2. Подберите два примера инноваций в образовании, оцените их, исходя из классификации. Вынесите этот вопрос на обсуждение в группе на семинаре.
3. Проанализируйте факторы, влияющие на результативность и эффективность нововведений.

Литература:

1. Ангеловски К. Учителя и инновации. /Пер. с макед.– М., 1991.– С. 37.
2. Загвязинский В.И., Атаканов Р. Методология и методы психолого-педагогического исследования. – М., 2001. – С.17.
3. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука // Инновационные процессы в образовании. – Тюмень, 1990.
4. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе. Учебное пособие – М., Центр педагогического образования. 2008. – С. 352 .
5. Ломакина Т.Ю. Концепция непрерывного профессионального образования. М.: ИТИП РАО, 2005.
6. Найн А.Я. Инновации в образовании. – Челябинск, 1995.
7. Поляков С. Д. В поисках педагогической инноватики. – М., 1993.
8. Пригожин А. И. Нововведения: стимулы и препятствия. – М., 1989.
9. Сластенин В. А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997.
10. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М., 1997. – С.39.
11. Управление развитием инновационных процессов в школе. / Под ред. Т.И. Шамовой и П.И. Третьякова. – М., 1995.
12. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М., 1991. – С. 37.

ГЛАВА 2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК ОСНОВА ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПАРАДИГМАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ

2.1. Основные вехи истории философско-педагогической мысли о природе образовательных инноваций

Сфера образования, как разновидность социальной практики ощущает влияние культуры, науки, экономики, политики и техники в ходе их развития. Особенно заметно влияние интегральных политico-экономических, социально-культурных, научно-технических факторов, которые проявляются в виде тенденций или вызовов, на которые надо отвечать:

- глобализация – это конкуренция за идеи, людей и капитал, формирование информационно-коммуникативной среды;
- открытость, связанная с социальной и межкультурной коммуникацией;
- неопределенность, обусловленная быстрой сменой жизни и деятельности, требующая самостоятельности, самоопределения.

Противоречия между образовательной системой и требованиями социально-экономического развития общества приводят к необходимости инновационных преобразований.

Исторический экскурс позволит увидеть это яснее. Так в III тысячелетии до н.э. в результате общественного разделения труда образование получило качественно новый вид деятельности [2]. (Здесь необходимо вспомнить Академии Платона – 387 г. до н.э., Лицей Аристотеля до 252 г. как прообраз соединения обучения и исследования).

В эпоху возрождения сформировалась классическая педагогика и практика обучения (выдающийся представитель Я.А. Коменский).

Россия переживала такие же образовательные уклады, начиная со средневековых монастырских школ «учения книжного» времени Ярослава Мудрого и Владимира Мономаха, петровской школы математических и навигационных наук до классической системы.

Развитие инновационных моделей обучения в XX веке связано с именем Д. Дьюи, который сформулировал идею опоры обучения на опыт и интерес учащихся.

Зарубежная дидактика ориентировалась на поисковые методы: проектов, комплексного обучения. Процесс учебного исследования становится определяющим для построения обучения («процессуально-ориентированное обучение») [3].

Дидактические поиски учебного исследования четко сформулированы Дж. Брунером.

2.2. Инновационная политика в XX-XXI веках

К XX веку в России сложились механизм и структура инновационно-ориентированной политики.

Механизм формирования государственной инновационно-ориентированной образовательной политики – это система органов, ресурсов и процедур разработки, обсуждения, экспертизы, согласования и утверждения основополагающих и дополняющих политических документов, выработанных органами государства по инновационному развитию образования [2].

Формирование инноваций в образовании детерминировано социально-экономическими условиями, тенденциями развития самой системы образования, парадигмальными изменениями в науке, влияющими на концепции в образовании, управление и технологии. Взаимодействие этих процессов можно увидеть на схеме.

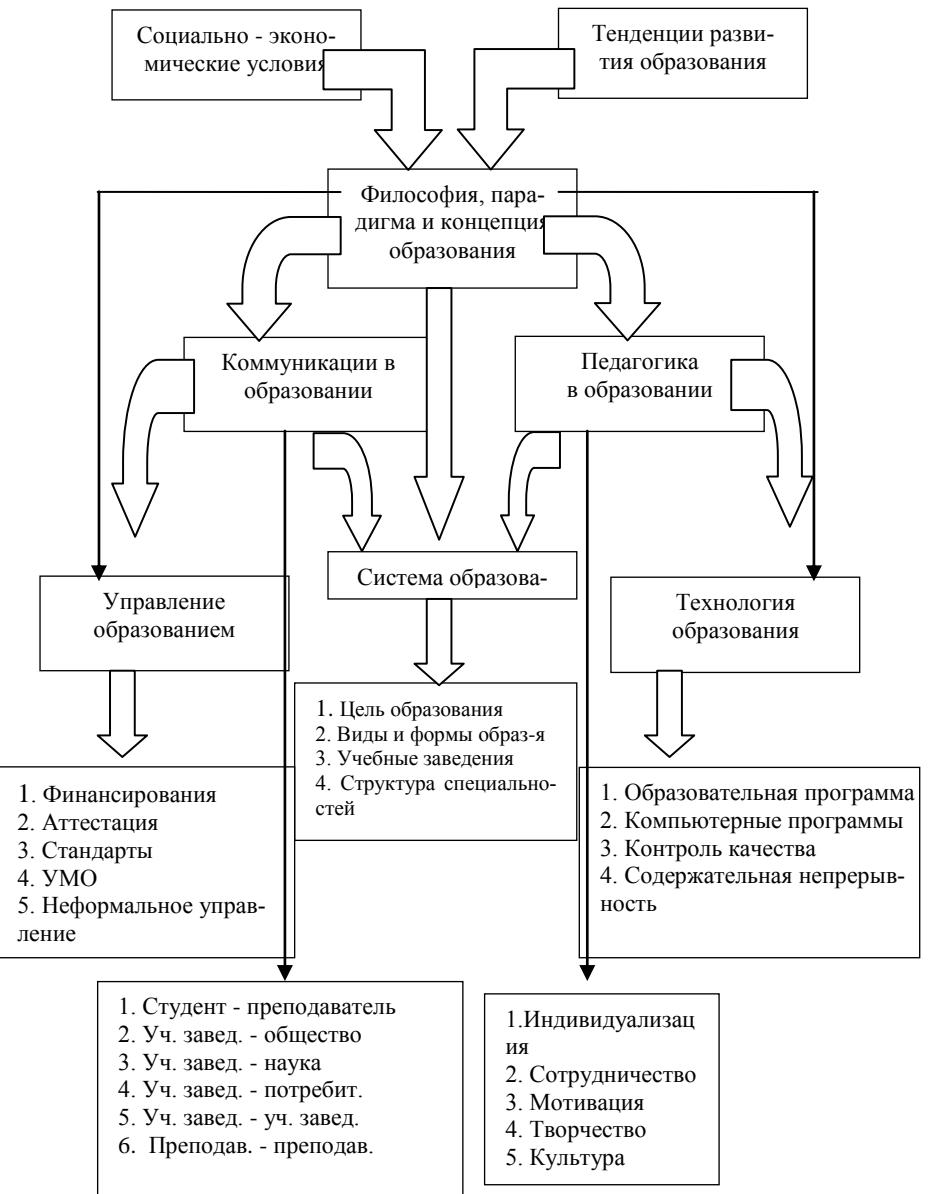


Схема №1
Проблемы инноваций в реформировании современного образования

Новейшая революция в образовании, порожденная эпохой информатизации, разворачивается в конце XX века, как звено в становлении постиндустриального общества. Появляются нововведения:

- креативная педагогика, которая нацелена не на запоминание, а на творчество, умение находить нестандартные решения;
- формируется система непрерывного образования, позволяющего адаптироваться к переменам;
- проявляется более тесное единство образования и социально-экономических проблем.

Здесь уместно рассмотреть теории Н.Д. Кондратьева, Й.Шумпетера, Г. Менша и др.

Они рассматривали теорию экономической динамики через циклы экономической конъюнктуры и волны, где восходящие волны отличаются значительными открытиями, инновациями, серьезными социальными изменениями.

В результате работы Кондратьева Н.Д. была создана информационно-статистическая база изучения закономерностей в экономике, заложены основы макроэкономической теории, стала возможна разработка инновационной стратегии, кластеров нововведений.

Вторая половина XX века ознаменовалась новым этапом в жизни развитых стран. Стремительное развитие науки и возросшая роль знаний заставили ученых заговорить о переходе к новому типу общества – постиндустриальному. В современном образовании России создались условия, где рождается множество инновационных направлений, технологий, идет поиск новых условий, для того, чтобы образование отвечало вызовам времени [4].

Й. Шумпетер, К. Фримен пятый цикл связывают с развитием информационных технологий (компьютерная революция), которая потребует пожизненного образования и профессионального обучения [5].

Стратегия информатизации, перехода к информационным технологиям в образовании реализуется через систему управления знаниями в следующем объеме:

- построение единого информационного пространства;
- создание атмосферы взаимной помощи и требовательности;

- отработка механизмов информационно-аналитической работы;
- информатизация мониторинга качества;
- создание контента;
- методическое сопровождение внедрения ИКТ;
- создание материально-технической базы и т.д. [4].

Особенностью современного мира стало усложнение связи «учитель-мир», которое обусловлено неопределенностью будущего, динамичными изменениями жизни, появлением новых технологий и средств связи, множественностью культуры, отсутствием канонов в культуре, искусстве и поведении, утверждением нового культурного типа личности, содержательным преображением знания и другими факторами.

Новые условия требуют новых контекстов деятельности учителя, связанных с новой характеристикой результата (компетенции), условиями профессиональной деятельности, требованиями к деятельности учителя, новыми задачами, направленными на развитие сущностных сил человека.

Меняется сама модель обучения. Обобщенно характеристику традиционной и инновационной моделей обучения можно представить в таблице 2.

Таблица 2
Сравнительные характеристики обобщенных традиционной и инновационной моделей обучения

| <i>Основные характеристики</i> | <i>Традиционная модель обучения</i> | <i>Инновационная модель обучения</i> |
|--------------------------------|---|--------------------------------------|
| Целевой акцент | Результат обучения (усвоение установленного программой объема информации) | Процесс обучения (научить учиться) |
| Роль студента | Преимущественно пассивная | Преимущественно активная |
| Роль преподавателя | Ведущая (источник знаний) | Консультативная (менеджер, режиссер) |
| Формы предъявления | В «готовом виде», | Разнообразные и пре- |

| | | |
|--|--|---|
| ния знаний | по образцу, с преобладанием вербальных методов и текстовых форм | имущественно активные формы (игровые, проблемные, инициирование самостоятельной работы, поиска и пр.) |
| Использование знаний | Преимущественно в типовых заданиях для подготовки к контрольным процедурам | Акцент на прикладное использование знаний в реальных условиях |
| Преобладающая форма учебной деятельности | Фронтальная (лекции) и индивидуальная (подготовка к семинарам и контрольным) | Широкое использование коллективных и групповых форм учебной работы |

2.3.Этапы инновационного образовательного процесса

Рассматривая образовательные нововведения как процесс можно выделить его основные этапы.

1.Этап авторской (личной или коллективной разработки проектного предложения или концепции по созданию и внедрению образовательной новации).

2.Проектирование (эскизное, затем детальное).

3.Конструирование, уточнение учебно-экономических параметров, перспектив рынка.

4.Создание и апробация опытной модели новшества.

5.Технологизация (комплект технологий, обоснование методов).

6.Этап экспериментальной проверки.

7.Этап первого серийного использования образовательной новации.

Использовать знания по формированию этапов инновационного процесса можно при формировании научно-исследовательских процедур, развития нового проблемного видения. Процесс научного исследования при получении новых знаний получил название «процессуально-ориентированного» подхода к

обучению. Из приема обучения исследование становится его содержанием. Модели систематического исследования разработали зарубежные ученые Бейер, Джайс, Нельсон, Фентон, Зухман, Массиалас и др.

Обобщение моделей позволяет выделить ряд заложенных в них общих исследовательских процедур:

- выявление проблемы;
- формулирование (постановка проблемы);
- пояснение неясных вопросов;
- формулирование гипотезы;
- планирование и разработка учебных действий;
- сбор данных (фактов, наблюдений, доказательств);
- анализ и синтез собранных данных;
- сопоставление;
- подготовка и написание сообщения;
- выступление с сообщением;
- переосмысление после ответов на вопросы;
- проверка гипотез;
- построение обобщений;
- построение выводов, заключений [3].

2.4. Технологический подход, особенности его реализации в образовании

Современная система образования в теории и практике использует категорию «подход» для анализа педагогических явлений, моделирования и проектирования объектов, овладения и применения свойств педагогической деятельности.

Подход рассматривается как ведущая научная идея, лежащая в основе организации образовательного процесса, которую исследователь развивает, объясняя возможные способы ее реализации на практике [1].

Для образования характерно сочетание как традиционных, так и инновационных подходов, которые детерминируются парадигмальным статусом для целей в современных образовательных стратегиях. Приведем пример наиболее сложившихся образовательных парадигм, в рамках которых можно систематизировать подходы по критерию «парадигма образования».

Парадигмы, исчерпавшие себя – доктринальная, эзотерическая, калокагативная и др. Беспersпективные – социотарная, технократическая, ЗУНовская, знаниевая и др. Действующие – естественнонаучная, деятельностная, антропологическая, информационная, личностно-ориентированная, проектная, культурологическая и др. Парадигмы будущего: компетентностная, синергетическая, гуманистическая и др.

Однако ни одна из парадигм не может быть эталонной, без привлечения методов других парадигм в системе она не может развиваться соответственно требованиям инновационного общества [6].

Для традиционной методической системы характерны: ведущая роль теоретических знаний в содержании образования, преобладание доктринального и объяснительно-иллюстративного способов обучения и, тем самым, ориентация учебного процесса на деятельность учителя, а в учебной деятельности учащихся – доминирование памяти, что является одной из основных причин низкой результативности этой системы обучения. Изменение парадигмы образования, в свою очередь, требует приведения в соответствие с нею технологической парадигмы, на основе которой разрабатываются образовательные технологии. Поиски ответов не только на вопросы «чему учить?», «зачем учить?», «как учить?», но и на вопрос «как учить результативно?» привели ученых и практиков к попыткам «технологизировать» учебный процесс, т.е. превратить обучение в своего рода производственно-технологический процесс с гарантированным результатом, в связи с чем в педагогике появилось направление – *педагогические технологии*.

Термин «технология» - имеет латинские корни и переводится как «наука об искусстве» (texno – искусство, мастерство; logos – слово, учение, знание) и означает путь гарантированного получения определенного продукта с заданными свойствами. Как правило, появление нового понятия в науке следует за возникновением нового явления в общественной жизни. Бурное развитие естественных наук и их прикладных направлений в XIX веке, развитие массового промышленного производства, использующего современные для того времени научные достижения, вызвали потребность в массовом обучении подрастающего поколения для участия в производственной деятельности. Образование из элитарного

превращается в массовое и приобретает тем самым некоторые характерные черты «производственного процесса», для которого должна существовать и технология. Массовость образования породила проблемы стандартизации и унификации сырья, производственного процесса, системы контроля качества конечного продукта. Изменились и усложнились профессиональные задачи учителя. Их можно представить в виде требований:

- видеть ученика в образовательном процессе;
- организовывать образовательный процесс, конструировать образовательную среду;
- обеспечивать атмосферу, способствующую учению;
- выдвигать цели профессионального роста и осуществлять самообразование;
- осуществлять эффективную коммуникацию со всеми участниками образовательного процесса;
- управлять образовательным процессом;
- эффективно работать с информацией.

Динамика этого процесса (от индивидуального мастерства, искусства педагога, к активным методам и формам обучения в системе массового образования) показывает, что под влиянием технологического опыта других сфер деятельности (где технологией называют процесс переработки исходного материала с целью получения «на выходе» продукта с заранее заданными свойствами) технологический подход к обучению обретает новые возможности влияния на традиционный процесс обучения и повышает его эффективность. Следует отметить, что еще А.С. Макаренко называл педагогический процесс особым образом организованным «педагогическим производством», ставил проблемы разработки «педагогической техники».

«Технологический подход к обучению» «ставит целью сконструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения); этапы такого конструирования: постановка целей и их максимальное уточнение с ориентацией на достижение результатов (этому этапу придается первостепенное значение); подготовка учебных материалов и организация всего хода обучения в соответствии с учебными целями; оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставлен-

ных целей; заключительная оценка результатов». Применительно к деятельности учителя он означает владение способами конструирования учебного процесса на основе четкого упорядочения целевых установок; смысл такого конструирования – более высокий результат, достигаемый быстрее и с меньшими затратами, чем раньше.

Технологический подход в образовании связан с термином «технология» и активно используется: как логически упорядоченная и воспроизводимая *система действий* субъектов, направленная на достижение образовательной цели, а также ее отражение в форме описания, как цикла выполняемых операций в логике реализации цели и ведущего метода или алгоритмического предписания, выполнение которого *гарантирует достижение цели*:

- особый *тип знаний* о гарантированном и воспроизводимом способе достижения образовательной цели в процессе деятельности субъекта;

- *научно-обоснованный проект действий субъектов* для достижения цели с необходимым для этого инструментарием [1].

В.П. Беспалько считает: «Педагогическая технология – это систематическое и последовательное воплощение на практике заранее спроектированного учебно-воспитательного процесса» [Беспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии. - М., 1898, С.5].

Различают технологический подход к обучению: а) в узком смысле слова – конструирование учебного процесса на основе упорядочения целей обучения; б) в широком смысле слова – особую организацию обучения, при которой главным является четкая постановка целей обучения и последовательные процедуры их достижения.

Первыми *примерами* технологического подхода к обучению служат алгоритмизация обучения и программируемое обучение. В дальнейшем его *теоретическую основу* составляют: понятие педагогической технологии и закономерностей ее функционирования; классификация и систематизация существующих педагогических технологий; технология проектирования технологий; технологизация психологических теорий; теории- а) учебной деятельности и деятельностного подхода к обучению, б) поэтапного формирования умственных действий, в) развивающего обучения, г)

коллективного обучения, д) личностно-ориентированного обучения, е) гуманно-личностного обучения, ж) обучения на основе опорных сигналов и т.д. [7].

2.5. Понятие педагогической технологии

Смысл понятия *педагогической (образовательной) технологии в сфере образования* (в частности, технологий воспитания и обучения), с 60-х годов XX века широко обсуждается в педагогических исследованиях и за последнее десятилетие насчитывают более 300 его определений. В них отмечается, что предмет *педагогической технологии* – это область знания, которая охватывает сферу практических взаимодействий учителя и учащихся в любых видах деятельности, организованных на основе четкого целеполагания, систематизации, алгоритмизации приемов обучения. Поэтому *педагогическая технология* предусматривает точное инструментальное управление педагогическим процессом и гарантированное достижение поставленных целей.

В отличие от педагогического искусства, основывающегося на индивидуальности и интуиции педагога, педагогическая технология основывается на научной основе и передовом практическом опыте. Наряду с понятием «педагогическая технология» используется понятие «технология обучения», различие между ними подобно различию между понятиями «педагогика» и «дидактика».

Можно заметить, что составляющие технологически построенного процесса соотносятся не только с компонентами производственного процесса, но и тем самым с параметрами *системы управления качеством*, которую характеризуют а) наличие исходного объекта; б) ориентация на конечный продукт и заданные его свойства; в) технологические процедуры, составляющие процессы преобразования исходного объекта в конечный продукт; г) мониторинг начального, промежуточного и конечного состояния продукта; д) коррекция результатов; е) осуществление обратной связи, обеспечивающей взаимодействие используемых методов и средств с диагностикой. С другой стороны, технологизация в образовании тесно связана с его *гуманизацией*, т.к. призвана обеспечить всю деятельность учителя и ученика, сделать обучение посильным, доступным и радостным. Педагогическая технология есть один из

видов человековедческих технологий, базирующихся на теориях психоидидактики, кибернетики, управления и менеджмента.

Таким образом, педагогическая технология предполагает реализацию идеи *полной управляемости учебным процессом*. Важнейшим ее признаком служит также *воспроизведимость*, подразумевающая возможность применения в других дисциплинах, образовательных учреждениях и с другими субъектами образовательного процесса.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Охарактеризуйте основные этапы образовательных новаций из истории педагогики.
2. Используя процессуально-ориентированный подход, составьте модель исследования одной из технологий (по выбору).
3. Каковы причины появления в педагогике понятия технологический подход к обучению?
4. В чем сущность технологического подхода?
5. Дайте характеристику понятия «педагогическая технология».
6. Приведите примеры технологий обучения. Их сущность.

Литература:

1. Современные образовательные технологии: Учебное пособие / Под редакцией Н.В. Бордовской. - М: КНОРУС, 2010, - с. 7-9, 20.
2. Пономарев Н.А. Образовательные инновации: уч. пособие — М: Академия, 2007. - с. 34,37.
3. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике. - М: Эксперимент, 1998, - с. 13, 69-72.
4. Анисимова Т.С. Конструирование новой образовательной среды в индустриальном обществе / Материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, 30 июня - 1 июля 2011 г. Славянск-на-Кубани -Сочи (Адлер) ч.І / ред. Т.С. Анисимова, Т.В Суняйкина: Славянск-на-Кубани: Изд.центр СГПИ, с. 16-17.
5. Шумпетер Й.А. Теория экономического развития. -М. 1982.
6. Старикова О.Г. Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход: автореф. дис. доктор пед.наук: 13.00.08 / О.Г. Старикова. – Краснодар, 2011. - с.19.
7. Епишева О.Б., Трушников Д.Ю. Инновационные процессы в образовании: учебник. – Тюмень, 2009. - с.16.

ГЛАВА 3. МЕТОДЫ ВЫБОРА, ПРОГНОЗИРОВАНИЯ, ПОИСКА ИДЕЙ ИННОВАЦИИ. СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА

3.1. Методы выбора инновационной политики

Такими методами являются:

- метод написания сценариев;
- метод игры;
- метод Дельфи;
- имитация;
- метод Монте-Карло и т.д.

Рассмотрим метод написания сценариев.

Сценарий (итал. scenario) означает сюжетную схему или детальный план.

Сценарий инновации – это упорядоченная во времени последовательность эпизодов по выбору инновационной политики. Метод заключается в подборе коллектива людей для составления сценария и выявления последствий его реализации.

Цель – анализ будущей ситуации. Сценарий – это логическая и правдоподобная совокупность событий, происходящих одновременно или следующих друг за другом (сценарий урока).

Достоинства сценария:

- это способ ослабления традиционного мышления;
- вынуждает заниматься инновацией;
- требует продумать детали и процессы;
- прием изучения будущей ситуации.

Формой проведения может быть игра.

Метод игр – это особый вид моделирования процессов. Каждый участник имитирует свою роль, заданную или совершенно импровизированную.

Для инновационных решений используются стратегические игры, в т.ч. деловые.

Стратегические игры – это конфликтные игры, где каждый участник – элемент системы и его решение зависит от образа действий других участников. Конфликтная ситуация возникает при столкновении интересов. Разновидностью стратегической игры является деловая.

Метод Дельфи – это метод прогноза, где в процессе исследования исключается общение. Опрос идет с помощью анкет. Цель метода – получение прогноза или перечня последствий. Он разработан О. Халмером и предполагает, что анонимные эксперты, образующие комиссию, основываясь на логическом анализе, интуиции, опыте, формулируют свои идеи независимо друг от друга. Отсутствие общения позволяет избежать группового единомыслия.

При необходимости работу можно организовать в несколько «тур», последовательно приближаясь к согласованному решению.

Метод используется для оценки вероятности наступления тех или иных событий и считается надежным, поскольку учитывает мнение большинства. Но он требует сложных программ, индивидуальных опросов и трудоемких расчетов, поскольку все оценки осуществляются в баллах.

Условиями успешного осуществления мозговой атаки и других аналогичных методов (блокнота, коллективного блокнота и др.), помимо ограничения числа участников, служат:

- их близкий социальный статус;
- независимость друг от друга и от руководителя;
- слабое знакомство с сутью проблемы, обеспечивающее свободу мыслей и появление оригинальных вариантов решения;
- исключение предварительных оценок идей, снижающих активность;
- предоставление возможности анонимных высказываний, если этого требует ситуация;
- пресечение ухода в сторону, общих слов;
- использование наглядных средств;
- стимулирование активности и обеспечение эмоциональной поддержки предложений;
- помочь в конкретизации идей.

Что же касается участников инновационного процесса, то английский ученый Р. Гибсон выделил следующие их основные типы.

Прометеи – творчески мыслящие личности, одни из которых генерируют идеи в общем виде, другие подхватывают, дорабатывают и делают пригодными для практического использования, третьи ищут им применение в новых сферах. В целом, как счита-

ется, таких людей не более 6 процентов, причем лишь у половины из них творческие способности проявляются в активной форме.

Эрудиты. Сами они творить уже не в состоянии, но, обладая глубокими и всесторонними знаниями и хорошей памятью, становятся первыми оппонентами прометеев. Таких людей несколько больше – до 25 процентов, среди которых активных – около трети. Таким образом, доля творчески мыслящих личностей и активных эрудитов не превышает 15 процентов членов коллектива.

Систематизаторы фактов. Их роль сводится к первичной обработке потока информации и разделению его на более мелкие «рукава». Этих людей в целом около 20 процентов, из которых также лишь треть принадлежит к категории активных.

Собиратели и регистраторы фактов занимаются сбором, описанием, накоплением и хранением информации, которую в дальнейшем будут использовать другие.

Исполнители работают над решением проблем с помощью шаблонов и готовых методик и выполняют в основном подготовительную и вспомогательную работу.

Имитация – подражание кому-нибудь. Ценность метода в инновационном менеджменте:

- метод и имитирующие модели позволяют избежать затрат на эксперимент;
- достигнуть экономии времени;
- помочь разработчикам инновации лучше понять факторы, взаимосвязи, причинно-следственные зависимости.

Метод Монте-Карло. Назван по имени города, известного игорными домами. Метод применяется для решения многих задач при условии, что альтернативы выражены количественно. Построение модели начинается с функциональных зависимостей в реальной системе, используя теорию вероятностей и таблицы случайных чисел, метод позволяет получить количественный результат.

3.2. Методы прогнозирования и поиска идей

По типу используемой информации можно выделить три группы методов прогнозирования:

- интуитивные;
- статистические;

- аналитические.

Метод прогнозирования – это формальная процедура для решения конкретной задачи.

Интуитивные (эвристические, экспертные) имеют этапы:

- организация процедуры экспертизы;
- подбор экспертов;
- проведение экспертного опроса;
- обработка результатов опроса.

Для организации процедуры экспертного опроса организуется группа в составе: руководитель, организаторы, эксперты, группа обработки данных.

Примером статистических методов могут быть латентные переменные. Необходимо использовать знания дисциплины «Объективные измерения в образовании» [2].

Аналитические модели используют различные подходы и теории: теория игр, катастроф, распознавания образов, линейного и выпуклого программирования и т.д.

Методы поиска идей инновации. Идея (греч. *idea* – понятие, представление) инновации означает общее понятие об использовании определенных новшеств для претворения замысла. В творческом процессе можно выделить три этапа: замысел (появление идеи), план идеи, реализация плана.

Методы поиска: анализ (греч. *analysis* – разложение, расчленение), синтез (греч. *synthesis* – соединение, составление), абстракция (лат. *adstractio* - отвлечение) обобщение понятий, прогнозирование (предвидение, предсказание), метод проб и ошибок, мозговой штурм, метод контрольных вопросов, морфологический анализ, синектика и др. [1].

Наиболее распространенным и известным является *мозговая атака*, состоящая в публичном представлении каждым своих идей, которые тут же развиваются и дополняются другими.

Метод мозговой атаки применяется обычно при нехватке новых идей. Он основывается на том, что для активизации мышления человека нужно, вырвав его из привычной обстановки, поместить в необычные условия (в данном случае ситуационные игры), ничем не напоминающие обычные совещания. Как показывает практика, группой из десяти человек за полтора часа может быть выдвинуто до ста оригинальных идей. В то же время считается

нормальным, если специалисты отвергнут 90 процентов из них.

Профессиональная мозговая атака осуществляется постоянной по составу группой специально обученных людей. Она требует полного равноправия и раскованности участников. Ее процедура выглядит следующим образом.

На первом этапе руководитель сначала кратко сообщает участникам, сидящим за общим столом лицом друг к другу, суть проблемы, причины ее возникновения, возможные последствия принятия и непринятия решения.

Затем в течение 10 – 15 минут происходит обдумывание идей и их неупорядоченное перечисление при продолжении генерирования. Выступать можно много раз (но не подряд), в то же время запрещается совещаться, спорить, критиковать, оценивать, обращаться за поддержкой к руководителю.

Существуют определенные правила выдвижения идей, к которым относятся: краткость изложения; уважительное отношение к партнерам; учет их компетентности; образность, конкретность, демонстрация не только преимуществ, но и слабых мест, возможных альтернатив; использование риторических вопросов и провокационных высказываний, элементов юмора; регулярное подведение промежуточных итогов; показ возможности достижения успеха.

Количество идей здесь важнее качества, поэтому поощряется максимальное число высказываний, на первый взгляд, даже самых бессмысленных, ибо в каждом из них может содержаться рациональное зерно.

На втором этапе происходит обсуждение, уяснение, комбинирование идей по таким критериям, как соответствие поставленным требованиям; сроки и возможность реализации (отсутствие таковой); необходимость дополнительных затрат; применимость в другой сфере деятельности и проч.

На третьем этапе идеи оцениваются и ранжируются на основе различных критериев (последовательно выбираются самые интересные и те, от которых можно отказаться, набравшие при голосовании наибольшее или наименьшее число баллов и т.п.).

Кроме прямой мозговой атаки существует несколько других разновидностей этого метода:

- обратная мозговая атака, направленная на критику существующих идей;

- двойная мозговая атака, когда группа из 20 – 60 человек обсуждает предварительно поставленную проблему в течение 5 – 6 часов в два этапа с перерывом, во время которого можно неофициально критиковать высказывания и с учетом этой критики работать дальше;

- конференция идей (совместная работа в течение нескольких дней 4 – 12 человек);

- индивидуальная мозговая атака, когда человек поочередно выступает в качестве генератора идей и критика.

Элементы этого метода присутствуют во многих других.

Источники инновационных идей (по Питеру Друтру, США):

- неожиданное событие (успех учителя, отношение детей к чтению, результаты опроса и т.д.);

- различные несоответствия (ожидание и поведение детей, запросы и т.д.);

- потребность процесса (слабые места, контроль, стимулирование);

- изменения в структуре отрасли (новые модели школы);

- демографические факторы;

- изменения в ценностях и установках;

- новые знания.

Что общего во всех названных источниках идей? Скорее всего это несоответствие между должным (желаемым, требуемым) и сущим (реальным, имеющимся), иными словами, - проблемы. Вот почему важно соблюдать связь между анализом (с акцентом на собственные проблемы школы) и поиском идей для модели новой школы [3].

3.3. Метод, методика, технология

В Большой советской энциклопедии приводятся следующие значения термина «метод»:

- путь исследования или познания;

- совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи [4].

Метод всегда имеет структуру, адекватно которой выполняются действия, поэтому именно он является инструментальным генезисом появления технологии (тренинг, модерация, игра, диалог и т.д.).

Важно понимать структуру метода, которая задает логику отбора и порядка действий, определяет форму организации деятельности субъектов образовательного процесса в рамках создаваемой технологии для целей обучения, общения, развития и т.д.

Методика выступает организующим началом в построении профессионально-педагогической деятельности. Она описывается без учета механизмов и закономерностей, лежащих в основе достижения цели. Появлением новой методики чаще всего является опыт. Зачастую методическое описание принимается на веру, на основании авторитета создателей, без научного обоснования. Например, методика А.Ф. Шаталова.

Если технология предстает как факт педагогической культуры сообщества профессионалов, то методика отражает опыт субъекта, является фактом педагогического мастерства. Лишь на уровне постепенного обобщения опыта методика приобретает широкое применение и известность. Эффективность методики зависит от степени ее технологичности, т.е. способности вызвать нужный, спланированный результат.

В понимании технологии также нет единой точки зрения, а различные аспекты отражены в определениях:

- процедурное воплощение компонентов педагогического процесса в виде системы действий;
- цикл или алгоритм действий субъектов образовательного процесса;
- способ реализации конкретного процесса путем расчленения его на систему процедур и др. [5].

Специфика технологий определяется следующими требованиями: концептуальность (обоснование способа достижения цели); системность, управляемость, воспроизведение. Главный признак любой технологии – действенность.

Метод, методика и технология обладают свойствами системности. Вопрос о соотношении метода, методики и технологии в настоящее время дискуссионный:

- Н.Е. Щуркова рассматривает эти понятия как идентичные, или взаимозаменяемые.
- В.П. Беспалько: конкретная методика есть исходный пункт для разработки технологии.
- Технология – форма реализации методики.

- На основе одной технологии могут быть построены разные методики.

- Технология самостоятельна.

Таблица 3

| <i>Технология</i> | <i>Метод</i> | <i>Методика</i> |
|--|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> - система действий; - алгоритм действий; - набор приемов; - конструирование и оценка образовательных процессов; - главное – запланированный результат; - возможность воспроизводить (тиражировать); - возможность коррекции; - специфика: концептуальность → системность → управляемость → действенность → воспроизведимость → результат; - недостаток: неразработанность мотивации (массовый характер). | <ul style="list-style-type: none"> - систематизированная совокупность действий, шагов; - способ обучения, согласованный с законами природы (Я.А. Коменский); - путь познания; - совокупность приемов для решения конкретных задач; - диалог, сотрудничество, определяет форму организации; - нельзя достигнуть универсальности, т.к. многообразие задач, среда, индивидуальность; - раскрывает структурный аспект действий. | <ul style="list-style-type: none"> - описание конкретных приемов, способов, техник педагогической деятельности; - организующее начало в построении профессионально-педагогической деятельности педагога; - описательный характер, без учета механизмов и закономерностей; - источник – опыт; - может не учитывать эффективность (авторская методика); - эффективность зависит от технологичности; реализуется с помощью системы методов и приемов; - включает: цели обучения (развивающие, воспитывающие, практические); принципы; методы (общие, частные). |

3.4. Выбор и проектирование инновационных образовательных технологий

Проблема отбора и применения технологий отражает проблемы социально-педагогического, психолого-педагогического, операционно-технического и управленческого характера.

Выбор технологии зависит от:

- понимания сущности этого термина;
- цели;
- владения технологией и понимания ее возможностей самим педагогом;
- особенностей субъектов образовательного процесса.

Смысл проектирования новой образовательной технологии в создании варианта, удовлетворяющего заданным признакам и возможности проектировать результат в определенной среде.

В качестве теоретико-методологических подходов к проектированию инновационных технологий можно выбрать:

- антропологический (связанный с интересами, правами, свободами, выбором человека);
- гуманистический;
- системный;
- культурологический;
- личностный.

Логика проектирования:

- выбор цели (что должно измениться?)
- цель раскрыть (что должен делать субъект, что в результате будет знать, уметь, чем владеть)
- осмыслить природу содержания (регламентированность программой, стандартом или потребностями и личностными смыслами субъектов)
- выбор стратегии и логики реализации (механизмы, условия, формирование, коррекция).

Прогнозирование (функция, предназначение), конструирование, моделирование, описательная модель (вероятностная, неопределенная) новой технологии.

Построение плана реализации проекта, оценка эффективности.

Создание новой технологии может идти через анализ и

обобщение опыта конкретного педагога или коллектива.

Каков порядок действий в этом случае?

- описание опыта решения задач конкретного типа;
- рассмотрение противоречий, предложение способов решения;
- описание этапов, методов и приемов;
- обоснование логики в рамках конкретной теории, концепции, принципа или метода;
- критерии оценивания;
- условия и границы применения технологии в среде.

Таким образом, проектирование новой технологии представляет собой следующие действия:

- анализ потребностей образовательной практики в новой технологии;
- разработка модели инновационной технологии;
- детальное описание, идентификация с уже имеющимися технологиями;
- определение средств и условий;
- оценка эффективности;
- компетенции и профессионально-личностные качества педагога, необходимые для реализации новой технологии [5].

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Назовите известные вам методы выбора инновационной политики и их особенности.
2. Какие вы знаете методы прогнозирования и поиска идей инноваций?
3. Разработайте мозговую атаку по одной из проблем вашего диссертационного исследования. Проведите исследование в группе.
4. Какой позиции в понимании соотношения между технологией и методикой вы будете придерживаться? Обоснуйте выбор.
5. Какими основаниями вы будете руководствоваться при выборе технологии в своей практике?
6. Разработайте модель новой образовательной технологии и создайте проект действий по реализации этой модели в школьной и вузовской практике.

Литература:

1. Инновационный менеджмент: учебное пособие. – М.: КНОРУС, 2005.
2. Анисимова Т.С. Измерение латентных переменных в образовании. Монография. – М., 2004.
3. Моисеев А.М. Заместитель директора школы по научно-методической работе. – М., 2004. – с. 140-142.
4. Большая советская энциклопедия. Т. 16. – М., 1974 – с. 472.
5. Современные образовательные технологии: учебное пособие / кол. Авторов, под рук. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. – с. 12 – 19, 60.
6. Лазарев В.С. Принципы и процедуры определения требований к результатам инновационного образования на основе компетентностного подхода: методические рекомендации. – М., 2006.

ГЛАВА 4 . ГОСУДАРСТВЕННОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ И ШКОЛЕ

4.1.Механизм формирования государственной инновационной образовательной политики (ГИОП)

ГИОП – это система органов, ресурсов и процедур разработки, обсуждения, экспертизы, согласования и утверждения основополагающих документов, выработанных органами государства по инновационному развитию образования, подготовленных в соответствии с объективно заданной структурой ГИОП как разновидности государственной политики в целом [4].

Государственная политика в области отечественного образования и разработки его инновационного содержания требует совершенствования.

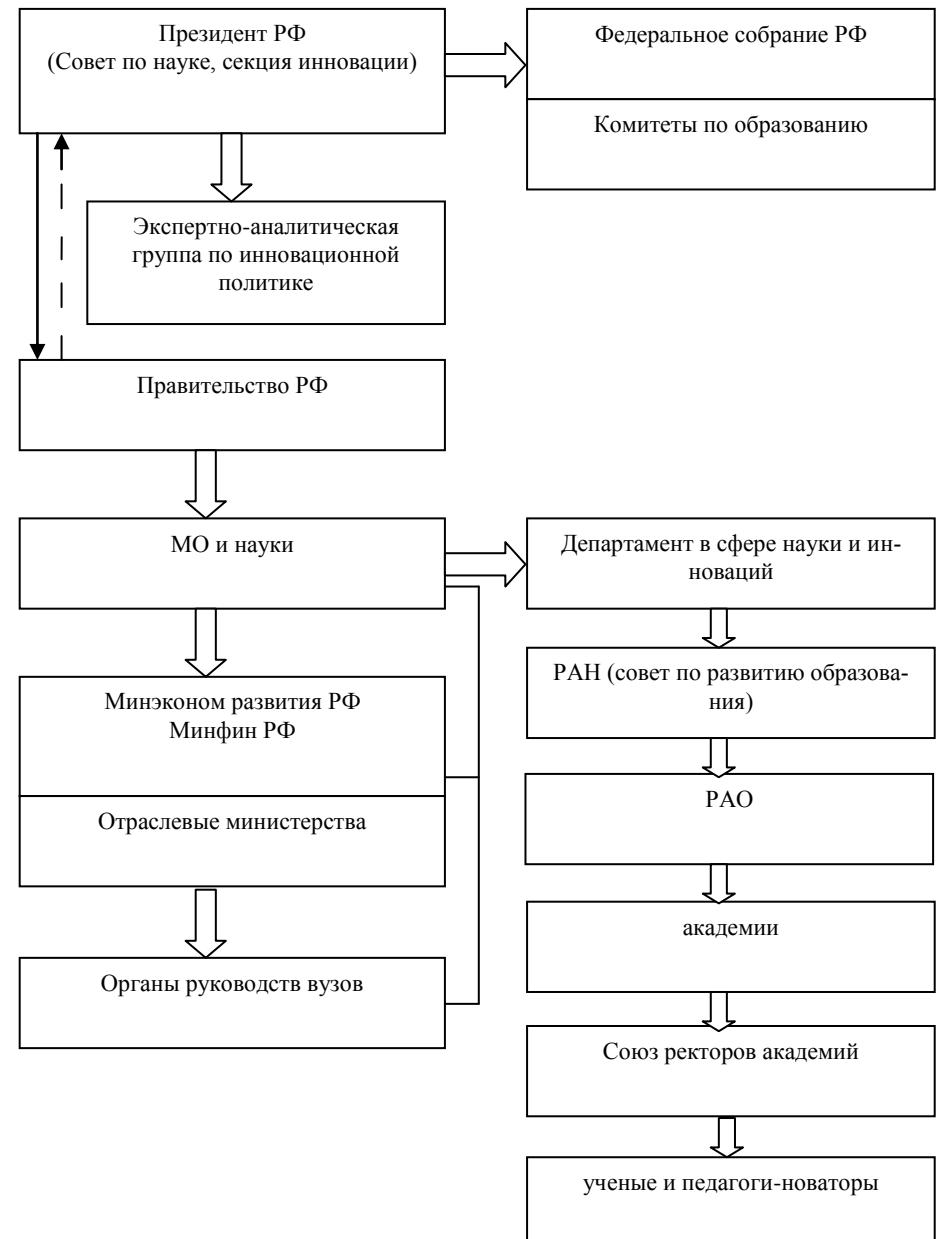
Это вызвано следующими противоречиями:

- неопределенностью источников инновационных инициатив в политике, неизвестность разработчиков и стремление педагогической общественности к участию в выработке документов;
- острые противоречия и отсутствие консенсуса между органами управления и научно-педагогическим сообществом в ходе реформаторских преобразований;
- необходимость единой инновационной политики государства в области образования и отсутствие единства в принятых за последние годы документах, положениях, концепциях, доктринах;
- очевидной необходимостью реформирования и неисполнением принимаемых решений в сроки, а затем спешка и зачастую неверное практическое исполнение документов;
- между заявленными государством в программе «Социально-экономического развития России до 2020 г.» соответствия системы образования потребностям инновационной экономики и отсутствием фондов для стимулирования инновационной образовательной деятельности.

В связи с этими противоречиями возникает необходимость создания многоуровневой системы политико-управленческого обеспечения инновационной образовательной деятельности.

С учетом необходимых изменений механизм органов власти может быть следующим:

Федеральный уровень



Вероятно, есть необходимость в создании рамочной структуры государственной инновационной образовательной политики, которая обеспечит единство по вертикали, горизонтали, во времени.

4.2. Создание и содержание инновационно-образовательной системы вуза

Современное состояние инновационно-образовательной деятельности в образовании отличается рядом противоречий:

с одной стороны – накапливается опыт использования новых структур и форм организации инновационно - образовательной деятельности; перестраивается подготовка кадров под требования работодателей; меняется учебно-методическое руководство с переходом на инновационный тип;

с другой – пока нет должных стимулов к инновационной деятельности;

- отсутствует система обеспечения инноваций (доминируют массовость и доступность);

- инновационные процессы плохо планируются и управляются, нередко замыкаются на мнении руководящих субъектов;

- новейшая информация и передовой опыт пока не вписаны в учебный процесс.

В системе вузовского образования определены национальные, инновационные университеты, где наряду с научной и учебной инновационно-образовательная деятельность стала основной.

Образовательные инновации в вузе – конечный, в том числе коммерческий результат инновационно-образовательной деятельности, в том числе и выпускаемые конкурентоспособные специалисты.

Основные направления инновационно-образовательной деятельности:

- разработка и внедрение новых специальностей, специализаций подготовки кадров на основе мониторинга требований рынка и работодателей;

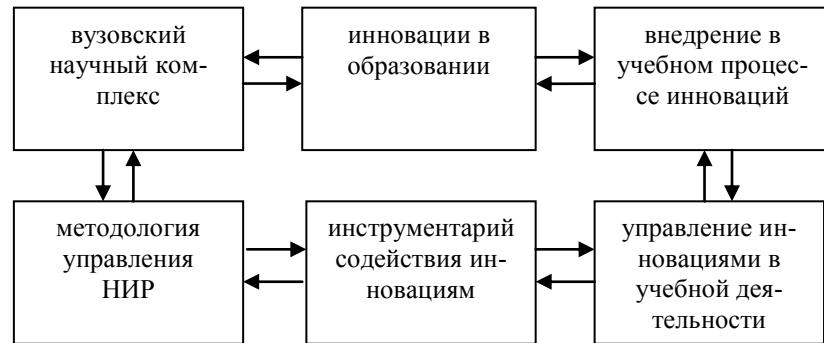
- внедрение нового содержания обучения;

- разработка и внедрение новых материально-технических и интеллектуальных средств обучения;

- разработка и внедрение новых форм и методов организации учебного процесса.

Конечно, внедрение этих направлений требует изменений в управлении научной и методической работой.

Инновационно-методическая система вуза может включать:



Инновационная деятельность охватывает не только специальные подразделения, но и всех специалистов.

В числе признаков инновационного вуза можно определить:

- все субъекты вуза всецело заняты изысканием, созданием и распространением знаний и участвуют в разработке нововведений;
- выпускники осознают свою приверженность к развитию знаний (а не воспроизведению);
- это вуз, где знания обновляются, совершенствуются квалификации;
- приоритет инновационно-образовательной деятельности и наличие инновационного климата;
- наличие полного инновационного цикла от проектирования до внедрения;
- высокая интеграция;
- высокая (не менее 40 – 50%) доля подготовки специалистов для инновационной деятельности;
- высокий (не менее 8 – 10%) удельный вес обновления учебных дисциплин и учебно-методических материалов;
- постоянное включение в экспериментальные площадки (федеральные, региональные).

4.3.Преодоление сопротивления инновациям в вузе

Как правило, в вузе не выявляются механизмы сопротивления. При отсутствии продвижения принимаются меры регулирования, организации, которые без знания источников не дают должного результата. Многочисленные совещания, указания, приказы, разработка инструктивных бумаг, наказания и даже угрозы могут дать некоторый эффект в инновационной деятельности, если преобразователи имеют сильных сторонников и серьезную власть в вузе. Если этого нет, то такие меры приведут только к тупиковой ситуации.

Как этого избежать?

Прежде всего надо подготовить условия:

1-й этап.

- определить характер изменений и сроки;
- изучить возможности инновационного потенциала, необходимость и возможность его изменения за счет заметы, обучения и т.д.;
- составить список сотрудников, которых затронут изменения;
- изменить структуру управления, сделать достаточной для инноваций;
- выбрать методы (принудительный, адаптивный, кризисный);
- разработать план нововведений (ресурсы, ответственные, схемы, сроки, этапы, ожидаемые результаты).

2-й этап.

- выявить работников, которые поддержат изменения, займут нейтральную позицию, окажут сопротивление, выявить причины;
- провести информационную, тренинговую работу, оказать консультативную помощь;
- меры нейтрализации противников после этой работы (структурные изменения, перемещения, уступки, компенсации, материальные стимулы, вплоть до увольнения наиболее ригидных);
- создание опорных групп поддержки инноваций, которые получат выгоду от перемен;

- стартовые вознаграждения.

3-й этап.

- мониторинг по минимизации остаточного сопротивления;
- продолжение обучения, консультирования, тренингов и

т.д.;

- мониторинг участия всех в преобразованиях;
- изменение культуры управления;
- контроль и регулирование (ускорение или замедление);
- организация «хитрого хода», т.е. преобразование групп, поощрение, публичное чествование;

- углубленное сотрудничество руководства с группами (участие в рассмотрении итогов, публичные слушания, участие в обсуждении беседы и т.д.);

- анализ и учет опыта преобразований по завершению новации, проведение необходимых корректив в коллективе, по необходимости смена руководителей, закрепление в нормативных актах.

Если сопротивление приобретает системный характер, то скорее всего причина в соперничестве двух видов деятельности: текущей и инновационной.

Причины сопротивления субъективные: неумение рационально сочетать эти деятельности, вовремя увидеть инновационный потенциал, перегрузка стратегическими задачами, слабая компетентность в вопросах организации.

Поэтому для преодоления сопротивления нужны действия: новое поведение→система→стратегия, а не наоборот. Необходимо изменить поведение управленческого потенциала:

- укрепить дополнительными силами и средствами;
- освободиться от руководителей, которые лично ни во что не вникают и не контролируют процесс, не участвуют в разработке;
- увеличить инновационный цикл;
- привлечь сотрудников со стороны.

Для снижения сопротивления можно использовать 4 метода проведения инновации.

1. Принудительный (приказ, санкции, понижение в должности, давление, угрозы). В этом случае можно усилить инновационный процесс за счет консультантов.

2. Постепенных новаций (адаптивный).

3. Управление новациями в период кризиса (меры по преду-

преждению паники, быстрые новации в ответ на угрозы кризиса. В этих условиях сопротивление минимальное.

4. Метод «аккордеона». Гибкий промежуточный метод между принудительным и адаптивным.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Какие противоречия создают проблему инноваций в образовании?
2. Почему необходимо интенсифицировать образовательные инновации?
3. Можно ли считать наш вуз инновационным?
4. Какова структура и основное содержание инновационно-образовательной системы вуза?
5. Назовите механизм преодоления сопротивления инновациям в образовании.
6. Перечислите оценочные параметры и показатели рейтинговой системы преподавателей вуза.

Литература:

1. Концепция социально-экономического развития РФ до 2020 г.
2. Пономарев Н.Л. Смирнов Б.М. Образовательные инновации. – М.: Академия, 2007.
3. Вазина К.Я. Управление инновационными процессами в системе образования: (концепция, опыт). – Н. Новгород, 1999.
4. Лоранж П. Новый взгляд на управленческое образование: задачи руководителей. Пер. с английского. – М., 2004.

ГЛАВА 5. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

5.1. Предпосылки развития инновационных процессов в высшем образовании

В “Национальной доктрине образования в Российской Федерации” были определены стратегические цели и задачи развития образования к 2025 году. Предусматривается, что российское высшее образование должно выйти на принципиально новый уровень, соответствующий запросам высокоразвитого постиндустриального общества. Основной упор в Национальной доктрине делается на достижение высокого качества образования за счет:

- многообразия типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования;
- систематического обновления всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий;
- преемственности уровней и ступеней образования и обеспечения возможностей для непрерывности образования в течение всей жизни;
- интеграции образования, науки и производства;
- развития дистанционного образования и использования современных образовательных технологий.

В числе главных целей и задач высшего образования этот документ определяет также обеспечение академической мобильности учащихся, а в числе государственных приоритетов – интеграцию российской системы образования и мировой образовательной системы с учетом отечественного опыта и традиций. Важнейшим актом изменения государственной политики в отношении образования стало вступление России в Болонский процесс. Интеграция российской системы высшего образования в мировое образовательное пространство ставит задачу наращивания в ней таких качеств как прозрачность для международного образовательного рынка, сопоставимость и совместимость с другими образовательными системами. Для этого будет необходимо актуализировать задачи: создания новых государственных стандартов высшего об-

разования, обратив особое внимание на содержание обучения; введения новых учебных планов, соответствующих международным стандартам; разработки системы зачетных единиц и модульной системы обучения и оценивания.

В настоящее время Российской научно-педагогической общественностью осознана необходимость и актуальность инновационных изменений в системе высшего профессионального образования с целью приведения ее в соответствие с новыми экономическими, организационными и социокультурными условиями. Это потребует пересмотра ряда основополагающих принципов ее функционирования, целевых ориентаций, форм организации, структуры и содержания образовательных программ, технологий образования.

Таким образом, основными предпосылками развития инновационных процессов в высшем образовании России являются:

- ускорение темпов развития общества и, как следствие, необходимость подготовки людей к жизни в быстро меняющихся условиях;
- переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем, особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;
- возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;
- демократизация общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;
- необходимость гуманизации общественно-экономических отношений, формирования новых жизненных установок личности;
- динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере занятости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;

- рост значения человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70-80% национального богатства, что обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования, как молодежи, так и взрослого населения;

- развитие и расширение связей образования и науки, образования и производства становится все более мощной движущей силой экономического роста, повышения эффективности и конкурентоспособности народного хозяйства, национальной безопасности и благосостояния страны, благополучия каждого гражданина [1].

Использованная литература:

1.Ломакина Т.Ю., Сергеева М.Г. Инновационная деятельность в профессиональном образовании. – Курск, 2011. – 92-96 с.

5.2. Инновации в ВУЗе

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;
- в стили педагогической деятельности и организацию учебно-познавательного процесса;
- в систему контроля и оценки уровня образования;
- в систему финансирования;
- в учебно-методическое обеспечение;
- в систему воспитательной работы;
- в учебный план и учебные программы;
- в деятельность учителя и школьника.

В историческом плане масштаб (объем) нового всегда относителен. 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;
- псевдоновизну.

Типы нововведений в школе и вузе группируются по разным основаниям.

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

- в целях и содержании образования;
- в методиках, средствах, приемах, технологиях педагогического процесса;
- в формах и способах организации обучения и воспитания;
- в 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. При таком подходе нововведения относят к замещающим, отменяющим, открывающим или к ретроведениям.

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.

Сегодня 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, выделяют 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.

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, являющиеся членами Российской Академии наук, Академии образования, Академии медицинских наук 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, культуро-творчество и высокая корпоративность выпускников университета;
- гражданственность воспитания;
- интеллигентность и высокая духовность университетской жизни независимо от политического строя и экономических условий в стране.

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, относят к категории саморазвивающихся образовательных систем.

В системе отечественного высшего образования выделяют разные типы нововведений.

Критерии оценки нововведений.

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 содержательное обновление. Например, включение в структуру университета академической гимназии как школы. Другим примером может быть создание комплекса «педагогическая гимназия -педагогический колледж - педагогический универ-

ситет». 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 ретроведения. 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. Ретроведения - это освоение вузом чего-то давно забытого и упраздненного.

В течение XX века в мировой практике интенсивно проходят эксперименты в поиске новых путей развития школы и вуза. В результате имеет место огромное разнообразие типов школ.

В системе высшего образования складывается многоуровневая система, в которую включены учебные заведения среднего профессионального, высшего профессионального и поствузовского образования.

В современной России система образования непрерывно развивается и для нее характерно постоянное обновление и саморазвитие. Особенно мощный инновационный процесс охватил российскую систему образования в 1980-90-е годы. Вместо прежней единой и единообразной школы стали появляться гимназии, лицеи, колледжи, школы разных профилей и направлений. Например: купеческие, казачьи, фермерские, морские школы, кадетские корпуса, адаптивные образовательные учреждения, школы-лаборатории, оригинальные образовательные комплексы, национальные школы (еврейская, калмыцкая, ненецкая, финская, немецкая). Появились международные школы и университеты, частные школы и вузы. Вместо институтов и специализированных высших училищ (военных, гражданской авиации, искусства) основными высшими учебными заведениями стали преимущественно университет и академия.

5.3. Современное университетское образование: состояние и перспективы развития в контексте идей Болонского процесса.

В условиях роста глобализации мировой экономики, ослабления национальных государств, ускоренного развития информационных технологий сформировались и новые парадигмы развития образования, которые соответствуют нынешнему этапу развития общества - переходу от знание-центристской парадигмы к практико-ориентированной парадигме обучения, от передачи и усвоения определенных знаний и навыков к формированию у студентов способности самостоятельно воспринимать новое знание и успешно адаптироваться к новым требованиям изменяющегося общества, от формального обучения в вузе к идее постоянного обучения на протяжении всей жизни.

Современное развитие образования требует четкого осознания важнейших глобальных изменений, непосредственно влияющих на методы, содержание, управление образованием, структуру студенчества и т.д. - формирования глобальной экономики, глобального сообщества.

Глобализация означает рост взаимозависимости стран всего мира, создание единого рынка труда, товаров, капитала, включая и рынок знания. Современное образование должно давать как знание своей культуры, так и приобщать молодых людей к проблемам современной цивилизации в целом, учить толерантности и открытости ко всему новому. Поиск новых (глобальных) критериев качества образования, реформирование его форм и структуры, внедрение международных стандартов аккредитации образовательных институтов - вот лишь несколько актуальных задач, стоящих в этой сфере.

Новая миссия университетского образования состоит в создании условий для достижения в обществе большей справедливости и социальной стабильности посредством обеспечения гражданам равных прав в получении образования и доступа к знаниям, воспитании творчества и развитии инновационного потенциала молодого поколения. Ключевое слово в осознании новой роли университетов - создание и приумножение человеческого капитала страны, повышающего ее конкурентоспособность в современном сообществе.

Предназначение университета XXI в. - в развитии человеческого капитала страны - ее граждан, что предполагает не только подготовку в стенах университетов молодых профессионалов, открытых к инновациям, готовых к «вызовам» нового века и способных успешно адаптироваться в условиях глобализации, но и творческую самореализацию тех, кто призван обучать молодое поколение - ученых, преподавателей, интеллектуальными усилиями которых в университетах создается необходимая обстановка творчества и практически воплощается «связь поколений».

Университет по-прежнему останется многофункциональным. С одной стороны, университет должен учить молодежь современным знаниям, функционировать как обучающий институт, причем не только давать университетский диплом вновь поступающим студентам, но и организовать процесс непрерывного обучения для дипломированных специалистов с высшим образованием. С другой стороны, роль университета в еще большей, чем раньше, степени определяется способностью его сотрудников создавать новое знание, необходимое обществу и приносящее обществу практические результаты. Наконец, университет сохранит роль механизма социального продвижения, создавая необходимый стартовый уровень для получения престижного статуса, хорошо оплачиваемой работы в современном обществе.

В связи с тем, что образование приобретает стратегическое значение качественно меняется социальная роль образования: оно становится формой человеческого капитала, источником сбалансированного развития страны на перспективу, источником удовлетворения потребностей населения. Человек, живущий в XXI в., чтобы идти в ногу со временем, должен быть включен в систему непрерывного образования. Это означает, по сути дела, что человек должен получить в университете знания, необходимые ему для успешной жизни в постоянно изменяющемся и постоянно рефлексирующем, находящемся в процессе познания самого себя в обществе. Иными словами, университет становится центральным звеном в «постоянно обучающемся» обществе. Общество неизбежно должно поддерживать идеи равного доступа к образованию для граждан, чтобы обеспечить конкурентоспособность во всех сферах общественной жизни и рост благосостояния нации.

Огромное влияние на формирование нового образа университета оказывает Болонский процесс. Он глубоко затрагивает общественные, политические, культурные и экономические структуры, влияет на интересы отдельных людей, их сообщества и государства. В широком смысле слова основные внутренние интересы России в Болонском процессе связаны с тем, что он непосредственно влияет на общий комплекс проводимых экономических, социальных и административных реформ. Болонский процесс оказывает прямое воздействие на реформу высшего образования, реформы рынка труда (структурообразование и дифференциация рынка требуют дифференциации рабочей силы, т. е. предложения 3 степеней компетентности — бакалавра, магистра и доктора (Ph.D)) и реформу общего сектора (создание независимых университетов и ассоциаций). Косвенно Болонский процесс оказывает воздействие на бюджетную реформу (модернизация системы финансирования высшего образования и повышение ее финансовой устойчивости) и административную реформу (сокращение регулирующей роли государства в сфере высшего образования).

Адаптация высшего образования в России к нормам и требованиям Болонского процесса может стать «школой гармонизации» в подготовке более широкой институциональной адаптации России к ЕС по мере развития партнерства между обеими сторонами.

Вхождение России в Болонский процесс предъявляет определенные требования к университетскому образованию по созданию условий для развития граждан, их самореализации и востребованности в обществе. Основными средствами трансформации высшего образования России в данном направлении являются:

- 1) переход на двухуровневую систему высшего образования - бакалавриат и магистратуру;
- 2) введение системы зачетных баллов на всех уровнях системы непрерывного образования;
- 3) принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе через внедрение Приложения к дипломам для повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования;
- 4) принятие системы подготовки кадров для ведения научно-исследовательской, основанной на 2х основных циклах дистанционного и послестепенного.

Введение уровневой системы в университетском образовании предусматривает: первую ступень — бакалавр (не менее 3-х лет) и вторую ступень — магистр (2 года). Принятие этой системы основано на двух циклах: доступ ко второму циклу возможен после успешного завершения первого цикла. Второй цикл (ступень) должен вести к получению степени магистра. Степени, присуждаемые после первого и второго цикла обучения, должны быть востребованы на европейском рынке труда.

Очевидным является то, что участие России в Болонском процессе не означает унификации систем высшего образования, оно обозначает стремление к сопоставимости систем университетского образования.

Таким образом, развитие Болонского процесса является инструментом интеграции и гармонизации систем высшего образования европейских стран и позволит сформировать единый европейский высококвалифицированный рынок труда и университетского образования.

5.4. Инновационная культура будущего педагога как компонент профессиональной компетентности

Современная система профессиональной подготовки в России, претерпевая значительные изменения, связанные с переходом на уровневую систему образования, предполагает обеспечение качественно нового уровня подготовки квалифицированных, конкурентоспособных специалистов, ориентацию на самостоятельность, мобильность и гибкость, творческую инициативу будущих специалистов, повышение профессиональной компетентности, интенсификацию образовательного процесса за счет оптимального сочетания традиционных и инновационных форм, методов и средств обучения. Анализ ряда исследований, посвященных вопросам модернизации российского образования и обеспечению инновационного развития общества (А.И. Гретченко, Б.С. Гершунский) показал, что одной из главных проблем является проблема подготовки, образования и формирования людей, способных обеспечить переход российской экономики на инновационный путь развития. Необходимы профессионалы-инициаторы инновационных процессов. Инновации в образовании и науке объявлены клю-

чевым условием подъема качества образования. Как отмечает Э.А. Манушин, «до сих пор острой проблемой вузовского образования остается несоответствие уровня и качества подготовки специалистов требованиям инновационной экономики. Именно такое соответствие должно в первую очередь определять качество образования, предоставляемого системой образования (и не только высшего)» [13,с.11].

Успешность реализации требований Федеральных государственных образовательных стандартов во многом зависит от восприимчивости педагогических работников образовательных учреждений к новым идеям, их готовности и способности в поддержке и реализации новшеств в контексте их профессиональной деятельности. В действующих нормативных документах, определяющих уровень квалификации педагога, в том числе регламентирующих порядок прохождения педагогическими работниками аттестации, подчеркивается, что инновационная деятельность, совершенствование методов обучения и воспитания посредством реализации инноваций, освоение новых образовательных технологий является одним из основных компонентов профессиональной компетентности [6,с.138]. По мнению О.В. Кучергиной, «инновационная культура педагога выступает одним из существенных показателей профессионального мастерства и требует должного внимания во время специальной подготовки» [7,с. 88].

Задача формирования инновационной культуры у будущих педагогов является одним из актуальных направлений психолого-педагогических исследований. Ведь именно инновационная культура будет способствовать развитию инновационного общества в России. Одним из условий эффективной инновационной деятельности в образовательной сфере является сформированность инновационной культуры педагога.

Проблема нововведений в области образования рассматривалась в работах отечественных педагогов и психологов: Н.В. Горбуновой, В.И. Загвязинского, М.В. Кларина, В.С. Лазарева, М.М. Поташника, С.Д. Полякова, В.А. Сластенина, В.И. Слободчикова, Т.И. Шамовой, Н.Р. Юсуфбековой, Б.Н. Мартиросяна, А.В. Хуторского. Инновационная деятельность в профессиональном образовании исследовалась А.П. Беляевой, А.Я. Найном, А.М. Новиковым и др. Определению целей и задач педагогической и управлена-

ческой инноватики посвящены исследования В.Н. Беспалько, А.И. Пригожина, Л.С. Подымовой. Инновационные подходы в системе высшего образования рассмотрены В.А. Крутецким, И.В.Страховым, М.Н. Шардаковым. В рамках инновационных процессов и гуманизации образования изучены личностно-аксиологический подход к профессиональной деятельности И.И. Никитиным, Б.О. Толмачевым, С.А. Анисимовым и др. Формированию инновационной культуры будущих специалистов в процессе профессиональной подготовки посвящены работы А.В. Антоновой, Л.Е. Елизаровой, Н.П. Ильиной, И.Е. Пановой, Е.В. Прониной, Л.А. Холодковой.

Любина О.Н подчеркивает: «Придавая стратегически решающее значение культуре инновационной деятельности, представители науки, культуры, образования, органов государственного и общественного управления, деловых кругов обозначили причины отставания инновационных процессов в обществе и отметили необходимость комплексного подхода к проблемам формирования инновационной культуры, развития инновационного потенциала личности, преодоления инновационного застоя в обществе» [10].

Рассмотрим современные подходы к определению содержания и структуры инновационной культуры педагога как компонента профессиональной компетентности. Изучение научных источников по проблеме исследования выявило многообразие подходов к определению содержания и структуры инновационной культуры педагога.

В целом под инновационной культурой понимают исторически сложившуюся, устойчивую систему норм, правил и способов осуществления нововведений в различных сферах жизни общества, характерную для данной социокультурной общности. Она определяет собой исторически адаптированную в конкретном социуме структуру моделей и алгоритмов инновационных действий, и играет роль социокультурного механизма регуляции инновационного поведения социальных субъектов. Таким образом, инновационная культура может рассматриваться как комплексный социальный феномен, органически объединяющий вопросы науки, образования, культуры с социальной и, прежде всего с профессиональной практикой в различных сферах сообщества. Владение педагогом инновационной культурой, глубокими знаниями и умени-

ями во многом определяют его действия, поведение и в целом жизнь, обеспечивая ему относительную успешность в личностно-профессиональном развитии [2].

Под понятием «инновационная культура» в социологическом словаре понимается « устойчивая система норм, правил и способов осуществления нововведений в различных сферах жизни общества...» [4].

По мнению М.В. Макрицкого, инновационная культура - это знания, умения и опыт целенаправленной подготовки, комплексного внедрения и всестороннего освоения новшеств различных областях человеческой жизнедеятельности при сохранении в инновационной системе динамического единства старого, современного и нового, иными словами это свободное творение нового с соблюдением принципа преемственности [12,с.23].

Инновационная культура педагога - это область духовной жизни, отражающая ценностную ориентацию, закрепленную в мотивах, знаниях, образцах и нормах поведения, обеспечивающих восприимчивость новых идей, способность к реализации нововведений в профессиональной деятельности, а также - система освоенных личностью педагогических средств, обеспечивающих инновационный способ деятельности, системообразующим элементом которой являются ценности инновационного плана.

Инновационная культура педагога определяется содержанием его профессиональной деятельности, предполагающей включение в процесс по созданию, освоению и использованию педагогических инноваций в практике обучения и воспитания, создания инновационной среды и системы взаимодействия с социумом [6,с.138]. Изучая процесс формирования инновационной культуры педагога дошкольного учреждения О.В.Кучергина сформулировала следующее определение: инновационная культура педагога дошкольного образовательного учреждения - это сложноструктурное образование, совокупность взаимосвязанных, взаимообусловленных и взаимодополняющих компонентов, обеспечивающих высокий уровень готовности к принятию или созданию и последующей реализации педагогических инноваций в процессе профессиональной деятельности [7,с.89].

С.Г.Григорьева отмечает, что инновационная культура педагога начальной школы – это интегральное качество личности спе-

циалиста, включающее в себя сложную динамическую систему профессионально важных качеств и свойств личности учителя, определяющих успешность профессиональной деятельности в инновационной среде образовательного учреждения, устойчивую систему мотивов к разработке, комплексному внедрению и освоению новых современных инновационных технологий и программ, а также психологическую установку на выполнение преобразующих действий и компетентности по их осуществлению в процессе обучения младших школьников.

Формирование инновационной культуры будущих педагогов, по ее мнению, целенаправленный процесс систематизации и обобщения знаний и умений, развития профессионально важных качеств и свойств учителя, определяющих успешность профессиональной деятельности в инновационной среде образовательного учреждения, устойчивой системы мотивов к разработке, комплексному внедрению и освоению новых современных инновационных технологий и программ, а также психологической установке на выполнение преобразующих действий и компетентности по их осуществлению в процессе обучения младших школьников, включающий в себя мотивационный, когнитивный, рефлексивный, эмоциональный и деятельностный компоненты[2].

Вслед за О.В. Кучергиной, к базовым структурным компонентам инновационной культуры педагога мы относим: методологическую культуру педагога, информационную культуру педагога, инновационную деятельность педагога.

Слабость методологической подготовки педагогов, низкий уровень их методологической культуры приводит к блокированию инновационных процессов в образовании, особенно в высшей школе. Этим же в определенной мере объясняется и ограниченность использования новых технологий в образовании [17].

Ю.З.Кушнер определяет методологическую культуру как «существенную составную часть, слагаемое педагогической культуры, характеризующее степень глубины и основательности овладения педагогом знания основ методологии педагогической науки, умение применять эти знания творчески, с высокой эффективностью при организации учебно-воспитательного процесса» [8].

Методологическая культура преподавателя включает в себя: проектирование и конструирование учебно-воспитательного про-

цесса; осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; методическая рефлексия.

На наш взгляд, необходимым условием развития личности педагога в современных условиях информатизации общества является информационная культура.

Под информационной культурой понимается умение целенаправленно работать с информацией (поиск, отбор, создание), использовать ее для получения, обработки и передачи средства информатизации и информационные технологии. Информационную культуру надо рассматривать как сложное системное образование, отражающую интеграцию знаний о человеке и культуре человечества. М.В.Корнилова, Т.С.Коваль отмечают, что сформированность информационной культуры как части педагогической культуры открывает очень широкие возможности для оптимизации процесса обучения. Так, в частности, педагоги получают возможность:

- использовать новые методы и способы представления, обработки данных;

- использовать в своей преподавательской деятельности более широкий спектр разработанных учебно - методических материалов и наглядности;

- разрабатывать и использовать компьютерные обучающие и контролирующие программы;

- повышать свою квалификацию через дистанционное обучение;

- использовать для своего профессионального роста и самообразования информационные ресурсы компьютерных сетей [5].

Рассмотрим следующий структурный компонент инновационной культуры - инновационную деятельность педагога.

Инновационная деятельность педагога в современном образовании - важнейшая составляющая образовательного процесса. Это целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслиении собственного педагогического опыта при помощи сравнения и изучения учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, внедрения новой педагогической практики, это творческий процесс по планированию и реализации педагогических новшеств, направленных на повышение качества образования. Это социаль-

но-педагогический феномен, отражающий творческий потенциал педагога.

По нашему мнению, инновационная деятельность педагога - включение педагога в деятельность по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств в практике обучения и воспитания учащихся, создание в образовательном учреждении определенной инновационной среды.

Под инновационной деятельностью в образовании часто понимают деятельность, направленную на получение и реализацию результатов законченных НИР в новых или усовершенствованных образовательных технологиях, используемых в учебном процессе [15].

Инновационная деятельность - комплекс принимаемых мер по обеспечению инновационного процесса на том или ином уровне образования, а также сам процесс. К основным функциям инновационной деятельности относятся изменения компонентов педагогического процесса: смысла, целей, содержания образования, форм, методов, технологий, средств обучения, системы управления и т.п. [16].

Понятие «инновационная деятельность» применительно к образовательным учреждениям может рассматриваться как целенаправленное преобразование содержания обучения и организационно - технологических основ образовательного процесса, направленное на повышение качества образовательных услуг, конкурентоспособности образовательных учреждений и их выпускников, обеспечение всестороннего личностного и профессионального развития студентов [11].

С.Г.Григорьевой инновационная деятельность понимается как целенаправленная педагогическая деятельность, основанная на осмыслиении (рефлексии) своего собственного практического педагогического опыта при помощи сравнения и изучения, изменения и развития учебно-воспитательного процесса с целью достижения более высоких результатов, получения нового знания, качественно иной педагогической практики. В основе реального осуществления инновационной деятельности педагога лежат умения построения концептуальной основы педагогического новшества, включающие диагностику, прогнозирование, разработку программы эксперимента, анализ ее осуществления, деятельностьную реализацию

инновационной программы, отслеживание хода и результата внедрения, коррекцию и рефлексию инновационных действий. Необходимым условием успешной реализации инновационной деятельности педагога являются умения принимать инновационное решение, идти на определенный риск, успешно разрешать конфликтные ситуации, возникающие при реализации новшества, снимать инновационные барьеры [2].

Уточним понятие «готовность педагога к инновационной деятельности».

В.С. Лазарев под «готовностью педагога к инновационной деятельности» понимает совокупность качеств педагога, определяющих направленность на развитие собственной педагогической деятельности, а также способность выявлять актуальные проблемы образовательного процесса, находить и реализовывать эффективные способы их решения.

По мнению В.С. Лазарева, составляющими готовности учителя к инновационной деятельности являются:

- наличие мотива включения в инновационную деятельность;
- комплекс знаний о современных требованиях к результатам школьного образования, инновационных моделях и технологиях образования;

-компетентность в области педагогической инноватики.

С точки зрения психологии готовность к инновационной деятельности как отдельного педагога, так и педагогического коллектива в целом определяется ориентированностью на изменения, этической готовностью, позитивностью восприятия условий инновационной деятельности, готовностью к использованию культурных способов управления этой деятельностью и готовностью к восприятию новшеств извне [9].

Вслед за Н.Ф.Ильиной, отметим, что готовность учителя к инновационной деятельности определяется сформированностью мотивации, знаний, умений, навыков, профессионально и личностно значимых качеств, необходимых для разработки и внедрения педагогических инноваций [3,с.82].

Мотивы, уровень притязаний, направленность представляют личностную готовность педагога к инновационной деятельности. Теоретическая готовность заключается в освоении основ педагогической инноватики и предполагает овладение теоретической

деятельностью, проявляющимся в инновационном стиле мышления. Ведущими компонентами теоретической готовности выступают конструктивная и гностическая деятельности. Оба вида деятельности предполагают сформированность у педагога аналитических, прогностических, проективных, рефлексивных умений [1,с.79-82].

Практическая готовность выражается в умениях, позволяющих осуществлять инновационную педагогическую деятельность. К данным видам относятся организаторские и коммуникативные умения.

Проанализировав понятия «методологическая культура педагога», «информационная культура педагога», «инновационная деятельность педагога», «готовность педагога к инновационной деятельности» мы пришли к выводу, что данные компоненты находятся во взаимосвязи и в совокупности являются показателем осознанности педагогам значения инноваций в профессиональной деятельности.

И.А. Рысаков определяет инновационную культуру учителя (воспитателя) как совокупность следующих взаимосвязанных компонентов: аксиологического, инновационно-технологического, кооперативно-деятельностного, коммуникативного, личностно-творческого.

Аксиологический компонент инновационной культуры учителя (воспитателя) - это совокупность педагогических ценностей: обновляющихся профессионально значимых знаний, представлений, убеждений педагога. Обновление педагогических ценностей является условием и результатом инновационно-педагогической деятельности. Педагогические ценности могут существовать на трёх основных уровнях: социально-педагогическом, профессионально-групповом и индивидуально-личностном.

Инновационно-технологический компонент объединяет способы инновационно-педагогической деятельности, обеспечивающие решение задач управления инновациями и самоуправления инновационно-педагогической деятельностью.

Кооперативно-деятельностный компонент отражает культуру сотрудничества учителей (воспитателей) в совместной инновационной деятельности.

Коммуникативный компонент определяет культуру участия учителя (воспитателя) в информационном обмене [14].

Формирование инновационной культуры будущего педагога должно строится на основе интеграции, фундаментализации знаний, а также опираться на личностно - деятельностный, компетентностный и контекстный подходы подготовки специалистов в вузе, реализация которых в профессиональном высшем педагогическом образовании возможна через использование инновационных технологий, современных форм и методов обучения.

Успех формирования у студентов инновационной культуры зависит от создания условий для развития творческого потенциала в образовательном процессе.

Мы определяем следующие педагогические условия формирования инновационной культуры будущего педагога:

- создание в вузе инновационно-творческой среды;
- формирование ценностного отношения к инновационной деятельности и ее результатам;
- организация творческого взаимодействия в системе « преподаватель - студент»;
- личностно-ориентированная направленность технологии формирования инновационной культуры;
- овладение будущими педагогами инновационными педагогическими технологиями.

Мы считаем, что целенаправленная работа со студентами высших учебных заведений с целью развития инновационной культуры позволит обеспечить подготовку специалистов, хорошо разбирающихся в актуальных проблемах образования и находящих нетрадиционные инновационные пути их решения.

На наш взгляд, наличие таких качеств педагога как: системное мировоззрение, инновационный стиль мышления и поведения, развитое профессионально-рефлексивное и креативное мышление, обладание достаточными знаниями в области педагогической инноватики, инновационных процессах в образовании и умениями, позволяющими осуществлять инновационную педагогическую деятельность, а также осознанное отношение к реализации нововведений в профессиональной практике, инновационная активность, стремление к творчеству в сфере образования, способность к критическому анализу собственной инновационной деятельно-

сти, способность к личностному и профессиональному росту дают возможность судить о степени его инновационной культуры как компонента его профессиональной компетентности.

Итак, определение направлений и дальнейшая разработка условий развития инновационной культуры личности педагога, выявление факторов, способствующих ее формированию, должно найти отражение в дальнейших исследованиях, так как, способствуя становлению высоко интеллектуальных и творческих личностей, общество обеспечивает свое инновационное развитие.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Ознакомьтесь с целями и задачами развития образования к 2025 году, определенными в « Национальной доктрине образования в Российской Федерации».
2. Каковы основные предпосылки развития инновационных процессов в высшем образовании?
3. Каковы критерии оценки нововведений в системе отечественного высшего образования?
4. Определите условия развития инновационной культуры личности педагога.

Литература:

1. Адольф В.А., Ильина Н.Ф. Инновационная деятельность педагога в процессе его профессионального становления: Монография. Красноярск, 2007.
2. Григорьева С.Г. Формирование инновационной культуры учителя начальных классов в процессе профессиональной подготовки: Автореферат дис. док.пед. наук. - М.,2011.
3. Ильина Н.Ф. Критерии готовности педагога к инновационной деятельности //Педагогика.2012.№7.с.80-86
4. Кобяк О.В. Экономико- социологический словарь/О.Б.Кобяк, Г.Н. Соколова.- Минск, 2002.- 448с.
5. Корнилова М.В., Коваль Т.С. Информационная культура педагога.URL:http://elib.altstu.ru/elib/books/Files/pv2006_03_2/pdf/125korn.pdf
6. Кучергина О.В. Формирование инновационной культуры педагогов дошкольного образовательного учреждения. Ярослав-

- ский педагогический вестник.2013.№1.ТомII (Психолого-педагогические науки).с. 138.
7. Кучергина О.В. Об условиях формирования инновационной культуры педагогов дошкольного образовательного учреждения//Инновации в образовании.2012. № 9. с.88-92
 8. Кушнер Ю.З.Методология и методы педагогического исследования. Учеб.пос.- Могилев: МГУим.Кулешова, 2001.-61с.
 9. Лазарев В.С.,Разуваева Т.Н. Психология коллектива как субъекта инновационной деятельности. Сургут, 2009.
 10. Любина О.Н. Современные подходы к определению инновационной культуры общества.
 11. URL:<http://www.zpu-journal.ru/ezpu/2012/6/LiubinaInnovative-Culture>/Майорова В.И. Методы организации специализированной элитарной подготовки технических специальностей в инновационном вузе// Материалы секционных заседаний Международной конференции 8 Международного форума» Высокие технологииXXI в.»/ Под редакцией И.Б. Федорова и А.Н. Тихонова. М., 2007.
 12. Макрицкий М.В. Педагогическая культура учителя: инновационные технологии // Педагогические инновации: традиции, опыт, перспективы: материалы Международной научно-практической конференции.Витебск.12-13мая 2011г.Вит.гос.ун-т ; редкол.: Н.А. Ракова (отв. ред.) [и др.]. – Витебск : УО «ВГУ им. П.М. Машерова» -263с.
 13. Манушин Э.А. Проблемы и перспективы инновационного развития российского высшего образования// Педагогика 2013.№ 4. с. 3-12
 14. Рысаков И.А.. Инновационная культура учителя (воспитателя) как основа инновационного процесса в образовательной сфере.URL:<http://nsportal.ru/vuz/pedagogicheskie-nauki/library/innovacionnaya-kultura-uchitelya-vospitatelya-kak-osnova-1>
 15. Тодосийчук А.В. Теоретико-методологические проблемы развития инновационных процессов в образовании. М.,2005.
 16. Хуторской А.В.Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании.URL:www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm

17. Шипилина Л.А. Методология психолога - педагогических исследований: Учеб.пос. М.,2011.

Интернет- ресурсы:

URL:<http://www.iqlib.ru/book/book.visp?uid={37EA9148-7DBA-4AD4-9982DD4116205C44}&action=text&idsLink=3008&resIndex=1&resType=1&searchWithText=Tr>

ГЛАВА 6. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ

6.1. Методика разработки кейса и проведения учебного занятия в форме кейс-стади

Кейс-стади - это обучение на примере ситуации. Описание ситуации задается исключительно для того, чтобы постановка вопросов и обсуждение проблем не ушли в рассуждения «вообще». Разбирая ситуацию, студенты применяют имеющиеся у них теоретические знания и практический опыт. Получается целенаправленное рассмотрение, более или менее конкретное (приближенное к конкретному) и в то же время, требующее мобилизации знаний и пополнение знаний.

Итак, кейс-стади - это способ усвоения в основном уже имеющихся знаний методом разбора предложенной ситуации.

Конкретная ситуация (или кейс) - это представленное описание определенных условий из жизни организации, группы людей или отдельных индивидов, ориентирующее студентов на формулирование проблемы и поиск вариантов ее решения.

Кейсовые технологии бывают «полевые» и «кресельные». Первые пишутся с реальных событий, ситуаций. А кресельные технологии создаются автором курса. У каждого из видов существуют как плюсы, так и минусы. Полевые кейсы правдоподобны. Их представление можно сделать, используя различные технические средства. Однако работа с такими возможностями полевых кейсов требует больших затрат. Кресельные кейсы намного дешевле полевых, их создание не требует соблюдения некоторых формальностей и т.д.

Кейсы делятся на проблемные и проектные. В проблемных ситуациях результатом является определение и формулирование основной проблемы, иногда формирование проблемного поля и всегда - оценка сложности решения. В проектных кейсах в качестве результата выступает программа действий по преодолению проблем, сложившихся в ситуации.

Цель кейсов:

- развитие навыков анализа и критического мышления;
- выбор между различными направлениями деятельности;

- принятие решений;
- обращение с предположениями и заключениями;
- представление различных точек зрения;
- связывание теории с практикой.

Задачей «кейсов» является мобилизация и активизация обучающихся на решение конкретных актуальных проблем, поэтому «кейс» имеет особенность.

Особенность представляет использование в качестве кейса актуальной для обучающихся проблемной ситуации. Этот прием способствует значительному повышению активности студентов, за счет увеличения мотивации.

Методика организации и проведения занятия «кейс-стади»

Обычно выделяют три этапа в организации и проведении «кейс-стади»: подготовительный, дискуссионный и завершающий.

I этап - подготовительный включает:

- Создание преподавателем кейса.
- Предварительная работа студентов с кейсом дома.

Созданию кейса предшествует работа преподавателя с источниками информации. Чаще всего ими выступают:

- история организации;
- архивы, подборки газет;
- годовые отчеты предприятий;
- прессы, статьи в газетах и журналах;
- доклады менеджеров и руководителей;
- отчеты аналитиков;
- исследования рынка;
- утвердившиеся информационные базы;
- дополнительный материал.

Существенным становится вопрос тактичности кейса. При составлении полевых кейсов необходимо получить согласие реального носителя ситуации.

При подготовке занятий по анализу конкретной ситуации преподавателю необходимо много внимания уделить описанию самой ситуации, выделению основных параметров, формулированию проблем, сбору дополнительной информации, уточнению гипотез и проектированию конкретных шагов по разрешению проблем. Для описания самой ситуации необходимо также иметь:

- информацию о субъекте (той организации, человеке, группе, которая занимает основное место в ситуации) - описание субъекта может быть дано на разном уровне - уровне целей и стратегии или на уровне фактической информации о его деятельности;

- информацию о партнерах, конкурентах, иных субъектах, с которыми взаимодействует основной «герой» ситуации;

- информацию об условиях, в рамках которых разворачивается ситуация, и которые также могут быть описаны на разном уровне конкретности.

Рекомендуется несколько путей подачи обсуждаемой проблемы:

1. Отсутствие информации об одном или нескольких элементах ситуации - рекомендовать студентам самим реконструировать недостающую информацию.

2. Наличие необозначенного противоречия между элементами ситуации.

Предварительная работа студентов с кейсом дома предполагает ознакомление с его текстом (материалами) и обдумывание прочитанного. Вопросы преподавателю можно будет задать позже, на следующей стадии.

II этап – проведение занятия

Порядок работы на занятии:

1. Каждый участник кейс-стади должен иметь текст, описывающий разбираемую ситуацию.

2. Для работы в аудитории требуются тексты обсуждаемого кейса (индивидуально – у каждого).

3. Образуются группы 4-7 человек. Рассаживаются компактно и так, чтобы удобно было разговаривать, спорить и записывать.

4. Группа обсуждает предложенную ситуацию и вырабатывает решение (доклад).

Возможности кейса предполагают его проведение:

- индивидуально (каждый слушатель готовит решения индивидуально);

- в группе по 4-7 человек (согласование решения происходит средствами доработки, экспертизы и т.д.);

- на сессии (каждая из малых групп представляет собственные варианты решения, участвует в обсуждении и дает оценку решениям других групп).

При анализе практической ситуации студенты часто затрудняются в формулировке проблемы. Можно выделить три типичных способа формулирования проблемы:

- постановка диагноза - это фиксация определенного видения ситуации слушателем, которое, однако, мало продвигает его к определению путей разрешения ситуации;

- предложение программы действий - такое предложение конкретных решений, не основанное на анализе проблем, как правило, бывает слишком поспешным и мало продуманным;

- формулировка проблемы как противоречия между различными элементами организации.

Для того чтобы студенты при анализе ситуации могли формулировать проблему как противоречие, необходимо либо на этапе подготовки дать пояснение о возможных формах фиксации проблемы и отметить наиболее приемлемые, либо, по результатам анализа, обсудить со студентами связь формулировки проблемы с глубиной проработки решения.

Обсуждение в группе надо организовать таким образом, чтобы излишне активные (они сперва говорят, потом думают) не забивают робких (эти сначала думают, а потом говорят). Сам же преподаватель не должен участвовать в обсуждении. У него иные задачи: он проверяет, «работает» ли учебная задача в реальной аудитории, он думает, как улучшить в дальнейшем учебный материал.

III этап - завершающий включает:

На завершающем этапе группы собираются вместе и докладывают, к чему они пришли. Оппонируют. Обсуждают. Возможно, спорят.

Важно иметь ввиду, что одной из самых *распространенных трудностей* на завершающем этапе в работе с конкретными ситуациями является установка студентов на получение решения от преподавателя. При этом надо отметить, что некоторые кейсы с самого начала могут не предполагать наличие правильного решения. Ситуации, рассматриваемые при таком подходе, ориентированы на включение студентов в процесс анализа ситуации, задание

определенных норм работы для получения качественного результата.

Задача преподавателя на завершающем этапе оценить решение студентов или сравнить его с экспертным, полученным предварительно.

6.2.Методика подготовки эссе по заданной теме

Эссе (от фр. *essai* – опыт, набросок) – это относительно свободные рассуждения студента по предложенной теме, отражающие его индивидуальную (личностную) позицию.

Написание эссе часто используется в рамках организации самостоятельной работы студента, а также может стать первым опытом его научно-исследовательской работы.

Эссе, как форма творческого письменного высказывания, представляет собой письменную миниатюру с разработкой исходного тезиса и с исключительной идеей, обогащающей исходный тезис, и предполагает большую свободу студента в способе изложения материала и полученных при исследовании, анализе результатов, а также в выборе источников информации.

Цель задания в форме написания эссе – привить студенту «вкус» к поиску оптимального решения поставленной проблемы, к работе с научной информацией и к научной полемике.

Задача, которая ставится при написании эссе, – выработка умения в проведении анализа научной информации, ее систематизации, в формировании личностной позиции и культуры умственного труда.

Существуют различные виды эссе (таблица 4).

В обучении написанию эссе важная роль отводится преподавателю, его преподавательскому мастерству и умению побудить студентов к творческому процессу и поиску научной истины.

Работа над эссе включает 3 этапа: подготовительный, написание эссе и подведение итогов.

Таблица 4

Виды эссе и их отличительные особенности.

| №п/п | Виды эссе | Отличительные особенности |
|------|-----------------------|--|
| 1 | Описательное эссе | Описывается предмет, явление или процесс с выделением существенных признаков, обеспечивающих их узнавание. |
| 2 | Доказательное эссе | Приводятся доказательства исходного тезиса в виде цифр и фактов. |
| 3 | Сбалансированное эссе | Рассматриваются две разные стороны одного и того же тезиса и осуществляется поиск истины каждой из сторон. |
| 4 | Экспозиторное эссе | Представляются те или иные количественные данные, первоначально представленные в таблице или графике. |
| 5 | Логическое эссе | Устанавливается причинно-следственная цепь тезиса и аргументации, приводящая к заключительной мысли. |

В обучении написанию эссе важная роль отводится преподавателю, его преподавательскому мастерству и умению побудить студентов к творческому процессу и поиску научной истины.

Работа над эссе включает 3 этапа: подготовительный, написание эссе и подведение итогов.

1. Подготовительный этап

На подготовительном этапе преподаватель определяет проблематику эссе в рамках заданных тем, четко формулирует задачи, которые следует решить студентам в ходе написания эссе, знакомит студентов с требованиями к содержанию и оформлению эссе.

Студенты осуществляют выбор тем эссе из предложенной тематики или предлагают свою тему, обсудив с преподавателем проблемы, подлежащие рассмотрению и исследованию.

После выбора студентами тем преподаватель оказывает консультативную помощь в подборе литературы и источников, включая Интернет-ресурсы.

2. Работа студентов над эссе

В процессе работы студента над эссе можно выделить следующие стадии:

изучение литературы и источников по исследуемой проблеме; формирование собственной позиции; написание эссе (изложение собственной точки зрения) и его оформление.

С целью повышения качества подготовки эссе и эффективности выполняемого студентами задания преподавателем проводятся консультации студентов. Возможна организация интерактивного взаимодействия преподавателя и студентов посредством обмена информации через Интернет (по электронной почте).

Требования к содержанию и оформлению эссе

Структура эссе включает: введение, основную часть, заключение, список использованных источников.

Во введении излагается обоснование выбора данной темы, определяется цель написания эссе (включая указание о том, какой круг вопросов останется за рамками эссе), даются краткие определения ключевых терминов и понятий, используемых в работе.

В основной части эсседается аргументированное раскрытие темы на основе собранного материала (идеи, модели, данные) и проведенного анализа. Используемые в рамках эссе данные являются иллюстративным материалом, подтверждающим приводимые автором аргументы и суждения.

В заключительной части эссе приводятся краткие обобщения и аргументированные выводы с указанием области применения (импликаций) и взаимосвязи с другими проблемами.

Объем эссе составляет 5-7 страниц листа формата А-4, шрифт 14.

Список используемой при написании эссе литературы и источников, в т.ч. Интернет-ресурсы, должен включать не менее 5-7 наименований.

3. Подведение итогов

На заключительном этапе при подведении итогов работы студентов над эссе преподаватель применяет метод формализованной оценки («отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «зачтено», «не зачтено»), дает свои комментарии и, при необходимости, рекомендации студенту продолжить изучение проблемы с целью подготовки доклада на научную студенческую конференцию.

Основные критерии оценки эссе:

1. Полнота отражения в эссе научного материала.
2. Степень понимания автором сути затрачиваемой научной проблемы, знакомство с интерпретацией и решением данной проблемы в российской и зарубежной практике.
3. Степень аргументированности изложенной автором позиции, умение обоснованно и убедительно излагать свою точку зрения.
4. Краткость, точность и логичность суждений автора эссе
5. Оригинальность подхода к решению научной проблемы.
6. Способность студента обоснованно и убедительно излагать свою точку зрения.
7. Соответствие работы студента композиционной структуре эссе.

6.3.Методика проведения учебных занятий с применением игровых технологий

Исследователи игр называют следующие факторы, способствующие возникновению игрового интереса:

- удовольствие от контактов с партнерами по игре;
- удовольствие от демонстрации партнерам своих возможностей как игрока;
- азарт ожидания непредвиденных игровых ситуаций;
- удовлетворение от успеха и др.

Поэтому использование игрового подхода в обучении является вполне закономерным. Именно на игровые мотивы во многом опираются методы активного обучения.

Игры, используемые в образовательном процессе, бывают следующих видов:

- *ролевые*;

- *имитационные*;
- *организационно-деятельные*;
- *деловые*.

Рассмотрим методику организации и проведения игры в учебном процессе.

Как правило, игре предшествует подготовка слушателей, включающая теоретический курс и ряд практических занятий по отработке навыков решения задач. В игре задается сложная модельная реальность и тем самым создаются условия для:

- проверки качества усвоения учебного материала «за пределами аудитории»;
- погружения слушателей в нормы деятельности и общения.

Особое внимание необходимо уделить целесообразности использования игры. Она эффективна лишь тогда, когда участники впоследствии будут иметь дело с процессами, которые необходимо заранее «проигрывать». Лучше проводить игру с группой, имеющей необходимые знания для решения проблемы. Игра всегда придаст импульс активности обучаемых.

При разработке игры нужно учесть два момента:

- практический (обучающее значение метода);
- психологический (игровой аспект метода).

Игра должна быть построена на имитации реальной деятельности путем использования моделей реально существующих объектов.

Все участники игры выступают в тех или иных ролях и принимают решения, сообразуясь с интересами своей роли. А поскольку интересы для разных ролей не совпадают, то игрокам приходится принимать решения в конфликтной ситуации, что стимулирует активность участников.

В игре выработка решений, их защита и критика решений других групп происходят в ходе коллективной работы участников.

Использование специальных средств на игровом занятии позволит регулировать уровень эмоционального напряжения участников, т.е. создать нужный эмоциональный настрой игроков. В сочетании с приведенными выше особенностями это позволит существенно повысить активность обучаемых и сделать образовательный процесс насыщенным и эффективным.

Итак, игра включает три основных этапа:

1. Подготовка игры, которая предполагает следующие мероприятия:

- а) проектирование игры (модели, ситуации) и подготовка ее презентации;
- б) формулирование задания;
- в) планирование игры;
- г) прогнозирование изменения условий игры (модели, ситуации) по ходу игры, в зависимости от действий и решений обучаемых.

2. Проведение игры:

- а) формулировка задания и снабжение участников игры исходными материалами;
- б) обсуждение и постановка цели и задач;
- в) проработка материалов;
- г) анализ ситуации, модели и вычленение проблемы;
- д) поиск решений, прогноз последствий;
- е) принятие решения, внесение предложений по реализации решения;
- ж) обобщение результатов.

3. Завершение игры:

Очень часто случается так, что вывести участников из игры бывает сложнее, чем создать игровую атмосферу в ее начале. Это понятно, ведь игра увлекает. Поэтому необходимо провести следующие мероприятия:

- а) обсудить результаты и проанализировать действия участников игры;
- б) рассмотреть трудности, возникавшие по ходу игры, проанализировать идеи;
- в) переключить участников от игры к реальной жизни.

Деловые игры, несомненно, являются разновидностью активных методов обучения. Теоретические основы и практическое применение метода деловых игр изложили в своих трудах многие исследователи.

Определений понятия "деловая игра" в литературе имеется множество, например:

Деловая игра - это метод имитации принятия управленческих решений в различных производственных ситуациях путем

игры по заданным правилам группы людей или человека с ЭВМ в диалоговом режиме.

Деловая игра - имитация на модели производственной, хозяйственной и организационной деятельности в учебных и исследовательских целях.

Деловая игра - это имитация реальных производственно-экономических процессов на игровой модели с целью формирования у обучаемых экономического мышления.

Деловая игра - активный метод обучения, использующий имитацию реального изучаемого объекта для создания у обучаемых наиболее полного ощущения реальной деятельности в роли лица, принимающего решения.

Эти определения различаются выделением каких-либо особенностей деловых игр. В первом подчеркнута роль компьютера, во втором - не только учебная, но и исследовательская цель, в третьем - развитие экономического мышления, в четвертом - ролевая особенность деловой игры и отнесение ее к активным методам обучения.

Иногда деловые игры называют управлением, экономическими или имитационными, хотя класс этих игр шире.

Понятию "деловая игра" всего несколько десятков лет. Как отмечают многие авторы, прототипом деловых игр были игры военные. Деловые игры находят применение в социологии, истории, психологии, криминалистике и других областях.

Общепризнанным автором первой в мире деловой игры является Мария Мироновна Бирштейн. Эта игра была проведена в июне 1932 г. Результаты показали, что опыт, приобретенный участниками игры в условных ситуациях, можно с успехом применять на реальном объекте.

За несколько лет было разработано около 40 игр с различной тематикой. Затем, почти на 20 лет деловые игры остановились в своем развитии.

В середине 50-х годов они начали распространяться в США. Здесь их родоначальником стала американская ассоциация менеджмента. Первый эксперимент с данной игрой проводился в 1956 г. Игра сразу же получила широкое признание в США. Появилось множество ее модификаций.

В 70-80-х годах разработка и применение деловых игр в СССР приняли массовый характер. К концу 1988 г. имелась информация примерно о 1000 зарегистрированных советских деловых игр различного назначения (в 1980 г. их было 166, в 1975 г. - около 40). В 1980 г. в США описано 228 игр. Около 60% игр применялись, базируясь на ЭВМ.

В 90-х годах из-за финансовых трудностей многие работы по деловым играм в России были приостановлены. Однако массовое внедрение персональных компьютеров дало новый импульс в развитии деловых игр. К сожалению, на государственном уровне создание российских компьютерных деловых игр для образования в 90-х годах не поддерживалось. Как отмечалось выше, первая деловая игра в США была проведена через 24 года после появления первой советской игры. Однако первая деловая игра с использованием ЭВМ была создана в США. С 1984 г. деловые игры в США реализуются на персональных компьютерах.

Традиционная деловая игра подразумевает участие эксперта для имитации реальной обстановки и оценки результатов деятельности. Но поскольку специалистов-экспертов не всегда хватает, то применение таких игр в массовом обучении невозможно. Ситуация меняется, когда роль эксперта берет на себя компьютер. Мало того - многие деловые игры, проводимые с применением информационных технологий, просты в освоении и поэтому годятся для массового использования.

Компьютеризация деловых игр дает возможность существенно сократить учебное время и непосредственно "ощутить" динамику процесса взаимодействия основных субъектов игры.

Вместе с развитием информационных технологий и внедрением их в образовательный процесс, игры тоже переживали изменения. Главным образом это касалось методик организации и проведения занятий. Анализ передового опыта, накопленного в этой области, показал, что в настоящее время наиболее эффективным является проведение деловой игры в сетевом классе.

Деловые игры, проводимые с применением информационных технологий, можно разделить на два типа: коллективные и индивидуальные.

В коллективных играх участвуют несколько игроков или групп, выполняющих роли лиц, принимающих решения.

В индивидуальных - моделируется не только условная среда, но и действия всех участников игры, кроме одного. Важно отметить, что, соблюдая свой основной принцип, игра, в данном случае, продолжает оставаться коллективной. Просто отдельные роли в индивидуальной игре выполняют технические средства.

Каждый тип имеет свои преимущества и недостатки.

Коллективные деловые игры более приближены к реальности, поскольку роль лиц, принимающих решения, отводится живым людям, а не техническим средствам. Тогда игра проходит острее, игровой интерес участников выше. При обмене ролями участники изучают процесс с разных позиций. При грамотном анализе результатов игры со стороны руководителя и коллективном обсуждении игры процесс обучения идет очень эффективно. Однако при низком начальном уровне подготовки участников, низкой квалификации руководителя игры эффект обучения может быть даже отрицательным. У участников игры возникнет неправильное понимание изучаемого процесса, недоверие к компьютерной программе, отрицательное отношение ко всему методу обучения.

Большое преимущество индивидуальной деловой игры - низкие, (по сравнению с коллективной), требования к квалификации преподавателя. Игра может проводиться вовсе без преподавателя, что весьма важно для дистанционного обучения и для самостоятельной работы обучаемого. Если есть грамотный консультант-преподаватель, качество и скорость усвоения знаний будут, разумеется, выше. Выполнение заданий индивидуального типа игры может быть зафиксировано в памяти компьютера или на другом носителе. Обсуждение результатов с преподавателем может идти в любое время. В индивидуальной игре у обучаемого больше свободы, он не зависит от уровня подготовки других участников учебного процесса, от темпа их работы и вообще от их присутствия.

В обычной деловой игре (без применения информационных и телекоммуникационных технологий) расчет одной партии деловой игры занимает 2-4 часа. В компьютерной коллективной игре - 1-2 часа, в индивидуальной - анализ и расчет занимают минуты. При отработке некоторых стратегий за минуту может быть сыгра-

но несколько десятков партий, а затем по сохраненным результатам проведен анализ.

Таким образом, индивидуальная игра с применением информационных и телекоммуникационных технологий, появившаяся сравнительно недавно, обладает новыми для деловой игры свойствами и возможностями при использовании в учебном процессе.

Некоторые разработчики деловых игр, рассчитанных на применение ИТ, пошли по пути создания двух вариантов одной игры: коллективного и индивидуального.

Возможности информационных и телекоммуникационных технологий позволяют вывести деловые игры на качественно новый уровень применения их в образовательном процессе - использование игр в дистанционном обучении.

Следуя принципам дистанционного обучения, студенты, как правило, не посещают регулярных занятий в виде лекций, семинаров, а работают в удобное для себя время, в удобном месте и в удобном темпе, затрачивая на обучение столько времени, сколько необходимо каждому из них для освоения предмета и получения необходимых зачетов по выбранным курсам. К слушателю прикрепляется преподаватель-консультант (тьютор) по направлению или дисциплине. Компьютер значительно усиливает функциональные возможности преподавателя. В дистанционном образовании компьютерные средства обучения и активные методы являются основой учебного процесса.

В процессе дистанционного обучения удобнее всего применение деловых игр индивидуального типа. В настоящее время таких разработок еще совсем немного.

Перспективы развития деловых игр с применением информационных и телекоммуникационных технологий весьма значительны. Очевидно, что в играх важен уровень запрограммированности «партнеров и конкурентов», для приближения к реальности необходима база знаний и фактов, а также закономерностей изучаемого процесса или объекта. Все эти факторы должны вводиться в игру наравне со случайностями, которые возможны в реальной жизни. В результате будет смоделирована игровая среда, которая при соответствующем методическом обеспечении будет способна

эффективно обучать пользователей, адаптируясь к их индивидуальным способностям и уровню знаний.

Информационные и телекоммуникационные технологии можно смело назвать будущим образовательного процесса. Их применение с использованием активных методов и идеологии дистанционного образования позволит создать в будущем высокоэффективную систему образования.

6.4. Методика использования в учебном процессе проектно-организационных технологий

Метод проектов – это комплексный метод обучения, базирующийся на применении совокупности других методов обучения (обучение в малых группах сотрудничества, «мозговой штурм», дискуссия, ролевая игра, исследовательские методы, метод проблемного обучения и др.).

Метод проектов позволяет обучающемуся проявить самостоятельность в планировании, организации и контроле своей учебно-познавательной деятельности, результатом которой является создание какого-либо продукта или явления. В основе метода проектов лежит развитие познавательных, творческих интересов обучающихся, умения самостоятельно формировать свои знания и ориентироваться в информационном пространстве. Этот метод обучения ориентирован на самостоятельную деятельность обучающихся (индивидуальную, парную, групповую), которая выполняется им в течение определенного отрезка времени. В проектной деятельности, как правило, для решения проблемы приходится интегрировать знания из разных научных областей, что способствует формированию ценной компетентности будущего специалиста.

Цель проектной технологии – интеллектуальное развитие личности, формирование профессиональных компетенций, совершенствование умения работать с информацией, включая поиск нужной информации в рамках поставленной задачи.

Задача проектной технологии – развитие самостоятельного критического мышления и обучение работе в команде путем выполнения студентом разных социальных ролей (лидера, исполнителя).

Выделяют семь основных этапов работы над проектом:

1. Организационный этап.

Это, по сути, подготовительный этап, целью которого является определение темы и направленности проекта, состава его участников, сроков реализации проекта.

Проекты могут быть разной степени сложности. Тематика проектов может касаться какого-то теоретического вопроса учебной программы с целью углубления знаний студентов по этому вопросу, дифференциации процесса обучения. Чаще, однако, темы проектов относятся к какому-то вопросу, актуальному для практической жизни и требующему привлечения знаний студентов не по одному предмету, а из разных областей, а также творческого мышления и исследовательских навыков.

Руководителем проекта, как правило, является преподаватель, который координирует работу проектной группы.

2. Выбор и обсуждение главной идеи, целей и задач будущего проекта.

На этом этапе разрабатывается концепция проекта: формулируется цель проекта и его главная идея (реализация/внедрение результатов проекта на перспективу), определяются конкретные задачи проекта.

3. Обсуждение методических аспектов и организация работы студентов.

Исходя из особенностей тематики, целей совместной деятельности и интересов участников определяются формы организации совместной деятельности студентов над проектом. Главное, что в любом случае – это разные виды самостоятельной деятельности студентов. Успех проектной деятельности студентов в большой степени зависит от организации работы внутри группы, от четкого распределения обязанностей и определения форм ответственности за выполняемую часть работы.

Довольно часто по ходу проекта возникает необходимость проводить дополнительные исследования с применением экспериментальных и социологических методов (опрос (в т.ч. экспресс-опрос), беседы, анкетирование и т.п.), анализа и статистической обработки полученных результатов.

4. Структурирование проекта с выделением подзадач для определенных групп студентов с указанием поэтапных и конечных результатов, подбор необходимых материалов.

На этом этапе проводится подробное структурирование содержательной части проекта с указанием поэтапных результатов и сроков представления результатов «общественности», то есть другим студентам группы, преподавателю. Важно в проектной деятельности предусмотреть этап аргументированной оценки собственной деятельности и деятельности своих партнеров. Это дает возможность вдуматься в причины успеха или неуспеха творческой группы и свои собственные.

5. Работа над проектом.

Проект выполняется индивидуально или в команде. Работа над проектом тщательно планируется преподавателем и обсуждается со студентами. Работа над проектом включает самостоятельную (индивидуальную, парную, групповую) деятельность обучающихся по творческим, исследовательским задачам. Выполнение поставленных задач может потребовать квалифицированного профессионального подхода к их решению, и тогда возникает необходимость в консультации специалистов той или иной области, в результате чего может увеличиваться состав участников проекта.

6. Подведение итогов, оформление результатов.

Результаты выполненных проектов должны быть «осозаемыми», то есть если это теоретическая проблема, то конкретное ее решение, если практическая – то конкретный результат, готовый к внедрению. Результаты могут быть представлены в устном докладе или письменном отчете.

7. Презентация и подведение итогов проекта.

Презентация и защита проекта – наиболее интересная и продуктивная часть работы над проектом. Как правило, на этом этапе выделяют двух-трех ведущих из числа «внешних экспертов». Ведущие могут задавать вопросы любому участнику презентации, запрашивать дополнительные доказательства правомерности представленных выводов и результатов. Роль преподавателя двойственна: он может «отойти в сторону», предоставив максимальную самостоятельность «экспертам или ведущим», и выступить в качестве оппонента, а может стать участником презентации.

В заключении преподаватель дает оценку результативности проекта, работе команды в целом и каждого его участника.

6.5 . Методика подготовки и проведения круглого стола с участием студентов

Компетентностный подход выдвигает на первое место не информированность и теоретическую подкованность обучающегося, а его умение видеть суть проблемы и находить пути ее решения на основе практического применения полученных знаний. Как одна из организационных активных форм обучения, позволяющих углублять познавательную деятельность обучающихся и укреплять их объективную позицию, «круглый стол» имеет большие возможности для обсуждения острых, сложных и актуальных на текущий момент вопросов в любой профессиональной сфере, обмена опытом и творческих инициатив. Идея «круглых столов» заключается во встрече единомышленников, стремящихся найти общее решение по конкретному вопросу в формате заданной тематики, а также в возможности для всех желающих вступить в дискуссию или полемику по интересующим вопросам. Обсуждение проблемы, обмен мнениями, ценным опытом, налаживание тесных контактов, поиск дополнительных возможностей и дискуссия при обсуждении особых, «горячих» вопросов придает «круглому столу» динамичность и эксцентричность.

Цель «круглого стола» - раскрыть широкий спектр мнений по выбранной для обсуждения проблеме с разных точек зрения, обсудить неясные и спорные моменты, связанные с данной проблемой, и достичь консенсуса.

Задачей «круглого стола» является мобилизация и активизация обучающихся на решение конкретных актуальных проблем, поэтому «круглый стол» имеет специфические особенности:

1. Персонализированность информации (участники во время дискуссии высказывают не общую, а личностную точку зрения. Она может возникнуть спонтанно и не до конца точно быть сформулирована. К подобной информации необходимо относиться особенно вдумчиво, выбирая крупицы ценного и реалистического, сопоставляя их с мнениями других участников (дискутантов)).

2. Полифоничность занятия в форме «круглого стола» (в процессе «круглого стола» может царить деловой шум, многоголосье, что соответствует атмосфере эмоциональной заинтересованности и интеллектуального творчества. Но именно это и затрудняет работу ведущего (модератора) и участников. Среди этого многоголосья ведущему необходимо «уцепиться» за главное, дать возможность высказаться всем желающим и продолжать поддерживать этот фон, так как именно он является особенностью «круглого стола»).

При проведении «круглого стола» для достижения положительного результата и создания деловой атмосферы необходимо:

1. Предусмотреть оптимальное количество участников, если круг специалистов большой, необходим не один ведущий, а два. При аудитории в 20-30 человек необходимы один преподаватель и/или ассистент, который обеспечивает работу технических средств для аудио- и видеозаписи.

2. Установить регламент выступлений (как правило, общий регламент «круглого стола» - 2 ч., выступления специалистов и участников - 10 мин., участие в дискуссии - 3-5 мин.).

3. Обеспечить соответствующее оформление аудитории (желательно, чтобы «круглый стол» был действительно круглым и коммуникации осуществлялись «лицом к лицу», что способствует групповому общению и максимальной вовлеченности в дискуссию.)

Методика организации и проведения «круглого стола»

Обычно выделяют три этапа в организации и проведении «круглого стола»: подготовительный, дискуссионный и завершающий (постдискуссионный).

I Подготовительный этап включает:

- выбор проблемы (проблема должна быть острой, актуальной, имеющей различные пути решения). Выбранная для обсуждения проблема может носить междисциплинарный характер, она должна представлять практический интерес для студентов с точки зрения развития профессиональных компетенций;
- подбор модератора (модератор руководит «круглым столом», поэтому должен на высоком уровне владеть искусством создания доверительной атмосферы и поддержания дискуссии, а также методом наращивания информации);

- подбор дискутантов (дискутантами «круглого стола» являются преподаватели и студенты. Состав участников «круглого стола» может быть расширен путем привлечения представителей органов исполнительной власти, профессиональных сообществ и других организационных структур);
- подготовка сценария (проведение «круглого стола» по заранее спланированному сценарию позволяет избежать спонтанности и хаотичности в работе «круглого стола»).

Сценарий предполагает:

- определение понятийного аппарата (тезауруса);
- краткую содержательную вступительную речь модератора, в которой объявляется тема и спектр затрагиваемых в ее рамках проблем, контекст желаемого обсуждения;
- перечень вопросов дискуссионного характера (до 15 формулировок);
- разработку «домашних заготовок» ответов, подчас противоречивых и неординарных с использованием презентативной выборки информации;
- заключительную речь модератора;
- оснащение помещения стандартным оборудованием (аудио - видеотехникой), а также мультимедийными средствами с целью поддержания деловой и творческой атмосферы;
- консультирование участников (позволяет выработать у большинства участников определенные убеждения, которые в дальнейшем будут ими отстаиваться);
- подготовка необходимых материалов (на бумажном или электронном носителях): статистические данные, материалы экспресс-опроса, проведенного анализа имеющейся информации с целью обеспечения участников и слушателей «круглого стола»

II Дискуссионный этап состоит из:

- выступления модератора, в котором дается определение проблем и понятийного аппарата (тезауруса), устанавливается регламент, правила общей технологии занятия в форме «круглого стола» и информирование об общих правилах коммуникации.

К общим правилам коммуникации относятся рекомендации:

- избегай общих фраз;

- ориентируйся на цель (задачу);
- умей слушать;
- будь активен в беседе;
- будь краток;
- осуществляй конструктивную критику;
- не допускай оскорбительных замечаний в адрес собеседника.

Ведущий должен действовать директивно, жестко ограничивая во времени участников «круглого стола».

- проведения «информационной атаки»: участники высказываются в определенном порядке, оперируя убедительными фактами, иллюстрирующими современное состояние проблемы.

- выступления дискутантов и выявления существующих мнений на поставленные вопросы, акцентирования внимания на оригинальные идеи.

С целью поддержания остроты дискуссии рекомендуется формулировать дополнительные вопросы:

- Что в ситуации является главным?
- Что вы лично думаете об этом?
- Можете ли вы привести аналогичный пример из практики?
- Затронуты ли в ситуации другие аспекты, например: этические, психологические?
- Как бы вы это оценили?
- Каковы последствия принятых решений?
- Кого это затронет, на ком отразится?
- Не пропустили ли вы важную для правильного решения информацию?

- ответов на дискуссионные вопросы;
- подведения модератором мини-итогов по выступлениям и дискуссии: формулирование основных выводов о причинах и характере разногласий по исследуемой проблеме, способах их преодоления, о системе мер решения данной проблемы.

III Завершающий (постдискуссионный) этап включает:

- подведение заключительных итогов ведущим;
- выработка рекомендаций или решений;
- установление общих результатов проводимого мероприятия.

С применением дистанционных технологий возможно проведение «виртуальных круглых столов».

6.6. Методика подготовки и проведения тренинга

В настоящее время тренинг как один из способов профессионального и личностного развития все более интенсивно проникает в различные сферы человеческой деятельности, особенно в образование.

В основе большинства тренингов лежат западные курсы, как правило, написанные профессионалами и для профессионалов. Сейчас все они специально адаптируются к нашим российским реалиям. Тренинг как метод обучения становится актуальнее уже в силу того, что он является открытой и гибкой методикой, в отличие от, например, переводных книг, в которых до сих пор можно найти не вполне адекватные действительности советы.

Спрос на тренинги последние десятилетия растет во всем мире. В настоящее время наблюдается бум использования тренингов в бизнес-образовании. Проводятся занятия по курсам повышения квалификации, способствующие налаживанию командной работы в коллективах, тренинги по развитию различных навыков, необходимых для успешной деятельности в сфере бизнеса.

Многие бизнесмены понимают, что инвестиции в обучение - это залог конкурентоспособности бизнеса и его процветания в условиях меняющегося мира.

В нашей стране первые тренинги стали проводиться в 1989-1990 годах. Первые учебные курсы отличались отсутствием единой методики и четко обозначенных деловых целей.

Тренинг - активный метод обучения новым умениям в сфере общения, а также метод, направленный на различные формы коррекции уже существующих у обучаемых знаний, умений и навыков общения.

Тренинг представляет собой некую модель конкретной и значимой ситуации общения. В течение занятия проводится анализ реального поведения участников. В свою очередь это позволяет получить информацию о степени эффективности и необходимости применения, стиля поведения, присущего анализируемой модели, в контексте решения задач. Это способствует более глубокому по-

ниманию себя, ситуаций взаимодействия, партнера по общению (конкретного человека или группы людей).

В ходе тренинга участники подводятся к осмыслинию, с одной стороны - помех, затруднений, характерных для ситуации межличностного общения, а с другой стороны - к уяснению условий и факторов, благоприятствующих, оптимизирующих общение.

Обучение проводят специально подготовленные люди, которые называются тренерами (коучерами). Каждому из них необходимо пройти особую подготовку и иметь достаточный опыт проведения тренинговых занятий. Обычно тренеры имеют базовое или дополнительное психологическое образование.

Задача профессионального тренера состоит в том, чтобы у участников возникало желание получать новые знания и навыки. Обучение взрослых имеет свою специфику, изучаемую отдельной наукой. У взрослого человека есть собственный жизненный опыт, исходя из которого, он определяет знания и навыки, которых ему не хватает для достижения своих целей. Если участник тренинга не находит взаимосвязи между содержанием тренинга и теми «граблями», на которые он наступал в своей профессиональной деятельности, желания осваивать материал у него не будет.

Основной целью тренинга выступает необходимость повышения компетентности в общении путем приобретения знаний, формирования умений, навыков, развитием установок, определяющих поведение в общении.

Оптимальное количество участников группы, по мнению экспертов, составляет 10-12 человек. Это позволяет, с одной стороны, каждому продемонстрировать выполнение задания, а с другой стороны, обменяться опытом, поучиться друг у друга.

Каждущаяся непринужденность процесса обучения, скрывает очень интенсивную работу. Однако, чтобы получить максимальный эффект, необходима заинтересованность самих участников тренинга. Часто уже при проведении предтренинговой диагностики специалисту становится понятно, что мотивация самих участников к обучению крайне низка. Если их настрой не является рабочим, тренеру приходится большую часть драгоценного времени тратить на создание нужной атмосферы в группе.

Как правило, тренинг сопровождают ролевые игры, сценки и даже розыгрыши. Ведь для того, чтобы опыт и полученные знания преобразовались в новые умения и навыки, нужен позитивный настрой.

Перед началом занятий тренер определяет представления, цели и ожидания участников от предстоящего тренинга. Он должен учитывать все эти факторы при проведении занятий и, если нужно, скорректировать программу курса. Затем тренер дает упражнения на «разогрев», которые должны помочь участникам тренинга отвлечься от повседневных забот, настроиться на занятия и активно включиться в работу.

Основная часть тренинга представляет собой разбор теоретического материала, который закрепляется ролевыми играми или индивидуальными упражнениями.

Использование принципа активности в тренинге объясняется тем, что человек усваивает 10% из того, что слышит, 50% - из того, что видит, 70% - из того, что проговаривает, и 90% - из того, что делает сам. В ходе тренинга участники имеют возможность переоценить и отработать новые способы поведения, экспериментировать с ними.

В группе создается творческая обстановка и доверительная атмосфера, что способствует раскрытию каждого участника и более эффективному усвоению знаний, выработке умений и навыков. Иногда для усиления результативности того или иного упражнения его снимают на видеокамеру, (речь идет о видеотренинге), а позднее участники вместе просматривают полученный материал, обсуждают его, определяя плюсы и минусы своей подготовки. В конце следуют комплексные задания, позволяющие проверить, насколько хорошо люди усвоили информацию. Это своеобразный выпускной экзамен.

Рассмотрим, какие же виды тренинга наиболее популярны в современном образовательном процессе:

Тренинг делового общения - социально-психологический тренинг, направленный на приобретение знаний, умений и навыков, коррекцию и формирование установок, необходимых для успешного общения в условиях профессиональной деятельности.

Тренинг делового общения развивает:
- умение вести переговоры;

- выступать перед большой аудиторией;
- проводить совещания;
- правильно вести себя в конфликтных ситуациях и т.д.

Социально-психологический тренинг - область практической психологии, ориентированная на использование активных методов групповой психологической работы с целью развития у человека компетентности в общении. Базовыми методами социально-психологического тренинга являются групповая дискуссия и ролевая игра в различных модификациях и сочетаниях.

Принципы организации социально-психологического тренинга:

- принцип активности участников;
- принцип исследовательской позиции;
- принцип объективации поведения;
- принцип партнерского общения.

Основной контингент участников социально-психологического тренинга составляют представители профессий, предлагающих интенсивное общение, и люди, испытывающие трудности в сфере человеческих контактов.

Задачи социально-психологического тренинга:

- овладение психологическими знаниями;
- формирование умений и навыков в сфере общения;
- коррекция, формирование и развитие установок, необходимых для успешного общения;
- развитие способности адекватного и полного познания себя и других людей;

-коррекция и развитие системы отношений личности.

Тренинг командообразования - социально-психологический тренинг, направленный на упрочение дружеских связей и связей взаимопомощи и взаимодействия в группе.

Видеотренинг - социально-психологический тренинг, активно использующий современные средства работы с видеоинформацией в целях повышения эффективности и успешности в общении.

Процедура видеотренинга предполагает выполнение членами группы упражнений, заданий, требующих решения различных психологических задач общения. Особенность видеотренинга заключается в том, что ход выполнения заданий и упражнений за-

писывается на видеопленку. Просмотр и обсуждение видеозаписей дают возможность участникам занятий получать оперативную обратную связь, а также лучше понимать других людей, распознавать их намерения и поведенческие реакции в процессе делового общения. Даже наблюдая за поведением других на экране телевизора, участники тренинга невольно ставят себя на место «героев» данного упражнения. Благодаря этому происходит обучение и тех, кто непосредственно не был занят в данном задании, а выступал как наблюдатель. Этот феномен также является фактором эффективности обучения с использованием видеообратной связи.

Тренинг как активный метод отличается от традиционных тем, что он даёт знания в ощущениях. Основной фокус в тренинге направлен на эффективное межличностное общение, т.е. на общение индивидуума с окружающим его миром: взаимодействие человека в команде, результативность в партнерстве, с клиентом. Очевидно, что особое внимание следует уделить методам, применяемым в тренинге, а также основным принципам работы тренинговых групп.

Итак, среди основных принципов работы тренинговых групп, особенно выделяют:

1. Активность обучаемых. Активность участников тренинговой группы носит особый характер, отличный от активности человека, слушающего лекцию или читающего книгу.

В тренинге люди вовлекаются в специально разработанные действия. Это может быть проигрывание той или иной ситуации, выполнение упражнений, наблюдение за поведением других по специальной схеме.

2. Объективации (осознания) поведения. Обучение осуществляется через осознание участниками психологических особенностей и закономерностей общения. Средством объективации является так называемая обратная связь. Она означает, что участник тренинга получает информацию о том, в какой степени его проведение приблизилось к поведению, поставленному как цель тренинга. Обратную информацию обучаемый получает от тренера, других участников занятия, а также, за счет видеозаписи.

3. Исследовательской, творческой позиции. Суть данного принципа заключается в том, что в ходе тренинга участники группы осознают, обнаруживают, открывают идеи, закономерности,

уже известные в психологии, а также свои личные ресурсы, возможности, особенности. Исходя из этого принципа, работа тренера заключается в том, чтобы придумать, сконструировать и организовать такие ситуации, которые давали бы возможность членам группы осознать, апробировать и тренировать новые способы поведения, экспериментировать с ними. Данный принцип реализуется благодаря групповым обсуждениям после каждого упражнения с подведением итогов.

4. Партнерского общения. Данное общение предполагает равные психологические позиции участников группы, стремление членов группы прийти к решению, учитывающему интересы и чувства другого человека. Этому должно способствовать поведение тренера, демонстрирующего готовность пойти навстречу жизненному и профессиональному опыту слушателей, побуждающего их к активному участию в учебном процессе и содействующего формированию доверительной, безбоязненной атмосферы.

Последовательная реализация названных принципов является одним из условий эффективной работы группы тренинга. Она отличает эту работу от других методов обучения и психологического воздействия.

Методы, используемые в тренингах с целью повышения компетентности в общении путем приобретения знаний, формирования навыков, развития установок, определяющих поведение:

1. Активное слушание - слушание, предполагающее соблюдение определенных этапов (поддержка, уяснение и комментарий) и использование специальных приемов на каждом этапе.

2. Групповая дискуссия (групповое обсуждение) - один из методов, используемых в тренинге, цель которого: формирование соответствующих установок, умений и навыков по организации и руководству дискуссией, необходимых для решения аналогичных проблем в реальной жизни. Предметом групповой дискуссии в тренинге может быть конкретная ситуация (заданная тренером или предложенная участниками группы), либо реальные межличностные отношения участников.

3. Деловое общение - процесс продвижения в разрешении проблем путем сопоставления (столкновения, асимиляции, согласования, взаимообогащения) предметных позиций (предмет общения и отношение к нему участников). Занятие той или иной

межличностной позиции либо способствует, либо препятствует эффективному взаимодействию предметных позиций.

4. Невербальное общение - несловесные средства общения, включающие в себя следующие компоненты: поза, жесты, мышечный тонус, мимика, взгляд, физический контакт.

5. Обратная связь - любого рода сведения, которые человек получает от других участников относительно своего поведения в различных ситуациях общения.

6. Ориентировочная основа - совокупность ориентиров и система условий правильного выполнения действия в ситуации общения. При этом схема ориентировочной основы либо задается в готовом виде, либо составляется участниками совместно с тренером.

7. Открытость - открытость предметной позиции в двух смыслах: возможность выразить свою точку зрения на предмет и готовность учесть позиции других.

8. Психогимнастика - очень широкий круг упражнений, специализированно воздействующих на ту или иную психическую характеристику.

9. Ролевая игра - метод, заключающийся в решении проблемы путем импровизированного разыгрывания заданных ситуаций.

10. Техника общения - набор средств (приемов), используемых для достижения желаемых результатов в процессе общения.

11. Эффективное деловое общение - общение, предполагающее продвижение в решении проблем с использованием наиболее оптимальных средств достижения взаимопонимания между партнерами.

Большое внимание уделяется работе с личной самооценкой, отношениям человека с самим собой и собственными целями и приоритетами в жизни.

Если посмотреть на тренинг через призму использования в процессе его проведения информационных и телекоммуникационных технологий, то нужно особо отметить, что это позволит значительно усовершенствовать обучающую среду. Тренинг предполагает упражнения в ощущениях. Тренер, применяя ИТ и коммуникационные технологии, имеет дополнительные возможности влияния на различные факторы общения участников.

6.7. Модульное обучение студентов в высшей школе.

Слово “модуль” (от лат. modulus – “мера”) имеет различные значения в области математики, точных наук и архитектуры, но, в общем и целом, он означает единицу меры, величину или коэффициент. В педагогике и методике модуль рассматривается как важная часть всей системы, без знания которой дидактическая система “не срабатывает”. Под модулем понимается учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала, причем модуль не обязательно соответствует законченной учебной теме.

Зарождение-конец 60-х годов США. Основатель Дж.Рассел.

Модульность как принцип и технология обучения достаточно широко разработаны в отечественной и зарубежной дидактике. Теория модульного обучения соответствует общей тенденции демократизации и модернизации высшего образования в России. При модульном обучении происходит замена официальных учебников и жестких программ профильными методическими материалами, помогающими преподавателю и студенту в их совместной работе.

Понятие модуля.

Дж. Рассел определяет модуль, как учебный пакет, охватывающий концептуальную единицу учебного материала и предписывающий обучающемуся действия.

Модуль - автономная организационно-методическая структура учебной дисциплины, которая включает в себя дидактические цели, логически завершённую единицу учебного материала, методическое руководство и систему контроля.

Модульное обучение предполагает жесткое структурирование учебной информации, содержания обучения и организацию работы учащихся с полными, логически завершенными учебными блоками (модулями). Модуль совпадает с темой учебного предмета. Однако, в отличие от темы в модуле, все измеряется, все оценивается: задание, работа, посещение занятий, стартовый, промежуточный и итоговый уровень учащихся. В модуле четко определены цели обучения, задачи и уровни изучения данного модуля, названы навыки и умения. В модульном обучении все заранее за-программировано: не только последовательность изучения учеб-

ногого материала, но и уровень его усвоения и контроль качества усвоения.

Цель модульного обучения: содействовать развитию самостоятельности учащихся, их умения работать с учетом индивидуальных способов переработки учебного материала.

Концепция этой системы обучения была разработана экспертами МОТ на основе наиболее прогрессивных и эффективных образовательных систем европейских государств. Сегодня она успешно используется во многих странах мира.

В соответствии с данной методикой обучение строится по блочно-модульной системе. За основу берутся производственные задания, содержащиеся в работах, специальностях и профессиях. На каждое задание разрабатывается свой модуль трудовых навыков (МТН).

МТН в структурированном виде охватывает содержание профессиональной деятельности, осуществляемое в рамках конкретной работы, профессии, специальности или служебных обязанностей.

Модульное обучение – четко выстроенная технология обучения, базирующаяся на научно-обоснованных данных, не допускающая экспромтов, как это возможно при других методах обучения.

Модуль - средство организации учения студентов (самоучитель).

Технология модульного обучения - одна из технологий, которая является личностно-ориентированной, позволяет одновременно оптимизировать учебный процесс, обеспечить его целостность в реализации целей обучения, развития познавательной и личностной сферы учащихся, совместить жесткое управление познавательной деятельностью ученика с широкими возможностями для самоуправления.

Важное достоинство данной технологии является её интеграционное качество, ибо модуль, как целостное единство содержания и технологии его изучения реализуется через комплекс технологий интегрируемых в модуль: проблемной, алгоритмической, программированной, поэтапного формирования умственных действий, полного усвоения коллективных средств обучения и т. д.

Модульное обучение – такая организация процесса обучения, при которой студент работает с учебной программой, составленной из модулей.

Технология модульного обучения является одним из направлений индивидуализированного обучения, позволяющим осуществлять самообучение, регулировать не только темп работы, но и содержание учебного материала. Сам модуль может представлять содержание курса в 3-х уровнях: полном, сокращенном и углубленном.

Началом подготовки к любому типу занятий, в т.ч. и по модульно-блочным технологиям является составление рабочей программы, в которой планируется определенное количество часов на предмет, в т.ч. теоретических, практических и на самостоятельное обучение.

В тексте программы после каждой темы или нескольких тем указываются вопросы для самоконтроля.

Планами предусмотрены следующие виды самостоятельных работ:

1. Для первичного овладения знаниями:
 - ✓ чтение текста учебника, дополнительной литературы;
 - ✓ составление схем по конспекту;
 - ✓ работа со справочниками, ГОСТами, правилами;
 - ✓ ознакомление с нормативными документами.
2. Для закрепления знаний:
 - ✓ работа с конспектом лекций;
 - ✓ повторная работа над учебным материалом;
 - ✓ составление таблиц для систематизации;
 - ✓ изучение нормативных документов;
 - ✓ ответы на контрольные вопросы;
 - ✓ подготовка к выступлению на семинаре;
 - ✓ решение задач и упражнений по образцу;
 - ✓ программированное обучение.
3. Для формирования умений:
 - ✓ решение вариантовых задач и упражнений;
 - ✓ выполнение графиков контроля за технологическим процессом;
 - ✓ выполнение лабораторных работ;
 - ✓ анализ производственных ситуаций;

- ✓ решение ситуационных производственных задач;
- ✓ подготовка к деловым играм;
- ✓ участие в деловых играх.

В структуре модульного пособия отражены требования и правила конструирования модуля:

- комплексная цель, заданы качественные характеристики (познавательные и личностные) результата изучения модуля;
- конкретизация цели в предметных "учебных элементах", заданных стандартом образования;
- программа и рекомендации технологических приемов ее изучения;
- конкретизация цели в эталонах и критериях уровней усвоения, в заданиях итогового контроля;
- эталоны решений для организации самоконтроля и взаимоконтроля.

Правила реализации модульной технологии:

- крупноблочная организация учебного материала вместе с рекомендациями и заданиями по его изучению;
- преимущественно самостоятельная проработка учащимися учебного материала;
- управление учением посредством программы (последовательности заданий и этапов учебной работы) и алгоритмов познавательной деятельности (т.е. посредством УМК, называемого модулем);
- открытость методической системы преподавателя (программа изучения материала и планирования работы на уроке сообщается учащимся заранее)
- возможность выбора учащимися уровня усвоения (форм, места, и темпа изучения материалов);
- добровольность домашней работы;
- создание условий для успешной познавательной деятельности для каждого студента;
- перспективное нацеливание учащихся на критерии и содержания контроля; - демонстрация безграничного доверия к студенту, уверенность в его возможностях;
- свободный контроль и взаимопомощь в процессе работы в аудитории;

- только содержательный (безотметочный) оперативный текущий контроль;
- оценка результатов по итоговому контролю (а не как среднее арифметическое текущих результатов);
- возможность реализовать себя в творческой деятельности;
- участие студентов в эффективности учебного процесса.

Студенты при модульном обучении всегда должны знать перечень основных понятий, навыков и умений по каждому конкретному модулю, включая количественную меру оценки качества усвоения учебного материала. На основе этого перечня составляются вопросы и учебные задачи, охватывающие все виды работ по модулю, и выносятся на контроль после изучения модуля. Как правило, формой контроля здесь используется тест.

Модульное обучение очень близко по своим идеям и организационным формам программированному обучению. Учебные модули и тесты могут быть легко перенесены в компьютерную среду обучения. Это делает возможным охватить процессом обучения большое количество учащихся, поставить обучение “на поток”.

Учебный курс, как правило, включает не менее трех модулей. При этом отдельным модулем может быть и теоретический блок, и практические работы, и итоговые проекты.

При разработке модуля учитывается то, что каждый модуль должен дать совершенно определенную самостоятельную порцию знаний, сформировать необходимые умения. После изучения каждого модуля учащиеся получают рекомендации преподавателя по их дальнейшей работе. По количеству баллов, набранных учащимися из возможных, учащийся сам может судить о степени своей “продвинутости”. Каждый модуль содержит программу действия, банк информации и методическое руководство по достижению целей. Таким образом, в модульном обучении реализуется педагогика, связанная с алгоритмизацией учебного процесса. Уменьшается число лекций, поскольку большую часть времени студент работает самостоятельно. Роль преподавателя в значительной степени сводится к проведению индивидуальных консультаций. Индивидуализация обучения проявляется также в возможности создания разных модулей для студентов различной ориентации. Изучение каждого модуля завершается проведением самоконтроля и контроля.

При модульном обучении чаще всего используется рейтинговая оценка знаний и умений учащихся. Рейтинговая оценка обученности позволяет с большой степенью доверительности характеризовать качество его подготовки по данной специальности. Однако не каждая рейтинговая система позволяет сделать это. Выбранная произвольно, без доказательств ее эффективности и целесообразности, она может привести к формализму в организации учебного процесса. Проблема заключается в том, что разработать критерии знаний и умений, а также их оценки – дело очень трудоемкое. Видимо поэтому в российских школах и вузах рейтинговый контроль не нашел широкого распространения.

В модульном обучении оценивается в баллах каждое задание, устанавливаются его рейтинг и сроки выполнения (своевременное выполнение задания тоже оценивается соответствующим количеством баллов) т.е. основной принцип рейтингового контроля – это контроль и оценка качества знаний и умений с учетом систематичности работы студентов.

После окончания обучения на основе модульных оценок определяется общая оценка, которая учитывается при определении результатов итогового контроля по предмету.

Учащиеся могут повысить модульные оценки только в период между сессиями, на экзамене они повышению не подлежат. При проведении итогового контроля вопросы экзамена должны носить обобщающий характер, отражать основные понятия курса, а не повторять вопросы модульного контроля, причем учащиеся должны заранее знать эти экзаменационные вопросы.

Технология разработки модульной программы учебной дисциплины.

Модульные программы обучения формируются как совокупность модулей.

Модульная программа - дидактическая парадигма, состоящая из модулей, каждый из которых имеет вполне определенные дидактические цели, достижение которых обеспечивается конкретной дозой содержания учебного материала, усвоение дидактического материала диагностируется контрольными заданиями.

Содержание учебного предмета оформляется в виде программы, спроектированной на принципах: компоновка содержания

вокруг базовых понятий и методов; систематичность и последовательность изложения учебного материала; целостность и практическая значимость содержания; наглядность представления материала.

Специфические принципы модульного обучения: модульность; структуризация; гибкость; оперативность; паритетность; реализация обратной связи.

Разработка модульной программы начинается:

1. Определение комплексной дидактической цели и названия модульной программы.
2. Выделение теоретических, методологических идей курса.
3. Структурирование учебного содержания вокруг этих идей в определённые блоки.
4. Определение интегрирующих целей, их выделение из комплексной.
5. Из интегрирующей цели выделить частные дидактические цели. Каждой частной цели соответствует один учебный элемент.
6. Структурирование учебного материала, необходимой и достаточной информации.
7. Конструирование учебных заданий по освоению информации и овладению умениями.
8. Разработка контрольно-измерительных материалов.
9. Разработка необходимых методических рекомендаций по освоению модуля.

Модульное обучение в рамках контекстного подхода к высшему профобразованию имеет огромное значение, т.к. способствует повышению качества подготовки специалиста. Оно основано на деятельностном подходе и принципе сознательности (осознается программа обучения и собственная траектория учения), характеризуется замкнутым типом управления, благодаря модульной программе и модулям; основанных на укрупненном структурировании содержания учебного материала, выбор адекватных ему методов, средств и форм обучения, направленных на самостоятельный выбор и прохождение студентами одного из вариантов обучения.

В соответствии с особенностями обучения образовательный процесс в вузе строится из «стоящих обособленно» блоков раз-

личных дисциплин, которые могут изучаться сравнительно самостоятельно. Существует много критериев деления учебного материала на модули.

А. *По степени обязательности обучения:* Блок обязательных для всех дисциплин → Блок обязательных для всех специальностей данного направления → Блок обязательных для данной специальности дисциплин → Блок дисциплин по выбору факультета, кафедры → Блок дисциплин по выбору студента в зависимости от специальности

Б. *По циклам дисциплин* (согласно Государственному образовательному стандарту высшего профессионального образования): Цикл общих гуманитарных и социально-экономических дисциплин → Цикл математических и естественно-научных дисциплин → Цикл профессиональных дисциплин направления → Цикл специальных дисциплин

В. *По глубине изучения материала (в зарубежных учебных заведениях):* Вводные курсы → Продвинутые → Углубленные курсы

Г. *По методу:* Теоретические дисциплины → Исторические дисциплины → Методологические дисциплины: дисциплины с аналитическим методом обучения, дисциплины с опытно-исследовательским методом обучения, дисциплины с методикой работы в лабораториях и в полевых условиях.

В свою очередь каждая дисциплина дробится на более мелкие модули.

Составлению модуля занятия может помочь следующий алгоритм:

1. Определение места модульного занятия в теме;
2. Формулировка темы занятия;
3. Определение и формулировка интегрирующей цели занятия, конечных результатов обучения;
4. Подбор необходимого фактического материала;
5. Отбор методов и средств обучения;
6. Определение способов учебной деятельности;
7. Разбивка учебного материала на отдельные логически завершенные учебные элементы и определение цели каждого из них.

Каждый учебный элемент – это шаг к достижению интегрированной цели занятия. Учебных элементов не должно быть очень много, но обязательны следующие:

УЭ – определяет интегрирующую цель по достижению результатов обучения

УЭ – 1 включает, как правило, задания по выявлению уровня исходных по теме; задания по овладению новым материалом и т.д.

УЭ – 2 включает выходной контроль знаний, подведение итогов, выбор домашнего задания в зависимости от успешности работы учащегося, рефлексию, т.е. оценку себя и своей работы с учетом оценки окружающими.

8. Составление модуля данного занятия

9. Подготовка необходимого числа копий текста занятия.

Структура модуля

I. вариант 1.Теоретический блок-лекция. 2. Практический блок - самостоятельная работа над учебным материалом. 3.Методический блок - исполнение учебного материала в учебной и внеучебной работе. 4. Контрольный блок - этап контроля знаний, умений, навыков.

II. вариант. 1.Точно сформулированная цель. 2. Список необходимого материала, оборудования, инструментов. 3.Список смежных учебных дисциплин. 4.Собственно учебный материал в виде краткого конкретного текста, сопровождаемого иллюстрациями. 5. Практические задания для отработки необходимых навыков, относящиеся к данному учебному элементу. 6. Контрольная проверочная работа, строго соответствующая целям модуля.

III. вариант-шотландский модуль. 1.Ключевая компетенция. 2.Цель как планируемые результаты. 3.Содержание.4.Методы.5.Формы.6. Процедуры оценки.

В системе ВПО понятия «учебный модуль» можно классифицировать по функциональным признакам:

- 1.Как блоки дисциплин в учебном плане.
- 2.Как циклы дисциплин.
- 3.Как учебные курсы (вводные, углублённые, продвинутые).
- 4.Как структурную единицу в рамках одной учебной дисциплины

6.8.Контекстное обучение.

Реализация контекстного подхода в подготовке магистров педагогического образования

Современное общество и государство ставит перед системой профессионального образования задачу подготовки специалистов, способных быстро адаптироваться в изменяющихся условиях экономической действительности и гибко реагировать на возникающие проблемы. В современных условиях реализации ФГОС ВПО третьего поколения, Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г. в процессе обучения необходимо обеспечивать каждому будущему специалисту условия для получения не только фундаментальных теоретических знаний, умений, навыков, но и сформированности у них ряда компетенций: общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных. Сейчас востребованы выпускники, готовые к включению в дальнейшую жизнедеятельность, способные практически решать встающие перед ними жизненные и профессиональные проблемы, умеющие постоянно повышать свой профессиональный уровень. Необходимо сформировать в выпускниках профессионально важные качества личности, такие как самостоятельность, мобильность и гибкость, творческая инициатива будущих специалистов, критическое мышление.

Основой ФГОС ВПО третьего поколения является компетентностный подход и перенос акцента с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны на компетенции как ожидаемые результаты образовательного процесса. Новые стандарты ориентированы на обновление содержания образования и повышение качества профессионального обучения. Переход на уровневую подготовку обучения с учетом целевых компетенций требует кардинального изменения организации учебного процесса в целом. Необходимо усиление практической направленности обучения, объединение теоретической и практической подготовки будущих учителей. В этой связи актуальным и своевременным является использование контекстного подхода в обучении.

Выявлению педагогических, психолого-педагогических, дидактических и методических условий формирования профессионально важных качеств и компетенций студента как будущего

специалиста, закономерностей его профессионального и личностного развития посвящены исследования многих авторов (Н.А. Бакшаева, Н.М.Борытко, С.К.Бондырева, А.А. Вербицкий А.А.Деркач, А.А.Дунюшин, И.А.Вишняков, И.А., Зимняя, Э.Ф.Зеер, Г.А.Ковалев, Я.А. Кузьминов, О.Г.Ларионова, М.Д.Лаптева, Е.А. Леванова, И.И. Легостаев, Т.А. Матвеева, Н.Н.Нечаев, В.А.Попков, А.Ф.Присяжная, Е.А.Садовская, В.В. Сериков, С.Н.Силина, Ю.Г. Татур, А.В.Филиппов, В.Д. Шадриков, Л.Б. Шнейдер и мн. др.). В этих исследованиях получен большой массив данных, показывающий, что важнейшими для формирования профессиональной компетентности будущего специалиста являются условия: развития не только познавательных, но и профессиональных мотивов; ориентации содержания обучения на модель деятельности современного специалиста; диалогического общения, взаимодействия и сотрудничества преподавателя и студентов как субъектов образовательного процесса; проблемного характера содержания обучения; использования инновационных педагогических технологий в органичном единстве с традиционными; создания релевантной информационной среды с использованием богатых возможностей компьютера; мониторинга параметров личностного, нравственного и профессионального развития студентов и т.п. [5].

Анализ научно-педагогической литературы показал, что контекстный подход является одним из перспективных подходов, в котором представлено теоретическое обоснование рационального и комплексного использования разнообразных форм и методов активного обучения. В основе контекстного подхода лежит теория контекстного обучения, разрабатываемая в течение уже более 30-ти лет в научно-педагогической школе А.А. Вербицкого (Н.А. Бакшаева, Н.В. Борисова, Т.Д. Дубовицкая, Н.В. Жукова, В.Н. Кругликов, О.Г. Ларионова, В.Ф.Тенищева и др.).

Контекстный подход в образовании - это целостная комплексная модель организации и функционирования образовательной системы, исходящая из стремлений студента к познанию и самопознанию, саморазвитию и самореализации и обеспечивающая его самоактуализацию в том жизненном пространстве (контексте), в которое он включен и частью которого является[3].

Рассмотрим сущность концепции контекстного обучения. Целью контекстного обучения является формирование целостной структуры будущей профессиональной деятельности студента в период его обучения. Направления поиска - это создание дидактических и психических условий осмысленности учения, включения в него учащегося на уровне не только интеллектуальной, но и личностной и социальной активности. Основа концепции - деятельностная теория усвоения социального опыта.

Определяя модель динамического движения деятельности в контекстном обучении, А.А.Вербицкий выделяет три базовых формы деятельности студентов. К ним относятся:

- 1) Учебная деятельность академического типа (самоучебная деятельность) с ведущей ролью лекции и семинара;
- 2) Квазипрофессиональная (деловые игры и другие игровые формы);
- 3) Учебно-профессиональная (НИРС, УИРС, производственная практика, «реальное дипломное проектирование»).

В качестве переходных от одной базовой формы к другой выступают все остальные формы, используемые в вузе: лабораторные, практические занятия; имитационное моделирование; анализ конфликтных производственных ситуаций; разыгрывание ролей; спецкурсы и т.д. [1].

Отметим, что контекстный подход, ориентирует студентов на содержание профессиональной деятельности, на те социальные отношения, в которых она осуществляется, способствует созданию условий для трансформации учебно-познавательной деятельности в квазипрофессиональную, так как в процессе его реализации с помощью активных форм и методов обучения моделируются не только содержание профессиональной деятельности, но и те социальные отношения, в которых она осуществляется. Контекстный подход органично взаимодействует с другими методологическими подходами к профессиональному образованию (личностный, индивидуальный, культурологический, аксиологический, деятельностный, компетентностный) и обеспечивает реализацию и конкретизацию личностно-развивающей парадигмы профессионального образования, создает психолого-педагогическую и научно-методическую основу для решения многих задач, связанных с реализацией компетентностного подхода. Являясь теоретико-

методологической базой для разработки нестандартных педагогических технологий, предполагает интеграцию уже известных и используемых форм, методов и средств в новые перспективные методики.

Контекстное обучение позволяет приблизить учебный процесс к будущей профессиональной деятельности, создавать с помощью учебных задач, заданий, моделей и ситуаций предметный и социальный контексты деятельности, быстро адаптироваться молодому специалисту в будущем к условиям профессионально-педагогической деятельности. Контекстный подход к обучению вооружает студентов не просто суммой знаний, а и умениями по их использованию в разнообразных условиях практической деятельности, а также опытом профессиональной деятельности, умением творить.

В контекстном обучении реализуются следующие принципы:

- психолого-педагогического обеспечения личностного включения студента в учебную деятельность;
- последовательного моделирования в учебной деятельности студентов целостного содержания, форм и условий профессиональной деятельности специалистов;
- проблемности содержания обучения в ходе его развертывания в образовательном процессе;
- адекватности форм организации учебной деятельности студентов целям и содержанию образования;
- ведущей роли совместной деятельности, межличностного взаимодействия и диалогического общения субъектов образовательного процесса (преподавателя и студентов, студентов между собой);
- педагогически обоснованного сочетания новых и традиционных педагогических технологий;
- открытости - использования для достижения конкретных целей обучения и воспитания любых педагогических технологий, предложенных в рамках других теорий и подходов;
- единства обучения и воспитания личности профессионала;
- учет кросс-культурных особенностей (национально-культурных) [2].

Контекстный подход реализуется посредством включения в образовательный процесс квазипрофессиональных и учебно-профессиональных видов деятельности. Дурнеева Е.Е. рассматривает квазипрофессиональную деятельность как деятельность студентов, отражающую в модельных аудиторных условиях и на языке наук цели, условия, содержание и пространственно-временную динамику производства, отношения, занятых в нем людей, как это имеет место в деловых игровых формах контекстного обучения. Преподаватель организует такую деятельность посредством имитационных обучающих моделей. Учебно-профессиональная деятельность рассматривается как форма организации образовательной деятельности студента, при которой он выполняет реальные производственные (педагогическая, психологическая и др. практики), либо исследовательские функции (УИРС, НИРС, курсовая работа, защита дипломной работы). Оставаясь учебной, деятельность студентов по своим целям, содержанию, формам и технологиям оказывается фактически профессиональной деятельностью, полученные ранее знания выступают здесь ее ориентировочной основой [4, с.107].

Особенность использования контекстного подхода в обучении магистров по профилю педагогическое образование заключается в педагогическом обеспечении на каждом этапе подготовки трансформации учебной деятельности студентов в квазипрофессиональную (моделирование условий, содержания и динамики профессиональной деятельности педагога, отношений между учениками и учителями, между учителями и родителями) и учебно-профессиональную (выполнение реальных исследовательских и практических функций педагога) совместную деятельность преподавателя и студентов друг с другом посредством реализации семиотической (передачи и усвоения студентами знаковой информации), имитационной (в аудиторных условиях и на языке наук воссоздается предметное содержание усваиваемой деятельности) и социальной (студенты, оставаясь в позиции обучающихся, выполняют профессиональные действия и поступки) обучающих моделей.

На наш взгляд, контекстный подход реализуется через выявление взаимосвязи между компетенциями и профессиональными

задачами, которые предстоит решать выпускнику по данному направлению и уровню подготовки.

В соответствии с основными положениями технологии контекстного обучения преподавателю необходимо добиваться дидактически адекватного моделирования в учебном процессе предметного и социального содержания профессиональной деятельности. Для эффективности этого процесса следует выполнять ряд требований:

- обеспечивать содержательно-контекстное отражение профессиональной деятельности специалиста в формах учебной деятельности студента;

- сочетать разнообразные формы и методы обучения с учетом дидактических принципов и психологических требований к организации учебной деятельности;

- использовать модульность построения системы и ее адаптивность к конкретным условиям обучения и контингенту обучаемых;

- обязательно реализовывать различные типы связей между формами обучения (по существу данное требование выступает как механизм реализации модульности построения обучения);

- обеспечивать нарастающую сложность содержания обучения и соответственно форм контекстного обучения от начала к концу целостного учебного процесса.

Реализация этих требований дает возможность проектировать целостный учебный процесс, в котором учитываются такие факторы, как специфика учебных дисциплин, особенности и возможности каждого участника учебного процесса - преподавателя, студентов, а также продолжительность и материально-технические условия обучения. Кроме того, применение данной технологии дает возможность осуществлять научно обоснованный поиск форм и методов контекстного обучения, конструировать их системы, корректировать как содержание, так и цели обучения [7].

Отметим, что особую роль в контекстном обучении играют активные формы и методы обучения или технологии активного обучения (ТАО), которые опираются не только на процессы восприятия, памяти, внимания, а прежде всего на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение.

Согласимся с мнением Р.М. Кочкирова и М. Ю Айбазовой, которые отмечают, что сегодня надо управлять не личностью , а процессом его развития, чему способствуют интерактивное обучение в ВУЗах. Главная цель реформы образовательного процесса - его переориентация с преимущественно информативного типа обучения на интерактивное, проблемное, позволяющее передавать не готовые знания, а развивать активность самих обучающихся, выявлять и развивать познавательные и творческие способности каждого, воспитывать у студентов высокие личностные и профессиональные качества. При интерактивном обучении каждый студент чувствует свою успешность, интеллектуальную состоятельность, практически все студенты оказываются вовлеченными в процесс познания. При использовании интерактивных методов преподаватель не дает готовых знаний, но побуждает обучаемых к самостоятельному поиску. Активность педагога уступает место активности обучаемых, а задачей педагога становится создание условий для их инициативы [6, с 27].

И.А. Цветочкина отмечает, что с помощью интерактивных методов на занятиях создаются условия для того, чтобы каждый участник мог высказать свою точку зрения, все члены группы могли слушать и обучать друг друга, вырабатывать различные варианты решения проблемы и делать общие выводы в процессе совместной коллективной работы [10, с 16].

Активные методы обучения контекстного типа существенным образом влияют на изменение мотивационных оснований студентов. Направленные на пробуждение личной заинтересованности студента в результатах обучения, они формируют внутреннюю познавательную мотивацию, которая в сочетании с мотивами достижения и внешними мотивами образуют полноценную положительную сферу учения [8].

Специфика конструирования учебного процесса в контекстном обучении состоит в следующем:

1. Учебный предмет проектируется не просто как знаковая система плюс деятельность по ее усвоению, а как предмет деятельности студента.

2. Усвоение знаний осуществляется в контексте деятельности.

3. Знания выполняют функции ориентировочной основы деятельности, средства ее регуляции.

4. Формы организации учебной работы студентов выполняют функции форм воссоздания усваиваемого содержания.

5. Учебный предмет в контекстном обучении становится динамическим, множественным, соответствующим логике перехода от учения к труду.

Рассмотрим формы лекционных и семинарских занятий в системе контекстного обучения. На наш взгляд, продуктивным будет использование таких форм лекций, как лекция – визуализация, разработанная на основе принципа наглядности с использованием компьютерных технологий обучения. Такие лекции формируют у студентов профессиональное мышление. Наглядная форма представления информации требует от преподавателя отбора и демонстрации учебного материала таким образом, чтобы он способствовал систематизации знаний студентов, созданию проблемной ситуации, формированию познавательного интереса к содержанию учебной дисциплины.

Также можно использовать проблемные лекции и лекции – пресс-конференции. Эти формы занятий очень продуктивны. Проблемная лекция требует от преподавателя умения четко сформулировать и поставить перед студентами проблему, которую в сотрудничестве с преподавателем студенты должны решить, опираясь на имеющийся у них багаж знаний. Данный вид лекций формирует творческое мышление студентов, стимулирует их познавательную активность. Повышает учебно-профессиональную мотивацию. Проблемная лекция особенно актуальна при изучении дисциплин профессионального цикла, так как способствует формированию познавательного интереса к содержанию учебного предмета и профессиональной мотивации будущего специалиста. Проблемную лекцию рекомендуется проводить тогда, когда студенты значительный объем материала уже усвоили и обладают необходимыми знаниями для решения проблемной ситуации. Лекцией – пресс-конференцией лучше открывать изучение темы, чтобы выяснить интересы, потребности студентов, степень их подготовленности к работе, отношение к изучаемой дисциплине [9.с 60]

Семинар как организационная форма обучения представляет собой особое звено процесса обучения. Его отличие от других

форм состоит в том, что он ориентирует студентов на проявление большей самостоятельности в учебно-познавательной деятельности, так как в ходе семинара углубляются, систематизируются и контролируются знания студентов, полученные в результате самостоятельной внеаудиторной работы. Педагогическая эффективность применения семинарских занятий получила обоснование в трудах отечественных дидактов Б.П. Есипова, В.П. Стрезикозина, А.В. Усовой, В.В. Завьялова и др. Наиболее важную роль в формировании навыков профессиональной деятельности имеет семинар-дискуссия, семинар-исследование, пресс-конференция, семинар-круглый стол.

С помощью лекций или самостоятельной работы студентов организуется усвоение знаний на первом уровне - первоначальное знакомство с учебным материалом. На семинарских и практических занятиях осуществляется перевод знаний на более высокий уровень - уровень формирования умений и навыков. В процессе семинарских занятий студенты должны научиться выступать в роли докладчиков и оппонентов, владеть умениями и навыками постановки и решения интеллектуальных проблем и задач, доказательства и опровержения, отстаивания своей точки зрения. Взаимодействие и общение студентов и преподавателей, студентов между собой является учебной моделью будущей профессиональной деятельности (взаимодействие коллег на педсовете, на семинарах, на семинарах-практикумах). Другие частные цели и задачи, которые ставит перед собой преподаватель перед семинарскими занятиями (повторение и закрепление знаний, контроль), должны быть подчинены этой главной цели. Наиболее важную роль в формировании навыков профессиональной деятельности имеет семинар – дискуссия, организуемый как процесс диалогического общения участников, в ходе которого в рамках активного и равноправного участия каждого студента происходит формирование практического опыта совместного участия в обсуждении и разрешении теоретических проблем, теоретико-практического мышления будущего специалиста. Необходимым условием развёртывания продуктивной дискуссии являются личные знания, которые приобретаются студентами на предшествующих лекциях и в процессе самостоятельной работы с учебной литературой. Участники семинара-дискуссии будут мотивированы на приобретение знаний, если

лекции им читаются проблемно, отработано методическое обеспечение самостоятельной работы, во всей системе учебной работы просматривается контекст будущей профессиональной деятельности. При организации семинара-дискуссии предпочтителен принцип «круглого стола», способствующий возрастанию активности, увеличению количества высказываний, созданию менее формальной обстановки. Показателем развития формы семинара-дискуссии может быть использование элементов «мозгового штурма» и деловой игры. В первом случае участники стремятся выдвинуть как можно больше идей, не подвергая их критике, а потом выделяются главные, обсуждаются и развиваются, оцениваются возможности их доказательства или опровержения. В другом случае семинар-дискуссия может получить своего рода ролевую «инструментовку», то есть можно ввести роли ведущего (получает все полномочия по организации дискуссии), оппонента или рецензента (воспроизводит процедуру оппонирования доклада), эксперта (оценивает продуктивность всей дискуссии), логика, психолога и т.п. Другие участники дискуссии должны следить за её ходом, задавать вопросы докладчику, оппоненту, рецензенту, высказывать свои мнения и оценки, высказывать критические замечания по предмету спора, вести себя корректно по отношению к любому участнику семинара. Роль преподавателя заключается в проведении подготовительной работы: определение проблемы и подпроблем, подбор литературы, распределение функций и форм участников семинара. Преподаватель может сделать общие выводы, подвести итоги, оценить вклад каждого и группы лишь по окончании семинара-дискуссии.

Другой формой проведения семинарских занятий в контекстном обучении может быть: семинар-исследование, который используется прежде всего в спецкурсах. В начале семинара студенты образуют подгруппы по 4-5 человек, получают список из заранее подготовленных проблемных вопросов, проводят дискуссию, слушают выступление представителя подгруппы, который отвечает на вопросы студентов других подгрупп, затем идут доклады других подгрупп, вырабатывается позиция всей студенческой группы, подводятся итоги.

Особо активно студенты проявляют себя в квазипрофессиональных формах деятельности, таких как - деловая игра, имиту-

рующая профессиональную деятельность и систему межличностных отношений. В деловой игре студенты приобретают навыки социального взаимодействия, получают представления о будущей профессиональной деятельности, учатся принимать решения, систематизировать и ясно излагать свои мысли, приобретать профессиональный и социальный опыт, творчески решать поставленные задачи. Особенно продуктивны деловые игры при завершении изучения тем или разделов дисциплины.

Учебно-профессиональная деятельность включает научно-исследовательскую работу, педагогическую практику, дипломное проектирование, т.е. те виды работы, в которых студент выполняет реальное исследование или практические функции.

Итак, контекстное обучение следует относить к образовательным технологиям, чья главная задача состоит в оптимизации преподавания и учения с опорой не на процессы восприятия или памяти, а прежде всего на творческое, продуктивное мышление, поведение, общение. Вот почему в контекстном подходе особую роль играют активные и интенсифицирующие методы и формы обучения или даже целые технологии, обеспечивающие интенсивное развитие личности студента и педагога.

Интенсивное развитие контекстного подхода в теории и практике профессионального образования еще раз подтверждает тенденцию к сближению учебного процесса с реальной жизнью и свидетельствует о необходимости вооружения студентов именно такими знаниями, которые будут им необходимы в практической профессиональной деятельности. Использование контекстного подхода в обучении позволяет студентам приобретать опыт разных видов будущей профессиональной деятельности и способствовать развитию профессиональной компетентности будущего специалиста.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Каковы основные преимущества методов активного обучения?
2. Какие задачи решает интерактивное обучение?
3. Назовите пути повышения активности обучаемого.
4. Назовите преимущества и недостатки игровых технологий.
5. Почему деловая игра считается перспективным методом обучения?

6. В чем сущность модульного обучения?
7. Рассмотрите особенности технологии модульного обучения.
8. В чем сущность концепции контекстного обучения?

Литература:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: Кон-текстный поход. М.:1990.,С.51.
2. Вербицкий А.А. Компетентностный подход как новая образо-вательная парадигма. URL:<http://rudocs.exdat.com/docs/index-406140.html>.
3. Дубовицкая Т.Д. Развитие самоактуализирующейся личности учителя: контекстный подход : Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07: М., 2004 349 с. РГБ ОД, 71:05-19/44.URL:<http://www.disser.com/contents/121634.html>.
4. Дурнеева Е.Е. Круглый стол « Реализация компетентностного подхода в образовательном процессе»// Педагогика.2013.№3. С.107.
5. Ильязова М.Д. Формирование инвариантов профессиональ-ной компетентности студента: ситуационно- контекстный подход: Автoreферат дисс...док.пед.наук.URL:<http://dissers.ru/avtoreferati-dissertatsii-pedagogika/1/a72.php>
6. Кочкаров Р.М., Айбазова М.Ю. Проблемы и перспективы развития профильного юридического образования// Педагоги-ка.2012. № 3.С.27.
7. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б, Неудахина Н.А. Инноваци-онные обучающие технологии в профессиональной подготов-ке специалистов. URL:<http://www2.asu.ru/cppkp/ in-dex.files/ucheb. files/innov/Part2/ch1/glava11. html>.
8. Ларионова О.Г. Формы и методы контекстного обучения в цикле естественнонаучных дисциплин (на примере высшей математики в техническом ВУ-Зе).Автoreфератдисс...кан.пед.наук.URL:<http://childpsy.ru/dissertations/id/22787.php>
9. Селиверстова С.Ю. Роль знаково-контекстной технологии в развитии учебно- профессиональной мотивации студентов экономико- управлеченческого профиля// Высшее образование сегодня.2013.№ 6.С.60.
10. Цветочкина И.А. Использование интерактивных методов обу-чения в преподавании дисциплины «Управление человече-скими ресурсами»// Высшее образование сегодня.2013. №9.С.16.

ГЛАВА 7. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ

7.1. Системный подход в образовании

С точки зрения кибернетики для управления течением любого процесса должна существовать некоторая *система* - множество элементов (объектов, предметов), находящихся в отношениях и связях друг с другом, образующих определенную целостность, единство; элементы, образующие это множество, называются компонентами системы. Система характеризуется *свойствами*: целостностью, структурностью, иерархичностью, взаимосвязанностью со средой, множественностью описаний. Направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем, ориентирующее исследование на раскрытие их целостности, на выявление типов связей в нем и сведение их в единую теоретическую картину называется *системным подходом*. Он начал активно разрабатываться и внедряться в научные исследования в 40-х годах XX века.

Системность есть всеобщее свойство материи, форма ее существования; это - показатель качества результатов любой человеческой деятельности и появление проблемы в деятельности есть признак недостаточной системности, а решение проблемы - результат повышения уровня системности. Основными *признаками системности* являются: структурированность системы, взаимосвязанность составляющих ее частей, подчиненность организации системы определенной цели.

Способом существования системного знания является его *модель* (материальная, материализованная, идеальная) - системное отображение оригинала. Модели имеют целевой характер; модель, с помощью которой успешно достигается поставленная цель, называют *адекватной* этой цели; в то же время степень истинности модели проявляется лишь в ее практическом соотнесении с отображаемой еюатурой. Информация, которую несет такая модель, называется *нормативной*.

Моделирование как метод научного познания применяется в педагогических исследованиях при проектировании моделей исследуемых объектов, дающих возможность решать проблемы построения эффективного процесса обучения и управления им с по-

зиций не только качественных, но и количественных характеристик. В этом случае модель выступает как средство соединения новых знаний с имеющимися, желаемого состояния или деятельности, которую еще предстоит реализовать, с теми, где цель, как и алгоритм деятельности по ее достижению, уже есть.. Такие модели в теории моделирования называют *познавательными*; они служат средством управления и организации практических действий, способом представления образцов действий или их результата.

В педагогике системный подход определяет систему организации образования, систему педагогического мышления; для управления течением любого педагогического процесса должна существовать соответствующая педагогическая система, представляющая собой системную модель образовательного процесса. Одним из направлений модернизации образования является развитие системного педагогического мышления; В.П. Беспалько рассматривает историю развития и совершенствования педагогики и школы ("педагогические эпохи") как историю совершенствования педагогических систем и педагогических технологий, а каждую педагогическую систему - как концепцию образования и основу педагогической технологии. Принцип системности является регулятивным требованием и к разработке концепции образования, и к построению системы образования и ее подсистем - системы общего образования, системы профессионального образования (и ее подсистем), системы содержания образования, системы его целей, системы принципов обучения, дидактическая система и система воспитания; методические системы, система материала в учебнике, система методов обучения, система педагогической диагностики, система (структура) педагогического процесса, инновационная система управления качеством образования и др.[1].

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Чем вызвано усиление внимания к необходимости инноваций в профессиональном образовании России в начале нового века? Что об этом говорится в основополагающих документах по модернизации российского образования? Какие еще официальные документы регламентируют решение этой задачи?

2. Приведите примеры из Вашей педагогической практики, подтверждающие своевременность постановки этой задачи и необходимость ее решения.
3. Почему педагогические инновации должны осуществляться системно?
4. Дайте определение педагогической системы.
5. Дайте определение понятию "системообразующий компонент (фактор) системы. Какова его роль?
6. Назовите основные педагогические системы, для каждой перечислите их компоненты и назовите системообразующий компонент.
7. Дайте характеристику методической системе обучения.
8. Какая педагогическая (методическая) система называется "традиционной"? Почему? В чем ее недостатки для целей совершенствования образования?
9. Какая педагогическая система может быть названа инновационной?
10. Приведите примеры наличия элементов инновационной педагогической системы в Вашем образовательном учреждении.

7.2. Гуманистический подход к обучению Концепция гуманизации образования

Существенную роль в преломлении нарастающих негативных тенденций в духовной сфере общества в нашей стране отводят провозглашенному в начале 90-х годах XX века педагогическому принципу выхода из данной ситуации - *принципу гуманизации образования*. Его основу составляют новые целевые установки, которые делают приоритетом человеческую личность, формирование ее творческого потенциала, гуманного мировоззрения, что является благом одновременно для общества и для самого человека. В их основе лежит изменение отношения к ученику, подход к нему как к личности со своими интересами, способностями и творческими возможностями, что требует создания в учебном процессе специальных условий, разработки новых методических систем обучения.

К основным направляющим идеям этого процесса относятся:
а) ориентация обучения на развитие личности и приоритет его развивающей функции; б) ориентация обучения на конечный резуль-

тат, соотнесенный с целями обучения; в) уровневую дифференциацию учебных требований, основанных на выделении уровня обязательной подготовки и превышающего его уровня; г) обеспечение преемственности в движении школьника по этим уровням; д) перенос акцентов с увеличения объема информации, предназначенной для усвоения учащимися, на формирование умений использовать информацию; е) ориентация обучения на самостоятельную учебную деятельность школьников; ж) гуманитаризация образования; з) создание в ходе обучения положительного эмоционального фона; и) формирование ценностного отношения к предмету, личностных мотивов и потребностей его изучения. Методологические основы достижения этих идей составляют описанные ниже концепции.

Концепция развивающего обучения

Основные идеи развивающего обучения сформулированы Л.С. Выготским: "... процессы развития не совпадают с процессами обучения, первые идут вслед за вторыми, создающими зоны ближайшего развития ...; ... хотя обучение и связано непосредственно с детским развитием, тем не менее, они никогда не идут равномерно и параллельно друг другу ... обучение не есть развитие, но, правильно организованное, оно ведет за собой детское умственное развитие, вызывает к жизни ряд таких процессов, которые вне обучения вообще сделались бы невозможными. С позиций развивающего обучения Л.С. Выготский выделил типы учебной деятельности - репродуктивная, реконструктивная (воспроизведение способов получения фактов), вариативная (воспроизведение мыслительных операций).

Основоположники теории развивающего обучения отмечали, что одной из задач построения такого обучения является *изменение содержания* учебных программ так, чтобы запас знаний перестал быть чем-то эмпирическим: учащиеся должны больше размышлять, чем запоминать, готовиться к длительной и с возрастом все более требовательной учебной деятельности. Согласно Л.С.Выготскому, психическое развитие детей и подростков основано на языке и действии, "встроенных" в ту или иную культуру. Поэтому *цель* современного общего образования - целостное развитие личности ученика - может быть реализована лишь при адек-

ватном ей содержании, включающего такой его компонент, как *способы учебной деятельности* для достижения этого развития.

Эти положения развиты учеными его психологической школы (А.Н. Леонтьевым, Л.В. Занковым, Д.Б. Элькониным, В.В. Да- выдовым, В.В. Репкиным и др.), представлены в виде эксперимен- тально проверенных методических систем начального образова- ния. Другие идеи идут от теории поэтапного формирования ум- ственных действий П.Я. Гальперина, в которой важная роль отво- дится ориентировочной основе деятельности; от концепции разви- вающего обучения И.С. Якиманской, в которой обоснована необ- ходимость целенаправленного формирования у учащихся приемов учебной деятельности; от концепции личностно-ориентированного обучения, ставящего во главу угла самобытность ребенка (А.Г. Асмолов, Е.Д. Божович, Е.В. Бондаревская, В.В. Сериков и др.).

Цели образования в условиях его гуманизации

С изменениями в *системе содержания образования* связаны изменения в *системе его целей*. Дидактика XX века под целями образования понимают планируемый образ результата учебно-воспитательного процесса, рассматривают новые категории целей и их иерархию, способы комплексной постановки целей, их со-держание и формулировку для разных уровней усвоения, отража- ющие личностный аспект. Источником такого целеполагания яв- ляется осознание несоответствия образования потребностям, за- просам, способностям, возможностям обучаемого; это делает це- леполагание самым главным параметром в модели учебного про-цесса, от которого зависит все его построение.

В условиях гуманизации образования основной идеей по-строения *классификации (таксономии) целей* является целостное формирование личности школьника и идея дифференцированного подхода к обучению.

Основные идеи педагогики сотрудничества

Передовой педагогический опыт не раз был источником но-вых педагогических идей. В русле идей гуманизации образования наибольшую известность приобрел в 80-е годы XX века опыт учи-телей-новаторов (Ш.А. Амонашвили, И.П. Волков, Е.Н. Ильин, С.Н. Лысенкова, В.А. Сухомлинский, В.Ф. Шаталов, М.П. Щети-

нин) под общим названием "*педагогика сотрудничества*". Их педагогические идеи, связанные с решением проблем гуманизации обучения, получили воплощение в следующих приемах, методах, способах:

1) Отношение с учениками - вовлекать их в общий труд учения, в сотрудничество, вызывая у них радостное чувство успеха, движения вперед; стимулы учения должны содержаться в самом учении.

2) Учение без принуждения - снять чувство страха, исключив методы принуждения к учению, научить учиться коллективно и индивидуально.

3) Идея трудной цели, постановка которой поддерживает дух сотрудничества и уверенности в том, что она будет достигнута.

4) Идея опоры - включать в предметно-словесную информацию опорные сигналы, конспекты, схемы, которые являются средством развития понимания и запоминания, пространственного воображения и логического мышления, путеводной нитью воспроизведения информации и решения задачи.

5) Идея свободного выбора - дать возможность учащимся самим выбирать тему, задачу, форму работы и т.п., что позволяет поддерживать идею сотрудничества, преодолевать неравномерность развития отдельных качеств личности учащихся, создать условия для развития их индивидуальных способностей.

6) Идея опережения - отводить на уроке время на знакомство с материалом, который будет изучаться в будущем, что позволяет вовремя подтянуть отстающих.

7) Идея крупных блоков и идея "погружения" - изучать материал укрупненными по сравнению с традиционными порциями, заниматься меньшим количеством предметов одновременно, что позволяет увеличивать объем изучаемого материала при снижении нагрузки, устанавливать в нем логические связи и выделять главное и существенное.

8) Идея соответствующей формы - строить урок по форме, соответствующей изучаемому материалу (уроки творчества и т.п.).

9) Идея самоанализа - учить учащихся коллективным и индивидуальным оценочным действиям и суждениям (взаимопроверка и взаимооценка, самоконтроль и самооценка, рецензирова-

ние письменных работ и устных ответов, консультанты и "листы самоконтроля").

10) Интеллектуальный фон - не отлучать и не отучать учащихся от трудностей, умственного напряжения и эвристических радостей, поддерживать у них стремление к знаниям, достижению высоких целей и творчеству.

11) Личностный подход - использовать такие приемы обучения, при которых каждый ученик ощущает внимание учителя лично к нему, никто его не обвиняет в неспособности, все защищены в своем классе [1].

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. В чем заключается сущность концепции гуманизации образования? Каковы причины ее появления в педагогике?
2. В чем состоит сущность теории развивающего обучения?
3. Что характерно для целей развивающего обучения?
4. Перечислите основные идеи педагогики сотрудничества.
5. Приведите примеры наличия элементов гуманизации образования в Вашем образовательном учреждении.

**7.3. Информационный подход к обучению
Концепция информационного подхода к обучению**

Большое влияние на совершенствования методов обучения оказало становление *кибернетики*, что привело к рассмотрению процесса обучения в "информационном аспекте", т.е. рассмотрению возможностей применения понятий, методов и теоретических закономерностей преобразования информации к процессу обучения людей. При этом под *информацией* понимаются любые сведения и данные, являющиеся объектом передачи, хранения и переработки, а под обучением - целенаправленный процесс внешнего управления познавательной деятельностью ученика, ведущей к усвоению им информации, образованию и развитию его познавательных сил.

Для использования более точных методов в оценке эффективности процесса обучения рассматривают понятие *обучающая система*, обозначающее любую систему, способную на основе воспринятой ею информации улучшать свои характеристики. Обу-

чающая система может быть образована при различных сочетаниях информации и ее приемника (педагог - учащийся, педагог - группа учащихся и т.п.). С точки зрения информационного подхода к обучению необходимо рассматривать его *внешнее* проявление (информационные процессы, обеспечивающие коммуникативный аспект системы) и *внутреннее* проявление (информационные процессы, протекающие в голове ученика под влиянием окружения и ведущие к накоплению и оперированию информацией).

В информационных процессах различают две стороны: *содержательную* (отвечающую на вопрос "чему учить?") и *функциональную* (отвечающую на вопрос "как учить?"). Значение информационного аспекта процесса обучения определяется установленным в кибернетике объективным законом необходимого разнообразия, который утверждает, что любая обучающая система может целесообразно функционировать только на основе полученной информации.

В концепции информатизации образования отмечается, что изменение содержания образования возможно по нескольким направлениям: а) становление учебных дисциплин, обеспечивающих общеобразовательную и профессиональную подготовку учащихся в области информатики; б) расширение использование средств информатизации (применение которых становятся нормой человеческой деятельности), что влечет за собой изменение содержания всех учебных дисциплин на всех уровнях образования; в) моделирование качественно новых целей обучения в направлении подготовки членов будущего "информационного общества", для которого способность к человеческим коммуникациям, активное овладение научной картиной мира, гибкое изменение своих функций в труде и творческое мышление станут очевидной жизненной необходимостью.

Среди проблем внешнего управления познавательной деятельностью с точки зрения информационного подхода наиболее интересны такие, как определение количества учебной информации, экономия и учебная трудоемкость содержания обучения, система и последовательность изучения учебного предмета, обоснование дозировки времени на обучение. Информационный подход дает возможность расширить понятие *методов обучения* как способов организации учебной деятельности учащихся на различных

этапах информационного процесса и их выбора. Так, в выборе методов подготовки и подачи информации на первом этапе нужно отдавать предпочтение таким воздействиям, которые дают возможность увеличить пропускную способность непосредственного канала восприятия информации. Методы руководства переработкой информации и развитием мышления связаны с заданиями и командами, которые требуют от обучаемых выполнения определенных действий, способствующих целенаправленной обработке информации и формированию необходимых навыков поведения в заданных ситуациях. Здесь на первый план выступает методика поэтапного формирования умственных действий, ассоциативная концепция формирования ума, алгоритмизация учебного материала, использование обратной связи и т.п., что в наивысшей степени может быть обеспечено с помощью использования в обучении компьютера.

Информационные технологии обучения

Все технологии обучения, использующие специальные информационные средства (кино, аудио, видео, ЭВМ) и учитывающие возможности, которые дает процесс информатизации обучения, называют *информационными технологиями обучения*. Их основу составляет: а) появление новых средств накопления информации на машиночитаемых носителях (магнитные ленты, кинофильмы, магнитные и лазерные диски и т.д.); б) развитие средств связи, обеспечивающих доставку информации практически в любую точку земного шара (радиовещание, телевидение, спутниковая связь, телефонная сеть и др.); в) возможность автоматизированной обработки информации с помощью компьютера по заданным алгоритмам (ее сортировка, классификация, представление в нужной форме и др.).

Информационные технологии (ИТ) делят на три группы: 1) сберегающие, экономящие время, затраты и материальные ресурсы труда; 2) рационализирующие, улучшающие автоматические системы поиска, заказа и т.д. информации; 3) созидающие (творческие), включающие человека в систему переработки и использования информации.

Новые информационные технологии обучения (НИТО) определяются как совокупность внедряемых ("встраиваемых")

в системы организационного управления образованием и в системы обучения принципиально новых систем и методов обработки данных, представляющих собой целостные обучающие системы, и отображение информационного продукта с наименьшими затратами и в соответствии с закономерностями той среды, в которой они развиваются. Это - *синтез современных достижений педагогической науки и средств информационно-вычислительной техники*. Разработка НИТО подразумевает научные подходы к организации учебно-воспитательного процесса с целью его оптимизации и повышения его эффективности, формирование информационной компетентности ученика, а также постоянного обновления материально-технической базы образовательного учреждения.

Основные направления развития новых информационных технологий обучения: 1) *использование в обучении* а) универсальных информационных технологий (текстовых редакторов, графических пакетов, систем управления базами данных, процессоров, электронных таблиц, систем моделирования, экспертных систем и т.п.), б) компьютерных средств коммуникаций; в) Интернета; 2) *разработка для использования в обучении* а) компьютерных обучающих и контролирующих программ, б) компьютерных (электронных) учебников, в) мультимедийных и программных продуктов [1].

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. В чем заключается сущность понятия и концепции информационного подхода к обучению? В чем причины их появления в педагогике?
2. Сравните характеристики информационного процесса и процесса обучения. Почему первый из них можно использовать для совершенствования второго?
3. Раскройте сущность теории алгоритмизации обучения. Почему ее относят к основам информатизации образования?
4. Раскройте сущность метода программированного обучения. Как он связан с теорией алгоритмизации обучения? Почему его относят к основам информатизации образования?
5. Раскройте содержание понятия "компьютеризация обучения". Как оно связано с понятием информатизации образования?

6. Перечислите возможности компьютера для совершенствования процесса обучения.
7. Назовите типы и уровни компьютерного обучения.
8. Что такое электронный (компьютерный) учебник? Перечислите требования к нему. Как его следует использовать в обучении?
9. Дайте характеристику информационным технологиям (ИТ), используемым в образовании. Что такое "новые информационные технологии (НИТ) в обучении?
10. Каковы возможности использования Интернет в обучении? Какие из них можно отнести к методам, какие - к средствам обучения?
11. Дайте определение понятиям "оптимизация" и "интенсификация" обучения. Какую роль в их реализации играет информатизация образования?
12. Приведите примеры наличия элементов информатизации обучения в Вашем образовательном учреждении.

7.4. Технологический подход к обучению

Сущность технологического подхода к обучению

Для традиционной методической системы характерны: ведущая роль теоретических знаний в содержании образования, преобладание догматического и объяснительно-иллюстративного способов обучения и, тем самым, ориентация учебного процесса на деятельность учителя, а в учебной деятельности учащихся - доминирование памяти над мышлением, что является одной из основных причин низкой результативности этой системы обучения, что привело к задаче повышения его качества. Изменение парадигмы образования, в свою очередь, требует приведения в соответствие с нею технологической парадигмы, на основе которой разрабатываются образовательные технологии. Поиски ответов не только на вопросы "чему учить?", "зачем учить?", "как учить?", но и на вопрос "как учить результативно?" привели ученых и практиков к попыткам "технологизировать" учебный процесс, т.е. превратить обучение в своего рода производственно-технологический процесс с гарантированным результатом, в связи с чем в педагогике появилось направление - *педагогические технологии*.

Термин "*технология*" имеет латинские корни и переводится как "наука об искусстве" (texno - искусство, мастерство; logos - слово, учение, знание) и означает путь гарантированного получения определенного продукта с заданными свойствами. Как правило, появление нового понятия в науке следует за возникновением нового явления в общественной жизни. Бурное развитие естественных наук и их прикладных направлений в XIX веке, развитие массового промышленного производства, использующего современные для того времени научные достижения, вызвали потребность в массовом обучении подрастающего поколения для участия в производственной деятельности. Образование из элитарного превращается в массовое и приобретает тем самым некоторые характерные черты "производственного процесса", для которого должна существовать и технология. Массовость образования породила проблемы стандартизации и унификации сырья, производственного процесса, системы контроля качества конечного продукта.

Динамика этого процесса (от индивидуального мастерства, искусства педагога, к активным методам и формам обучения в системе массового образования) показывает, что под влиянием технологического опыта других сфер деятельности (где технологией называют процесс переработки исходного материала с целью получения "на выходе" продукта с заранее заданными свойствами) технологический подход к обучению обретает новые возможности влияния на традиционный процесс обучения и повышает его эффективность. Следует отметить, что еще А.С. Макаренко называл педагогический процесс особым образом организованным "педагогическим производством", ставил проблемы разработки "педагогической техники".

"*Технологический подход к обучению*" "ставит целью сконструировать учебный процесс, отправляясь от заданных исходных установок (социальный заказ, образовательные ориентиры, цели и содержание обучения); этапы такого конструирования: постановка целей и их максимальное уточнение с ориентацией на достижение результатов (этому этапу придается первостепенное значение); подготовка учебных материалов и организация всего хода обучения в соответствии с учебными целями; оценка текущих результатов, коррекция обучения, направленная на достижение поставлен-

ных целей; заключительная оценка результатов". Применительно к деятельности учителя он означает владение способами конструирования учебного процесса на основе четкого упорядочения целевых установок; смысл такого конструирования - более высокий результат, достигаемый быстрее и с меньшими затратами, чем раньше.

Различает технологический подход к обучению а) в узком смысле слова - конструирование учебного процесса на основе упорядочения целей обучения; б) в широком смысле слова - особую организацию обучения, при которой главным является четкая постановка целей обучения и последовательные процедуры их достижения.

Первыми примерами технологического подхода к обучению служат алгоритмизация обучения и программируемое обучение. В дальнейшем его *теоретическую основу* составляют: понятие педагогической технологии и закономерностей ее функционирования; классификация и систематизация существующих педагогических технологий; технология проектирования технологий; технологизация психологических теорий – теории; а) учебной деятельности и деятельностного подхода к обучению, б) поэтапного формирования умственных действий, в) развивающего обучения; г) коллективного обучения, д) личностно-ориентированного обучения; е) гуманно-личностного обучения, ж) обучения на основе опорных сигналов. [1].

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Каковы причины появления в педагогике понятия "педагогическая технология" и технологического подхода к обучению?
2. В чем заключается сущность технологического подхода к обучению?
3. Дайте характеристику понятия "педагогическая технология".
4. Приведите примеры известных Вам технологий обучения. В чем состоит их сущность?
5. В чем выражается связь технологии обучения с деятельностным подходом к обучению?

7.5. Компетентностный подход к обучению

Основным средством обновления российского образования в Концепции его модернизации заявлен компетентностный подход к проектированию его целей, т.к. в самой общей степени *компетентностный подход* в образовании соотносится с проблемой несоответствия целей, содержания и методов российского образования потребностям современной экономики и цивилизации ("заказчика" образования). Это несоответствие проявляется в том, что не видно результата, значимого *вне* самой системы образования, ее замкнутости на саму себя, что не позволяет провести ее модернизацию. Компетентностный подход акцентирует внимание на результате образования, значимых за его пределами, т.е. образовательным результатом должна быть не сумма усвоенной обучаемыми информации, а способность выпускника учебного заведения самостоятельно действовать в различных (жизненных, проблемных, профессиональных и др.) ситуациях.

Новые общественно-экономические реалии характеризуются такими признаками, как ориентация на знания, виртуализация среды и отношений между ее структурами, интеграцией и межсетевым взаимодействием, устраниением посредников, инновациями, динамизмом, глобализацией и наличием противоречий. Одно из требований к "хорошему сотруднику" сегодня определяется так: если раньше от него требовались сильные мышцы, то сейчас - крепкие нервы: психологическая устойчивость, готовность к перегрузкам и стрессовым ситуациям, готовность из них выходить. Другое требование - готовность к переменам, умение делать выбор, эффективно использовать ограниченные ресурсы, сопоставлять теоретические решения с практикой, вести переговоры, оперативно находить информацию и использовать ее для решения своих проблем и т.п. С позиций компетентностного подхода уровень образованности выпускников образовательных учреждений должен определяться способностью решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний и опыта.

Как выявлено в большинстве педагогических исследований этого понятия, *компетентностный подход* в образовании составляют следующие общие принципы определения целей и отбора содержания образования, организации образовательного

процесса и оценки его результатов: 1) смысл образования заключается в развитии у обучаемых способности самостоятельно решать проблемы в различных сферах и видах деятельности на основе использования социального опыта, элементом которого является и собственный опыт учащихся; 2) содержание образования представляет собой дидактически адаптированный социальный опыт решения познавательных, мировоззренческих, нравственных, политических и иных проблем; 3) смысл организации образовательного процесса заключается в создании условий для формирования у обучаемых опыта самостоятельного решения познавательных, коммуникативных, нравственных, организационных и иных проблем, составляющих содержание образования; 4) оценка образовательных результатов основывается на анализе уровней образованности, достигнутых учащимися на определенном этапе обучения.

Компетентностный подход в образовании означает ориентацию на результаты любой его ступени, связанные с усилением его практической (деятельностной) составляющей, значимой за его пределами, т.е. не на сумме усвоенной обучаемыми информации, а на способности выпускника учебного заведения адаптироваться и самостоятельно действовать в различных ситуациях, решать проблемы различной сложности на основе имеющихся знаний. Он усиливает практико-ориентированность образования, его предметно-профессиональный аспект, подчеркивает роль опыта, умений практически использовать и реализовать знания, решать задачи.

По мнению авторов Стратегии модернизации образования, для реализации компетентностного подхода в образовании необходимо решение, в частности, следующих задач: 1) анализ соотношения между компетентностным и традиционным подходом в российской школе; 2) разработка и уточнение списка ключевых компетенций и рекомендаций по их освоению на разных ступенях школы и на разном предметном материале; 3) интерпретация существующего содержания общего образования в деятельностной форме и в системе координат, задаваемых ключевыми компетентностями; 4) интерпретация самих ключевых компетентностей в деятельностной форме, что соответствует ориентации на их реальное использование учащимися в жизни; 5) разработка технологий на основе компетентностного подхода.

Таким образом, традиционная система измерителей - знания, умения, навыки - не соответствует новой парадигме образования. С позиций компетентностного подхода основным непосредственным результатом образования должны стать ключевые *компетенции*, которые должны выполнять три функции: 1) помогать обучающимся учиться; 2) позволять соответствовать запросам работодателей, 3) помогать стать более успешными в дальнейшей жизни и не быть "повторением" традиционных измерителей, маскирующих под новой вывеской старые проблемы образования. Поэтому компетентностный подход требует переориентации доминирующей образовательной парадигмы с преимущественной трансляции знаний, формирования навыков на создание условий для овладения комплексом компетенций, означающих потенциал, способности выпускника к выживанию и устойчивой жизнедеятельности в условиях современного многофакторного социально-политического, рыночно-экономического, информационно и коммуникационно насыщенного пространства.

Компетентность и компетенции

Базовыми категориями компетентностного подхода являются понятия "*компетенция*" и "*компетентность*". Мнения исследователей об использовании этих терминов в педагогике можно разделить на 4 группы: 1) это - синонимы; 2) это - дань моде, можно обойтись без них и использовать традиционный термин "уровень подготовленности выпускника"; 3) они уже широко используются в других сферах и обозначают высокое качество профессиональной деятельности; в этом смысле их можно использовать и в педагогике, обозначая направление развитие российского образования; 4) для развития содержания образования нужны производные от этих терминов, которые смогут описать сложную структуру деятельности участников образовательного процесса и привнести инновационный характер в развитие образования; скорее всего следует придерживаться третьей из них.

В энциклопедическом словаре "*компетенция*" (в переводе с латинского - соответствие, соразмерность) определяется как: 1) круг полномочий какого-либо учреждения или лица, предоставленный законом; 2) знания, опыт данного лица в той или иной области. *Компетентность* в рамках задач образования означает уро-

вень образованности человека, который тем выше, чем шире сфера его деятельности и выше степень неопределенности ситуаций, в которых он способен действовать самостоятельно, чем более широким спектром возможных способов деятельности он владеет. Поэтому одно из определений компетентности - способность человека действовать в ситуации неопределенности.

По мнению А.В. Хуторского, "компетентность - владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и к предмету деятельности. Он подчеркивает, что необходимо разделять эти понятия, имея в виду под компетенцией заранее заданное требование (норму) к образовательной подготовке человека, а под компетентностью - уже состоявшееся его личностное качество (совокупность качеств) и минимальный опыт по отношению к деятельности в заданной сфере. Таким образом, компетентность проявляется и может быть оценена только в ходе практической деятельности, а ее уровень может постоянно повышаться. *Компетенция* - это совокупность взаимосвязанных качеств личности (знаний, умений, навыков, способов деятельности), задаваемая по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним; в сфере образования компетенция - *готовность* ученика использовать усвоенные знания, умения, навыки и способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач. А.В. Хуторской выделяет основное понятие в этом определении - *готовность* и наиболее цельный перечень *ключевых компетенций* в соответствии с целями российского образования: ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая, личностного совершенствования.

Как отмечается в Стратегии модернизации образования, в мировой образовательной практике понятие *компетентности* выступает в качестве своего рода "узлового" понятия, т.к. объединяет интеллектуальную и навыковую составляющую образования; в нем заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого от "результата" ("стандарт на выходе"); оно обладает интегративной природой, т.к. вбирает в себя ряд однородных и близкородственных (междисциплинарных, межпредметных) знаний и умений, относящихся к широким сферам культуры и дея-

тельности". Понятие компетентности включает не только когнитивную и операционально-технологическую составляющую, но и мотивационную, этическую, социальную и поведенческую, результаты обучения, систему ценностных ориентаций, привычки и др. *Компетентность* рассматривается как результативно деятельностная характеристика образования, а нижний порог компетентности - порог деятельности, необходимый и достаточный для минимальной успешности получения результатов; "*способность*" и "*готовность*" к решению важных задач с пользой для себя и других: деятельностная характеристика человека; сложное интегративное качество личности, обуславливающее готовность осуществлять некоторую деятельность.

Впервые на официальном уровне термин "*ключевые компетенции*" появился в проекте Совета Европы "Среднее образование в Европе" в 1992 г. В задачу проекта входило оценить цели, содержание образования и механизмы оценки учебных достижений учащихся в странах-членах Совета Европы. Здесь отмечалось, что важнейшей задачей современного образования становится развитие у обучаемых не только способности адаптироваться к наличной ситуации, но и активно осваивать то, что порождается социальными переменами. Совет Европы определил *пять групп ключевых компетенций*, которые должны быть сформированы у выпускников высшей школы: 1) социальная и политическая, т.е. способность принимать на себя ответственность, участвовать в выработке совместных решений, в поддержании и развитии демократических институтов, толерантность; 2) межкультурная, способствующая пониманию, принятию и уважению людей других культур, языков, религий и национальностей; 3) коммуникативная, связанная с владением устноречевым и письменным общением на родном и иностранных языках, а также компьютерными и интернет-технологиями; 4) информационная, связанная с владением информационными технологиями, пониманием способов их применения, критическим отношением к информации, распространяем в СМИ; 5) аутопсихологическая, т.е. готовность и способность учиться на протяжении всей жизни, работать над изменением свойств своей личности, поведения, деятельности и отношений с целью прогрессивного личностно-профессионального развития. В общем виде понятие компетенции в Европейской трактовке включает в себя

1) *знание и понимание* (знание в академической области, способность знать и понимать), 2) *знание как действовать* (практическое и оперативное применение знаний к конкретным ситуациям), 3) *знание как быть* (ценности как неотъемлемая часть способа восприятия и жизни с другими в социальном контексте).

В российском образовании понятие "*компетенция*" официально введено Правительственной программой его модернизации на период до 2010 г. В 2002 г. развернутая характеристика роли и места ключевых компетенций в образовательном процессе была представлена в отечественной концепции модернизации российского образования, а современный образовательный стандарт начал "выстраиваться" фактически с ориентацией на реализацию в образовании компетентностного подхода.

Наборы ключевых компетенций

Вершину иерархии компетенций можно представить как некоторую общую компетентность человека, которая состоит из совокупности нескольких самых обобщенных составляющих ключевых компетенций. Большинство специалистов разделяют компетенции на две группы – *ключевые* (надпрофессиональные, базовые) и *профессиональные* (специальные, профессионально-значимые). Стратегия модернизации образования определяет, что в структуре ключевых компетенций должны быть: а) компетентность в сфере самостоятельной познавательной деятельности, основанная на усвоении способов приобретения знаний из различных источников информации; б) компетентность в сфере гражданско-общественной деятельности (выполнение ролей гражданина, потребителя и др.); в) компетентность в сфере социально-трудовой деятельности (ориентация на рынке труда и нормах трудовых взаимоотношений, самооценка и самоорганизация своих профессиональных возможностей); г) компетентность в бытовой сфере (включая аспекты здоровья, семьи и т.п.); д) компетентность в сфере культурно-досуговой деятельности.

В этом перечне установлена трехуровневая иерархия: 1) *ключевые компетенции*, относящиеся к общему (надпредметному) содержанию образования; 2) *общепредметные компетенции*, относящиеся к определенному кругу учебных предметов; 3) *предметные компетенции*, частные по отношению к двум

предыдущим, относящиеся к конкретным учебным предметам (и формируемые в рамках их изучения). Перечень ключевых компетенций определяется А.В. Хуторским на основе главных целей общего образования, структурного представления социального опыта и опыта личности, а также основных видов учебной деятельности. С этих позиций ключевыми образовательными компетенциями являются: а) ценностно-смысловая (связанная с ориентацией в окружающем мире), б) общекультурная, в) учебно-познавательная (связанная со сферой самостоятельной деятельности), г) информационная (связанная с умениями работать с информацией), д) коммуникативная, е) социально-трудовая (связанная со сферой гражданско-общественной деятельности), ж) компетенция личностного самосовершенствования (саморазвития).

Классификация компетентностей, как деятельностиной характеристики человека, должна быть адекватна классификации деятельности (по видам); в самом общем плане, это - трудовая, учебная, игровая и коммуникативная компетентности. Если их классифицировать по объекту деятельности, то это будет: 1) компетентности в областях человек-человек, человек-техника, человек-художественный образ, человек-природа, человек-знаковая система; 2) профессиональная компетентности в области отдельных классов и групп профессий; 3) предметная компетентность в конкретном деле (специальность); 4) профильная компетентность в свете современной ориентации школы на профильное обучение.

В.Д. Шадриков представляет набор профессиональных компетенций в виде *трех блоков* - профессиональные знания, профессиональные умения и профессионально важные качества личности специалиста.

Примером набора ключевых компетенций может служить набор, составляющий первые два блока *профессиональной компетентности преподавателя* (учителя), которые можно объединить в следующие группы компетенций, образующих виды компетенности:

1) *психологическая компетентность* - знания и умения использования в педагогическом процессе: а) психологических и возрастных особенностей учащихся; б) психологических закономерностей усвоения учащимися содержания обучения; в) психологических закономерностей общения в образовательной деятельности

сти; г) основных положений психологической теории учебной деятельности; д) психологических корней неуспеваемости учащихся; е) психологических основ диагностики обучаемости, развития и воспитания учащихся в учебном процессе и интерпретации ее результатов и др.;

2) *педагогическая компетентность* - знания и умения: а) педагогического общения и воздействия на учащихся (коммуникативной деятельности); б) поведения в конфликтных ситуациях; в) работы с педагогической информацией; г) дидактических закономерностях обучения и способов выполнения педагогической деятельности; д) использования педагогических инноваций и др.;

3) *предметная компетентность* - специальные знания и умения: а) владения содержанием дисциплины - основными понятиями и их свойствами, методами решения предметных задач; б) способов познания и описания действительности средствами данной дисциплины; в) демонстрации роли дисциплины в будущей профессиональной деятельности учащихся и др.;

4) *методическая компетентность* - знания и умения конкретизировать: а) общедидактические закономерности обучения и воспитания средствами учебных дисциплин для данной дисциплины и данного контингента учащихся; б) методы, методические приемы и средства обучения данной дисциплине для конкретного содержания и этапа учебного процесса и др.:

5) *технологическая компетентность* - знания и умения проектировочной деятельности, обеспечивающей технологическое видение содержания обучения, учебного процесса и его результатов, а также изменений, которые должны произойти в личности ученика в образовательном процессе;

6) *управленческая компетентность* - знания и умения конструирования траектории и осуществления образовательной деятельности каждого ученика, которая дополняет традиционное планирование прогностической и моделирующей видами деятельности;

7) *организационная компетентность* - знание способов и умения: а) воздействия на учащихся; б) мотивации и стимулирования их учебной деятельности; в) рациональной организации учебной деятельности учащихся в различных ситуациях и др.

Любой набор ключевых компетенций как результата общего образования определяется в качестве рабочего инструмента, он не является ни исчерпывающим, ни окончательным, может дополняться, конкретизироваться, корректироваться и т.д. Главное заключается в том, чтобы он был социально востребован и позволял ученику быть адекватным типичным ситуациям за пределами учебного заведения. Такой набор и становится предметом запросов работодателей (и других заказчиков) и может корректироваться в связи с изменением социально-экономической (в частности, региональной) ситуации.

Таким образом, природа компетентности двояко обусловлена - с одной стороны, социально, с другой, личностно; компетентностный подход как одно из оснований обновления образования означает его ориентацию на развитие у обучаемых определенных, необходимых обществу и человеку умений и качеств личности, означающих ее общую способность и готовность к деятельности. Понятие компетентности включает не только когнитивную (знания) и операционально-технологическую (умения и навыки) составляющие, но и мотивационную, личностную, этическую, социальную и поведенческую; поэтому оно шире триады "знания, умения, навыки" [1].

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Каковы причины появления компетентностного подхода в образовании в концепции его модернизации с целью повышения качества?
2. В чем заключается сущность компетентностного подхода в образовании?
3. Раскройте сущность понятий "компетенция" и "компетентность", связь между ними.
4. Приведите какой-либо пример набора компетенций, составляющих профессиональную компетентность специалиста.
5. Назовите уровни профессиональной компетентности. Как они согласуются с уровнями учебной деятельности (усвоения) в деятельностном подходе к обучению?
6. Приведите примеры наличия элементов компетентностного подхода в Вашем образовательном учреждении.

7.6.Интегративный подход в образовании

Интеграция в науке

Интеграция - общенаучное понятие теории систем, означающее состояние связаннысти отдельных частей в целое, а также процесс, ведущий к такому состоянию, к восстановлению какого-либо единства.

Одна из причин появления интеграции в науке - *стирание границ* между областями научного знания, появившееся еще в конце XIX века, когда одни и те же явления стали привлекать научных различных областей знаний, и ставшее самой устойчивой тенденцией во 2-й половине XX века параллельно с интеграцией, направленной на координацию усилий разных ученых-специалистов для познания единого научного предмета, стали появляться так называемые "мостиковые" или "гибридные" науки, в содержании которых соединялись понятия, законы, теории двух близких областей естествознания - физическая химия, химическая физика, биофизика, геохимия, биохимия, биокибернетика, нейрокибернетика, геофизика, астрофизика, радиоастрономия и др. Это - не простое сочетание элементов двух наук, а по-новому систематизированное их внутреннее слияние, способствующее углубленному познанию закономерностей природы, подъему научных знаний на более высокий теоретический уровень нескольких ведущих научных отраслей.

Эта тенденция оказывает настолько глубокое положительное влияние на прогресс науки о природе в целом, что ее определяют как революцию этих наук. Интеграционные процессы в науке играют роль и в формировании современного стиля научного мышления и мировоззрения человека, а влияние на интеграцию процессов теоретизации, формализации и математизации, а также социализации и гуманизации научного знания и научных исследований определяет ее значимость и для образования, где она ассоциируется с понятием "*система*" и, соответственно, с наличием ведущего компонента (системообразующего фактора), принципа.

Интеграция в образовании

Достижения современных наук о природе, имеющие общекультурное значение, не могут оставаться достоянием только

ученых, их сущность и практическая роль должны быть раскрыты на доступном школьникам уровне и представлены как системы знаний.

Историю интеграцию в образовании XX века в литературе разделяют на *три этапа*: 1) начало века (20-е годы) - проблемно-комплексное обучение на межпредметной основе (*трудовая школа*); 2) 50-70-е годы - *межпредметные связи* различных учебных дисциплин; таким образом, на этих двух этапах преобладает интеграция содержания образования; 3) 80-90-е годы - интеграция *методов* изучения дисциплин; в начале XXI в. начинается 4-й этап - интеграция различных *подходов к обучению*. В настоящее время понятие "*интеграция в образовании*" характеризуется принципами, объектами (составляющими интеграционного процесса), формами, видами, уровнями, направлениями, этапами.

Совокупность объектов, вступающих между собой в связь и образующих новое целостное единство, определяет *состав* и *структуру* интеграционного процесса, которая может быть различной: а) объекты располагаются последовательно, как звенья в цепочке; б) один объект служит средством связи для других; в) один объект вбирает в себя другие и т.д. Связи, которые устанавливаются между интегрируемыми объектами согласно структуре и последовательности, определяют *механизмы интегрирования*. При этом любой объект может служить системообразующим фактором интеграции может быть любой объект - идея, проблема, понятие, категория и т.д.

Интеграция инновационных подходов к обучению и педагогических технологий

Интеграция инновационных подходов к обучению естественным образом проявляется при проектировании *педагогических технологий*, т.к. технологический подход к обучению является одной из значимых педагогических инноваций и основывается на достижениях не только психолого-педагогической теории, но и достоинствах технологического проектирования учебного процесса. Проектирование технологии обучения может осуществляться на основе как какого-либо одного подхода (теории), так и их интеграции.

Например, проектирование технологии профессионально ориентированного обучения на основе *деятельностного подхода* (О.Б. Епишевой) уже на этапе целеполагания привело к необходимости использования *дифференцированного подхода* к обучению. Дифференциация проектирования образовательных целей обусловлена тем, что разные учащиеся по-разному продвигаются по процессам полного цикла УПД. По этой же причине учащихся необходимо этому учить, т.е. развивать у них все познавательные процессы и умение учиться (цели развития) и использовать возможности содержания обучения для воспитания значимых качеств личности (цели воспитания), что является элементом гуманистического подхода к обучению. Элементами *информационного подхода* к обучению служат, во-первых, использование алгоритмов и приемов учебной деятельности при проектировании процедур учебной деятельности учащихся и включение их в содержание обучения; во-вторых, использование алгоритмов обучения и активных методов обучения в процедурах управляющей деятельности учителя. По существу здесь интегрированы технология дифференцированного и технология развивающего обучения.

Интеграция педагогических и информационных технологий

В решении проблемы интеграции педагогических и информационных технологий существуют *два пути*: 1) построить новую образовательную технологию на совершенно иной методологической и технологической основе используя современные достижения в области ИКТ; 2) использовать потенциал ИКТ для существенной модификации и повышения эффективности уже существующих образовательных технологий.

Целесообразность и эффективность первого пути представляется сомнительными, т.к. изначально ИКТ создавались и развивались для решения вопросов, далеких от педагогических проблем; второй путь представляется более привлекательным по ряду следующих причин, хотя имеет недостатки:

- в отличие от ИКТ, образовательные технологии специально создавались для решения педагогических проблем, проектируются на основе психолого-педагогических теорий, учитывают тем са-

мым известные в настоящее время закономерности процесса обучения;

- в то же время эффективность большинства из них существенно ограничена имеющимися техническими средствами обучения, не позволяющими индивидуализировать учебный процесс, вести обучение в интерактивном режиме;

- понятие образовательной технологии уже достаточноочно прочно утвердилось в отечественном образовании, многие учителя прошли курсы повышения квалификации в этой области; поэтому при овладении образовательной технологией, использующей возможности ИКТ, у них не будет психологического барьера неприятия нового, который неизбежно возникнет, если технология будет создаваться через наполнение ИКТ педагогическим содержанием.

Таким образом, решение проблемы создания образовательных технологий нового поколения видится на пути интеграции ряда существующих образовательных технологий и их модернизации на основе полноценного использования возможностей ИКТ.

Основные методологические достоинства *интеграции* педагогических и информационных технологий:

- предоставление учащимся и учителю *необходимой информации* в кратчайшее время и в удобном для восприятия виде, что обеспечивается доступом к информационным ресурсам посредством вычислительных сетей различных уровней;

- использование мультимедийных средств: а) существенно повышает *наглядность и доступность обучения*; б) позволяет показывать объекты, не поддающиеся непосредственному наблюдению в учебной аудитории; в) активизирует мыслительную деятельность учащихся;

- формирование *направленного восприятия информации* за счет таких возможностей компьютера, как динамичность, и красочность изображения, сочетание наглядно-образной и символьно знаковой информации;

- повышение *интенсивности* учебных занятий за счет обеспечения автоматизированного сбора, обработки и доведения информации до участников учебного процесса;

- реализация принципа *интерактивного обучения* за счет использования электронных учебных материалов, допускающих а) их одновременное использование неограниченным числом обучав-

емых; б) их аналитическую обработку и своевременную коррекцию;

- активизация *самостоятельной* учебной деятельности учащихся в компьютерном классе.

Для решения проблемы возможно использование следующих алгоритмических технологий: программированного обучения, технологии полного усвоения, технологии модульного обучения, технологии учебных циклов, интегральной технологии, когнитивной технологии, технологии деятельностного подхода и др.

Использование информационных технологий для компьютерной поддержки *процессуальной части* методики или технологии позволяет: а) индивидуализировать самостоятельную работу учащихся по выполнению учебных заданий в любое удобное для них время; б) активизировать учебную деятельность учащихся, протекающую в интерактивном режиме; в) повысить эффективность использования учебного времени; г) представить текстовую и графическую информацию для самостоятельного изучения не только статически, но и динамике; д) осуществлять все виды контроля и самоконтроля усвоения знаний, умений и способов деятельности с последующей коррекцией; е) изменить характер труда учителя, частности, сократить его рутинные действия по контролю усвоения.

Таким образом, информационные технологии обучения ориентированы не столько на формирование знаний, сколько средств их самостоятельного добывания и систематизации учащимися. При этом известные образовательные технологии в настоящее время *не используются* в качестве педагогического обеспечения компьютерных программ [1].

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. В чем заключается сущность интегративного подхода в образовании?
2. Приведите примеры интеграции в образовании.
3. Приведите примеры интеграции методов и технологий обучения.
4. Приведите примеры наличия элементов интеграции образовательных процессов в Вашем образовательном учреждении.

7.7. Дифференцированный подход к обучению

Понятие дифференциации обучения

Элементы дифференциации образования и обучения рассматривались на протяжении всей его истории, начиная с 1860 года, когда в российской школе появились элементы *фуркации* - построения учебного плана старших классов средней школы по уклонам (гуманитарным, естественно-научным и др.) и разделении средних учебных заведений на классические, мужские и женские гимназии, реальные коммерческие, епархиальные училища, кадетские корпуса. *Фуркацией* называлось дидактическое положение, предполагающее деление класса на группы; приспособление форм и методов работы к индивидуальным особенностям учащихся.

Цель начавшейся с 1988 г. дифференциации обучения - обеспечить каждому ученику условия для максимального развития его способностей и склонностей, удовлетворения его познавательных потребностей и интересов в процессе усвоения им содержания образования. Основанный на психолого-педагогических различиях школьников, такой подход, тем не менее, сохранял для всех учащихся единые и для многих непосильные конечные цели обучения. Сущность такой дифференциации состояла в поиске методов и приемов обучения, которые индивидуальными путями вели бы к одинаковому овладению программой.

Мнения многих ученых и практиков в области педагогики сходятся: дифференциация содержания образования и учебных требований уменьшает нагрузки на учащихся, которые иногда не только умственно, но и физически не способны учиться в рамках обычной программы; снимает проблемы тревожности, утомляемости и неуспеваемости, потому что каждый учится так, как может (а также психологический дискомфорт учеников, их родителей и учителей); делает реальностью усвоение каждым образовательного минимума. В педагогике обсуждаются проблемы дифференциации целей и содержания образования в процессе обучения, приемы и средства, формы дифференциации обучения по разным критериям и др. Самыми распространенными формами дифференциации являются а) выполнение учащимися заданий разного уровня сложности и различной направленности на развитие ученика; б) дозиро-

вание помощи учителя ученикам; в) групповая работа учащихся по модели полного усвоения.

Таким образом, под *дифференциацией обучения* на современной этапе реформы школы понимается создание различий между *частями образовательной системы* (или подсистемы) с учетом одного или нескольких направлений.

Направления, формы, виды, уровни и степень дифференциации обучения как основные его характеристики

Теоретически можно выделить множество *направлений дифференциации*: а) образовательные цели, уровень выполнения учебных заданий, первоначальный уровень, время выполнения задания (время обучения), содержание обучения, последовательность учебного материала, структура учебного материала, подход к обучению, виды учебной деятельности, применение знаний, оценка и др. На практике многие из этих направлений неотделимы друг от друга, поэтому обычно их объединяют в три основных направления: 1) дифференциация по времени обучения, 2) дифференциация по условиям обучения, 3) дифференциация по образовательным целям.

Конкретные проявления дифференциации называют *формами дифференцированного обучения*, которые, в свою очередь, могут быть объединены в условные виды и реализовываться на разных уровнях.

Виды дифференциации определяются, исходя из тех индивидуальных особенностей учащихся, которые в данном случае учитываются: по общим и специальным способностям, по интересам, по склонностям, по проектируемой профессии, т.е. по индивидуально-типологическим особенностям (наряду с дифференциацией по способностям, называется еще дифференциация по неспособностям). К видам дифференциации относятся и школы по национальному признаку; в целом по характеру основания дифференциации на виды их можно подразделить на *личностные* (по способностям, интересам, психологическим особенностям) и *социальные*. Дифференциация по *проектируемой профессии* учитывает и личностные факторы (склонности, способности, интересы), и социальные (престижность определенных профессий, предрасположенность к профессии и др.).

Дифференциация осуществляется на разных уровнях. Это могут быть три уровня: 1-й - микроуровень - внутренняя или внутриклассная (между группами одного класса) дифференциация; 2-й - мезоуровень - внутришкольная (между классами, профилями, направлениями одной школы) дифференциация; 3-й - макроуровень - межшкольная (создание различных типов школ) дифференциация. Российскими образовательными стандартами по существу предлагаются все эти виды дифференциации - *внутренняя уровневая* (обязательный уровень и уровень возможностей) и *профильная* (которая может быть как внутришкольной, так и межшкольной).

Под *уровневой дифференциацией* понимают такую систему обучения, при которой каждый ученик, овладевая некоторым минимумом общеобразовательной подготовки, являющейся общезначимой и обеспечивающей возможности адаптации в постоянно изменяющихся жизненных условиях, получает право и гарантированную возможность уделять преимущественное внимание тем направлениям, которые в наибольшей степени отвечают его склонностям и возможностям. При этом уровневая дифференциация выражается в том, что, обучаясь в одном классе, по одной программе и учебнику, ученики могут усваивать материал на различных уровнях. Основная сложность здесь связана с согласованием массовых форм обучения и индивидуального характера процессов усвоения (различных типов восприятия и применения знаний - преобладания первой или второй сигнальной системы, психического и биологического развития учащихся и др.).

Внешняя, или профильная, дифференциация обучения в средней школе имеет своим основанием разделение учащихся по *специальным способностям, познавательным интересам, склонностям и, как следствие, проектируемой профессии*; она предполагает предоставление учащимся возможности получать образование в различных направлениях, по разным учебным планам и программам. Ее разновидностью является углубленное изучение отдельных предметов (имеющее большой опыт в нашей стране).

Эффективность профильной дифференциации зависит от эффективности уровневой дифференциации, т.к. в любом профильном классе существуют различные типологические группы учащихся и, следовательно, обучение должно осуществляться на разных уровнях. В то же время реализация уровневой дифференциации на практике го-

раздо труднее, чем профильной, т.к. по профильному обучению накоплен значительный опыт (внеклассные занятия, факультативы и спецкурсы, классы с углубленным изучением отдельных предметов); составить программу или написать учебник легче по одному профилю, чем по нескольким уровням данного профиля.

Процесс выявления особенностей и способностей учащихся достаточно длительный и он привел к появлению еще одного вида дифференциации – *поисковой* или *предпрофильной*, которая позволяет выявлять типологические группы учащихся в основной школе (и даже в начальной). Это дает возможность учащимся продвигаться от низших стадий дифференциации к более высоким, что определило понятие "*непрерывной дифференциации*".

Под *степенью дифференциации* понимается степень способности образовательного учреждения учитывать различия учащихся, ставя перед ними индивидуальные образовательные цели, обеспеченные разными заданиями для организации учебной деятельности, создавая разные условия и давая разное время каждому из них для выполнения заданий. По этому параметру может быть максимальная дифференциация (для каждого учащегося), элементы дифференциации или ее отсутствие.

Критерии дифференциации обучения

Такие критерии выделяются в различных психолого-педагогических исследованиях (табл.5).

Таблица 5

Критерии дифференциации обучения

| <i>Автор, год</i> | <i>Виды критерииев</i> |
|---|--|
| И.М. Чередов (1973 г.) | Учебные возможности учащихся обучаемость, уровень работоспособности. |
| Ю.М. Колягин, В.А. Оганесян и др. (1975) | 1) Уровень обучаемости, 2) самостоятельность, 3) умение читать с пониманием и нужной скоростью, 4) способность и сообразительность, 5) уровень математического мышления, 6) познавательные интересы и т.п. |
| Е.С. Рабунский (1975 г.) | 1) Уровень успеваемости, 2) уровень познавательной самостоятельности, 3) действенность интереса |

| | |
|--------------------------------|--|
| В.А. Крутецкий (1976 г.) | Обучаемость: обобщенность мыслительной деятельности, экономичность мышления, самостоятельность, гибкость мыслительных процессов, смысловая память, характер связи наглядно-образных и отвлеченных компонентов мышления |
| З.И. Калмыкова (1981 г.) | 1) Уровень усвоения знаний, 2) темп продвижения в усвоении. |
| А.А. Кирсанов (1982 г.) | 1) Характер протекания мыслительных процессов, 2) уровень знаний и умений, 3) работоспособность, 4) уровень познавательной и практической самостоятельности и активности, 5) темп продвижения, 6) отношение к учению, 7) наличие и характер познавательных интересов, 8) уровень волевого развития |
| Н.И. Мурачковский (1988 г.) | 1) Обучаемость, 2) мотивы учения, 3) самореализация. |
| Н.А. Менчинская (1990 г.) | Обучаемость. |
| И.Э. Унт (1990 г.) | 1) Обученность, 2) обучаемость, 3) умение самостоятельно работать, 4) умение читать текст с пониманием и нужной скоростью, 5) специальные способности, 6) познавательные интересы, 7) отношение к труду. |
| М.Б. Миндюк (1991 г.) | 1) Обученность (с точки зрения обязательных результатов), 2) познавательная активность. |
| В.В. Куприянович (1991 г.) | 1) Быстрота усвоения, 2) активность мышления. |
| В.В. Пикан (1994 г.) | 1) Воспитанность, 2) познавательный интерес, 3) общеучебные умения и навыки, 4) фонд действенных знаний (по уровням), 5) мышление, 6) память, 7) тревожность, 8) темперамент. |

| | |
|-----------------------------|--|
| С.В. Воробьева (1999 г.) | Личностные детерминанты: 1) возраст, 2) состояние здоровья, 3) уровень психического развития, 4) образовательные потребности, 5) познавательный профиль как качество, связанное с типом мышления, 6) способности, субъективный опыт и индивидуальный стиль деятельности. |
| О.Б. Епишева (1999 г.) | Уровень готовности учащихся к учебной деятельности 1) психологической (развития познавательных процессов), 2) учебной (обученности и обучаемости), 3) физиологической (здоровья), 4) социальной. |
| М.В. Степанова (2000 г.) | 1) Уровень сформированности системных обобщенных знаний, 2) уровень сформированности видов деятельности, 3) уровень познавательной самостоятельности, 4) отношение к учебной деятельности |

Эти критерии используются в ходе комплексной диагностики, по результатам которой определяются типологические группы учащихся.

Понятие дифференцированного подхода к обучению

Все сказанное выше определяет различные трактовки содержания определения понятия дифференцированного подхода к обучению (табл. 6); нетрудно видеть, что общим в большинстве из них является присутствие понятия *типологической группы* учащихся.

Таблица 6

Дифференцированный подход к обучению

| <i>Автор, год</i> | <i>Содержание понятия</i> |
|---------------------------|--|
| И.М. Чередов (1973 г.) | Организация процесса обучения, предполагающее изучение индивидуальных особенностей учащихся, их классификацию по <i>типологическим группам</i> и организацию работы этих групп по выполнению специальных учебных заданий, которые способствуют их умственному и нравственному развитию |
| А.З. Макоев (1974 г.) | Организация учебного процесса на уроке таким образом, чтобы и сильные, и средние, и слабые |

| | |
|-----------------------------|--|
| | учащиеся получали на каждом этапе урока доступную, посильную и насыщенную работу с учетом привычного для каждой <i>группы</i> темпа. При этом допускается переход из одной группы в другую |
| Е.С. Рабунский (1975 г.) | Дидактическое положение, предполагающее деление класса на <i>группы</i> ; приспособление форм и методов работы и индивидуальным особенностям учащихся |
| Г.Д. Глейзер (1981 г.) | Система управления индивидуальной деятельностью учащихся с учетом как индивидуальных психологических различий (особенностей) отдельных учащихся и <i>групп</i> |
| Ю.К. Бабанский (1982 г.) | Способ оптимизации учебного процесса, который предполагает оптимальное сочетание общеклассных, <i>групповых</i> и индивидуальных форм обучения |
| А.А. Кирсанов (1982 г.) | Особый подход учителя к различным <i>группам учащихся</i> , заключающийся в организации учебной работы, различной по содержанию, объему, сложности, методам, приемам |
| Н.И. Мурачковский (1988 г.) | Условное выделение <i>групп учащихся</i> в соответствии с индивидуальными особенностями; осуществляется путем специальной работы по подбору разнопланового и многоуровневого учебного материала |
| И.Э. Унт (1990 г.) | Учет индивидуальных особенностей учащихся в той форме, когда <i>учащиеся группируются</i> на основании этих особенностей для отдельного обучения, происходящего по несколько различным учебным планам и программам |
| И.С. Якиманская (1991 г.) | Научная разработка подхода к каждому ученику для решения проблем отбора, формирования и коррекции развития личности в избранной области обучения |
| М.Б. Миндюк (1991 г.) | Перед разными категориями учащихся ставятся различные цели: одни должны достичь определенного объективно обусловленного уровня математической подготовки, называемого базовым, |

| | |
|-------------------------------|---|
| | другие, проявляющие интерес к математике и обладающие хорошими математическими способностями, должны добиться более высоких результатов |
| И.М. Осмоловская (1998 г.) | Способ организации учебного процесса, при котором создаются <i>группы учащихся</i> , для которых элементы дидактической системы (цели, содержание, методы, формы, результаты) различаются. |
| Р.А. Утеева (1998 г.) | Целенаправленное отношение учителя к учащимся с учетом их типологических особенностей, проявляющихся в дифференциации заданий на различных этапах урока, при организации домашней и внеклассной работы |
| С.В. Воробьева (1999 г.) | Дифференциация образовательных программ, реализуемая на двух уровнях: 1-й "внешний" - нормативная дифференциация, осуществляемая в процессе государственно-общественной детерминации образования; 2-й "внутренний" - личностная дифференциация. |
| М.В. Степанова (2000 г.) | Организационная форма рассогласования между линией преподавания и линией учения на уровне различных <i>групп</i> школьников. |
| Ю.В. Борисова (2003 г.) | Вариация методов обучения при одном и том же содержании в зависимости от когнитивного стиля ученика. |

Личностная ориентация образования

В рамках дифференцированного подхода к обучению рассматривается и *личностно-ориентированное обучение*; его основы: 1) приоритет индивидуальности, самоценности и самобытности ребенка, складывающегося задолго до специально организованного обучения в школе; 2) образование есть единство двух составляющих - обучения и учения; 3) рассмотрение учения как индивидуальной деятельности по трансформации социально значимых нормативов усвоения; 4) для конструирования и реализации образовательного процесса необходима особая работа по выявлению опыта каждого ученика, контроль за складывающимися у него способами учебной работы; 5) в образовательном процессе взаимодействуют два вида опыта - общественно исторического и личного; 6) разви-

тие ученика как личности происходит как через овладение нормативной деятельностью, так и через обогащение субъектного опыта; 7) основным результатом учения должно быть формирование познавательных способностей на основе овладения знаниями и умениями [1].

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. В чем заключается сущность понятий дифференциации обучения и дифференцированного подхода к обучению? В чем причины их появления в педагогике?
2. Перечислите и раскройте основные характеристики этих понятий.
3. Приведите примеры наличия элементов дифференциации обучения в Вашем образовательном учреждении.

7.8. Деятельностный подход к обучению

Концепция деятельностного подхода к обучению

Деятельностью в психологии называют процесс активности человека, связанной с его взаимодействием с окружающей действительностью и направленностью на определенный предмет деятельности (создание продукта деятельности, приобретение знаний, саморазвитие), который может осуществляться в разных видах (различающихся предметным содержанием) и на разных уровнях. У одних видов деятельности действия являются внутренними (отделены от практических действий), у других - внешними (продукт которых выражается в некотором предмете). Но в любой деятельности человека участвуют *теоретические действия*, и чем сложнее практика, тем значительнее роль предварительных теоретических действий. Теоретические действия, в свою очередь, могут протекать как во внутренней, так и во внешней форме (дающей возможность сделать их видимыми и тем самым помогающей их освоить). Внешняя и внутренняя деятельность имеют общее строение, поэтому существуют постоянные взаимодействия и переходы между ними.

Учебной деятельностью называют деятельность по усвоению накопленных обществом знаний о предмете изучения и общих приемов решения связанных с ним задач; без нее невозможно

овладеть другими видами человеческой деятельности - производственным трудом, художественным творчеством, спортом и т.д. Это - особая форма активности учащегося, направленная на изменение самого себя как субъекта учения, основной вид деятельности школьников, формирующий не только знания, умения и навыки, но и способности, установки, волевые и эмоциональные качества, т.е. личность в целом. На основе анализа системы начального обучения Д.Б. Элькониным в 1961 г. была выдвинута гипотеза об учебной деятельности и ее строении, о необходимости организации особого рода деятельности учащихся и необходимости организации усвоения способов этой деятельности.

В теории учебной деятельности показано, что усвоение содержания обучения происходит не путем передачи ему некоторой информации, а в процессе его собственной активной деятельности. Это положение составляет психологическую основу концепции *деятельностного подхода к обучению*, который, по характеристике Н.Ф. Талызиной, по-новому поставил вопросы о соотношении знаний, умений и навыков учащихся и их развития в учебной деятельности. Знания приобретаются *только в деятельности*, за умениями и навыками ученика всегда стоит *действие с определенными характеристиками* (восприятие, осознание, запоминание, воспроизведение и т.д.).

Формирование учебной деятельности - это управление взрослым человеком процессом становления учебной деятельности учащихся. Под этим управляющим влиянием ребенок сравнительно быстро становится субъектом учебной деятельности, и тогда, по мере ослабления ее формирующих "рычагов", можно говорить о ее *развитии*. *Становление учебной деятельности* - это совершенствование каждого ее компонента и их взаимодействия. При этом соотношение педагогического руководства и самостоятельности учащихся должно меняться в процессе учебной деятельности, соответствовать уровню развития личности. *Уровни учебной деятельности* в целом и ее отдельных компонентов должны рассматриваться как важные качественные характеристики эффективности деятельности учащихся и учителя.

С позиций общей теории деятельности психологи различают понятия "*учебная деятельность*" и "*учение*"; первое шире второго, т.к. оно включает одновременно и деятельность обучающего, и дея-

тельность обучаемого. Понятие "учение" психологи рассматривают как совокупность психических процессов, обусловленных психическими механизмами, и в связи с познавательной деятельностью ученика. Отсюда понятие "учебно-познавательная деятельность" - основной и в то же время наиболее сложный вид учебной деятельности, который, по мнению Г.И. Щукиной, наиболее полно характеризует процесс обучения: это специальная деятельность, необходимая обществу, самому растущему человеку, совместная форма сотрудничества взрослого и школьника, в ней совершаются как познавательные процессы, так и социализация личности.

В теории учебной деятельности показано, что усвоение содержания обучения и развитие ученика происходит в процессе его собственной активной учебно-познавательной деятельности по восприятию, осмыслинию, запоминанию, применению, обобщению и систематизации информации, контроля и оценки ее усвоения. Эти процессы образуют *полный цикл учебно-познавательной деятельности ученика* [1].

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. В чем заключается сущность концепции деятельностного подхода к обучению? В чем причина его появления в педагогике?
2. В чем заключается совершенствование традиционной системы обучения на основе деятельностного подхода к обучению?
3. Как должны измениться образовательные цели и содержание обучения традиционной методической системы на основе деятельностного подхода к обучению?
4. Что такое "активные" методы обучения? Почему они реализуют основную идею деятельностного подхода к обучению?
5. Приведите примеры наличия элементов деятельностного подхода к обучению в Вашем образовательном учреждении.

Использованная литература:

1. Епишева О.Б., Трушников Д.Ю. Инновационные процессы в образовании. Учебник. -Тюмень. 2009.

ГЛАВА 8. УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМ ПРОЦЕССОМ

8.1. Системное управление инновационными процессами в образовании

Инновационная деятельность наиболее эффективна при наличии управления развитием ОУ свойства системности, то есть способности создавать необходимые связи субъектов инновационной деятельности, интегрировать все отдельные инновационные процессы в единое целое, частные изменения рассматривать через призму общих целей развития образовательной системы и реализовывать их в рамках общей программы развития.

Системное управление развитием решает целый комплекс управлеченческих задач.

Для того, чтобы построить систему управления инновационной деятельностью, нужно определить состав функций, которые должна реализовать эта система; выбрать методы и средства реализации функций; определить состав органов (временных и постоянных), которые будут реализовывать выделенные функции, их взаимоотношения; определить логическую структуру управлеченческих действий по реализации функций управления инновационной деятельностью; распределить полномочия и ответственность за выполнение этих управлеченческих действий; осуществлять контроль.

Инновационный прогностический характер управления образовательным учреждением – введение в управлеченческий цикл таких изменений, которые направлены на определение перспектив развития образовательной системы и ее радикальное обновление.

Программа управления инновациями - план; согласованный по срокам, результатам и финансовому обеспечению, содержит комплекс действий исполнителей для достижения поставленной цели.

Технология разработки комплексно-целевой программы - совокупность взаимосвязанных между собой этапов: организационно-управлеченческого (этап разработки нормативно-правовой базы инновационного поиска ОУ); проблемного анализа деятельности ОУ как системы; концептуально-прогностического; проектив-

но-конструктивного (построение модели инновационной школы и научно-методическое обеспечение процесса ее реализации); мониторинга инновационной деятельности педагогического коллектива (рефлексивно-оценочный этап).

Для развития инновационных образовательных систем необходим комплекс организационно-педагогических и научно-методических условий, среди которых: наличие концепции, разработанной с позиций гуманистической образовательной парадигмы; принятие ее всеми субъектами учебно-воспитательного процесса; формирование целей и задач нового содержания образования, отвечающего требованиям современности и будущего; наличие программы, в которой раскрыта технология инновационного процесса; обеспечение научно-методической, материально-технической, финансово-экономической базы развития и др.

Идеи развития ОУ - мысли, предположения о том, как реорганизовать деятельность всей системы или ее отдельного участка, как использовать возможности всех заинтересованных лиц, внешней среды для снятия (или, по крайней мере, ослабления) противоречия между нынешним состоянием ОУ и ее желаемым состоянием. Выделяют идеи-направления и идеи-способы преобразований, общие, связанные с обновлением всего ОУ, и частные, связанные с обновлением отдельного его участка.

Источниками идей развития ОУ являются: социальный заказ (потребности общества), директивные и нормативные документы органов власти (федеральных, региональных, муниципальных); достижения наук о человеке, печатные издания, люди, технико-информационные системы и др. Поиск идей развития осуществляют с помощью специальным методов.

Основными субъектами инновационного процесса являются менеджер, лидер, новатор. Каждый из них обладает своими характеристиками, выполняет свою роль в инновационном процессе.

Инновационный климат - сформированная обстановка, в которой человек чувствует себя свободным, мотивированным, готовым к творческой работе. Необходимо обеспечить условия его создания.

Инновационные организационные отношения имеют свои черты: поддержка инновационной деятельности со стороны руко-

водства; содействие экспериментаторству, высокий уровень и постоянное совершенствование коммуникаций и др.

8.2. Инновационный проект и методы оценки его эффективности.

Инновационный проект - новая форма организации и целевого управления инновационной деятельностью; представляет собой сложную систему процессов, взаимообусловленных и взаимоувязанных по ресурсам, срокам и стадиям. Может рассматриваться в нескольких аспектах: как совокупность мероприятий для достижения инновационных целей, как процесс осуществления инновационной деятельности, как пакет документов, обосновывающих и описывающих эти мероприятия.

Проект должен обеспечить эффективное решение конкретной задачи (проблемы), приводящей к инновации. Характеризуется высокой неопределенностью на всех стадиях инновационного цикла.

Многообразие возможных целей и задач развития предопределяет большое разнообразие видов инновационных проектов. Инновационные проекты классифицируют по таким признакам, как период реализации проекта, характер целей проекта, вид удовлетворяемой потребности, тип инновации, уровень принимаемых решений и масштабность решаемых задач. Принадлежность инновационного проекта к тому или иному виду определяет его специфическое содержание и использование особых методов формирования и управления проектом.

При осуществлении проекта необходимо учитывать степень неопределенности, риски, затраты, а также сроки осуществления отдельных этапов проекта.

Необходимо принимать во внимание нормативные критерии: правовые (нормы национального и международного права), требования стандартов, конвенций и т. д.; экологические требования и др.; а также ресурсные критерии, которые определяют принципиальную возможность осуществления инновационного проекта.

В основе содержания инновационного проекта по процессу его формирования и реализации лежит концепция жизненного цикла инновационного проекта, которая исходит из того, что ин-

новационный проект есть процесс, происходящий в течение конечного промежутка времени, в котором можно выделить следующие этапы: формирование инновационной идеи (замысла); разработка проекта; реализация проекта; завершение проекта.

Для успеха инновационного проекта важное значение имеют следующие факторы: соответствие проекта стратегическим задачам образовательной системы; четкая ориентация проекта на решение актуальных проблем современного образования; преодоление информационных барьеров; тщательная оценка и отбор проектов; поощрение творческих устремлений персонала; эффективное управление проектом и др.

Рассматривая инновационный проект по элементам организации, можно выделить в нем две части: органы управления формированием и реализацией проекта и участников инновационного проекта. В зависимости от вида проекта в его организации могут принимать участие различное количество участников.

Иновационный проект, рассматриваемый как процесс, осуществляется в соответствии с общепринятыми этапами.

Управление инновационным проектом - это процесс принятия и реализации управленческих решений, связанных с определением целей, организационной структуры, планированием мероприятий и контролем за ходом их выполнения, направленных на реализацию инновационной идеи.

Управление инновационными проектами должно основываться на совокупности научно обоснованных и проверенных практикой принципов.

Обобщенно цикл управления можно представить двумя стадиями: разработка инновационного проекта и управление реализацией инновационного проекта. На первой стадии определяются цели проекта и ожидаемые конечные результаты,дается оценка конкурентоспособности и перспективности результатов проекта, формируются задания, осуществляется планирование проекта и оформление его. На второй стадии выбираются организационные формы управления, решаются задачи прогнозирования и оценки оперативной ситуации по достижению результатов, затратам времени, финансов, ресурсов, корректируются планы.

8.3. Мониторинг инновационного процесса

Результат инновационной деятельности – конкретные изменения в объекте преобразований. Оценивается на основе трех групп критериев:

- критерия качества преобразований, выражающемся в соотношении реальных результатов деятельности школы с поставленными целями инновационной деятельности, моделью выпускника школы, государственными образовательными стандартами и т.д.;
- критерия эффективности, отражающего отношение достигнутых результатов к затратам времени, усилий, других ресурсов;
- критерия мотивации, так называемого критерия школьного самочувствия учащихся и учителей.

Критерии оценки эффективности управления развитием школы (В.С.Лазарев)

1) Уровень информированности членов педагогического коллектива о новшествах, которые потенциально могут быть освоены школой (уровень информированности о возможностях и ограничениях развития школы).

2) Полнота выделения актуальных проблем школы (понимание членами коллектива проблем школы, а также их причинно-следственных связей).

3) Рациональность выбора общей и частных целей инновационной деятельности в школе: поставленные цели максимально соответствуют возможностям решения актуальных проблем школы.

4) Интегрированность целей развития школы: цели отдельных нововведений согласованы с общей целью и между собой.

5) Реалистичность планов: степень обоснованности утверждений об обеспеченности тех или иных направлений инновационной деятельности необходимыми ресурсами.

6) Заинтересованность педагогического коллектива школы в освоении нового.

7) Контролируемость инновационных процессов в школе.

Критерии комплексно-целевой программы развития образовательного учреждения:

- концептуальная обоснованность;

- соответствие действующим нормативно-законодательным актам, регулирующим деятельность образовательных учреждений инновационного типа;
- ориентировка на установки концепции федеральной и региональной программы развития образования;
- опора на предшествующий опыт деятельности педагогического коллектива;
- ориентировка на стратегию системных изменений;
- научно-методическое обеспечение инновационного поиска;
- ориентация на конечные цели, которые конкретизируются через индивидуальные цели педагогов-исследователей.

Вопросы и задания для самостоятельной работы:

1. Системное управление развитием решает целый комплекс управлеченческих задач. Какие это задачи?
2. Каковы организационно-педагогические и научно-методические условия развития инновационных образовательных систем?
3. Какими качествами должен обладать педагог инновационного ОУ? Составьте модель личности педагога инновационного ОУ.
4. Каковы этапы и порядок разработки инновационного проекта?
5. Назовите условия успешности и возможные причины неэффективности инновационного проекта.
6. Какова методика и критерии оценки инновационного проекта?

Список использованной литературы:

1. Епишева О.Б., Трушников Д.Ю. Инновационные процессы в образовании. Учебник. Тюмень. 2009.
2. Ломакина Т.Ю., Сергеева М. Г.Инновационная деятельность в профессиональном образовании. – Курск, 2011. – 284 с. 25-47.
3. Ломакина Т.Ю. Концепция непрерывного профессионального образования. М.: ИТИП РАО, 2005.
4. Лазарев В.С. Управление инновациями в школе. Учебное пособие – М., Центр педагогического образования. 2008. – 352 с.
5. Лазарев В.С. Принципы и процедуры определения требований к результатам инновационного образования на основе компетентностного подхода: методические рекомендации. – М., 2006.
6. Пономарев Н.А. Образовательные инновации: уч. пособие - М: Академия, 2007. - с. 34,37.
7. Сластенин В. А., Подымова Л.С. Педагогика: инновационная деятельность. – М., 1997.
8. Старикова О.Г. Современные образовательные стратегии высшей школы: полипарадигмальный подход: автореф. дис. доктор пед.наук: 13.00.08 / Ольга Георгиевна Старикова. – Краснодар, 2011. — с.19.
9. Современные образовательные технологии: учебное пособие / кол. Авторов, под рук. Н.В. Бордовской. – М.: КНОРУС, 2010. – с. 12 – 19, 60.
10. Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года. [Электронный ресурс] <http://mon.gov.ru/dok/akt/9130/>
11. Юсуфбекова Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки теории инновационных процессов в образовании. – М., 1991. – С. 37.
12. Хуторской А.В.Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании.:www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm
13. Шипилина Л.А. Методология психолого- педагогических исследований: Учеб.пос. М.,2011.
14. Шмелева Е. А. Инновационная образовательная среда вуза:

- пространство развития /Е. А. Шмелева // Научный поиск. — 2012. — № 1(3). — С. 14–17.
15. http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2012_1_2776.

Интернет-ресурсы:

- 1.<http://www.sqpi.ru>
- 2.http://www.orenipk.ru/rmo_2007/RMO_site/1_2/1_22.htm
- 3.<http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb>.
- 4.<http://rudocs.exdat.com/docs/index-406140.html>.
- 5.<http://www2.asu.ru/cppkp/index.files/ucheb>.
- 6.<http://www.files/innov/Part2/ch1/glava11.html>.
- 7.<http://studall.org/all3-38200.html>

Рекомендуемая литература

Основная:

1. Байденко В.И. Болонский процесс: результаты обучения «компетентностный подход». М., 2009.
2. Бордовская Н.В. Современные образовательные технологии. - М., 2010.
3. Байкова Л.А., Гребенкина Л.К. Педагогическое мастерство и педагогические технологии: Учеб. Пособие.-М.: Пед. общество России, 2000.
4. Воронова Т.А. Педагогический процесс в высшей школе. - Иваново, 2001.
5. Гин А. Приемы педагогической техники. Пособие для учителя. - 3-е изд. - М.: «Вита-Пресс»-2001.
6. Епишева О.В. Инновационные процессы в образовании. - Тюмень, 2009.
7. Загрекова Л.В. Теория и технология обучения. Учеб. Пособие для студентов пед.вузов.М.: Высш. Шк., 2004.
8. Загвязинский В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука //Инновационные процессы в образовании. - Тюмень, 1990.
9. Зеер Э.Ф. Инновации в профессиональном образовании: учеб.-метод. Пособие/Э. Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков. - Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2007.
10. Инновационные методы обучения: Методические рекомендации для магистрантов, получающих квалификацию «Преподаватель высшей школы». - Нальчик: Каб.-Балк. Ун-т, 2006. – 35с.
11. Колеченко А.К. Энциклопедия педагогических технологий: Пособие для преподавателей. - СПб: КАРО, 2001.
12. Максимов В.Г. Педагогическая диагностика в школе: Учеб.пособие для студ.высш.пед.учебн. заведений. -М.: Изд. Центр «Академия», 2002.
13. Мухина С.А., Соловьева А.А. Современные инновационные технологии обучения. - М.,2008.
14. Никишина И.В. Инновационные педагогические технологии и организация учебно-воспитательного и методического процесса в школе: использование интерактивных форм и методов

- в процессе обучения учащихся и педагогов. - Волгоград: Учитель, 2007.
15. Панфилова А.П. Инновационные педагогические технологии: Активное обучение: учеб.пособие для студентов высш. учеб. заведений/ А.П. Панфилова.- М.: Издательский центр «Академия»,2009.-192с.
 16. Полат Е.С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования: Учеб.пособие для студентов высш.учеб.заведений. - М.: Издат.центр «Академия», 2007.
 17. Полат Е.С. Новые коммуникационные и информационные технологии в обучении. - М, 2003.
 18. Суртаева Н.Н. Нетрадиционные образовательные технологии.- Новокузнецк, 2000.
 19. Хугорской А.В.Современная дидактика учебник для вузов. - СП б: Питер, 2001.
 20. Хугорской А.В. Практикум по дидактике и методикам обучения. - СП б: Питер, 2004.
 21. Хугорской А.В. Педагогическая инноватика: учеб. пос. для студ.высш.учеб.заведений.-М.: Изд. центр « Академия», 2008.
 22. Чернявская А.П. Педагогическая техника в работе учителя. - М.: Центр «Пед.поиск», 2001.

Дополнительная:

1. Ангеловски К. Учителя и инновации: Кн.для учителя.-М.: Просвещение, 1991.
2. Гуслова М.Н. Инновационные педагогические технологии: учеб. пос. для студ.сред.проф. учеб. заведений/М.Н. Гуслова.- М.: Изд. центр « Академия»,2010.-288с.
3. Ингенкамп К. Педагогическая диагностика.-М.: Педагогика, 1991.
4. Инновационные учебные заведения в России: Инф.- справ. Пособие в помощь руководителям школ.-1992.
5. Кларин М.В. Инновации в обучении: метафоры и модели: анализ зарубежного опыта. - М.: Наука, 1997.
6. Кларин М. В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии (Анализ зарубежного опыта). Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. 158 с.

7. Подымова Л.С. Подготовка учителя к инновационной деятельности. - М., 1995.
8. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии. М., 1998.
9. Селевко Г. К. Энциклопедия новых педагогических технологий. М.: 2009.
10. Скакун В. А. Организация и методика профессионального обучения: учеб.пособие. – Москва. ФОРУМ: ИНФА-М, – 2007. 56 с.
11. Сластенин В.А. Педагогика: Инновационная деятельность. М., 1997.

Периодические издания:

Журнал «Педагогика», «Педагогические технологии», «Иновации в образовании».

Тесты для самоконтроля

Задание 1

Выберите правильный ответ

Эмоционально-оценочное отношение к нововведениям, в отличие восприимчивости субъектов к инновации, новых идей, опыта - это...

- А) Инновативность;
- Б) Креативность;
- В) Эмоциональность;

Задание 2

Вставьте слово

.... - система мотивов, знаний, умений, навыков, личностных качеств педагога, что обеспечивает эффективность использования новых педагогических технологий в работе с детьми.

Задание 3

Выберите правильный ответ

Инновационный процесс - это...

- А) комплексная деятельность по созданию (рождению, разработке), освоению, использованию и распространению новшеств;
- Б) переработка информации;
- В) учебный процесс с новыми требованиями к результату обучения;

Задание 4

Вставьте слово

... - создание благоприятных условий для творчества, реализации природной сути, социальных потребностей человека.

Задание 5

Вставьте слово

... - система идей, главной целью которых является сохранение и развитие творческого потенциала человека. Начата Международной академией наук высшей школы (МАН ВШ).

Задание 6

Выберите правильный ответ

Дистанционное обучение - это:

- А) форма обучения, предусматривающая строгий контроль качества образования;
- Б) обучение непрерывно и самостоятельно;

В) форма обучения, предусматривающая строгий контроль качества образования процесс приобретения знаний и умений через опосредованный процесс передачи информации, включающий все технологии и все возможные формы информационного обмена на расстоянии;

Задание 7

Вставьте слово

.... - основана на осмыслиении практического педагогического опыта целенаправленная педагогическая деятельность, нацеленная на изменение и развитие учебно-воспитательного процесса с целью достижения высших результатов, получение нового знания, формирование качественно иной педагогической практики.

Задание 8

Выберите правильный ответ

Целенаправленное, систематическое и последовательное внедрение в практику оригинальных новаторских способов, приемов педагогических действий и средств, охватывающих целостный учебно-воспитательный процесс от определения цели до ожидаемых результатов – это...

- А) Инновационная педагогическая технология;
- Б) Воспитательная технология;
- В) Педагогическая деятельность;

Задание 9

Вставьте слово

.... - совокупность внешних проявлений его личности, в которых раскрывается внутреннее «Я» (мироощущение, мировоззрение, личностные особенности), направленные на изменение составляющих современной системы образования.

Задание 10

Выберите правильный ответ

Учебно-воспитательное учреждение, деятельность которого построена на оригинальных (авторских) идеях и технологиях. Представляет собой новую образовательную практику (вообще или для конкретных условий). Какое это учреждение?

- А) Инновационная школа;
- Б) Авторская школа;
- В) Современная школа;

Задание 11**Вставьте слово**

.... - такое нововведение, которое разрабатывается и проводится не органами государственной власти, а работниками и организациями системы образования и науки.

Задание 12**Вставьте слово**

... - сориентирована на динамические изменения в окружающем мире учебная деятельность, которая базируется на оригинальных методиках развития разнообразных форм мышления, творческих способностей, высоких социально-адаптационных возможностей личности.

Задание 13**Выберите правильный ответ**

Педагогически целесообразно организованное пространство жизнедеятельности, которая способствует развитию инновационного ресурса личности; интегрированное средство накопления и реализации инновационного потенциала учебного заведения - это...

- А) Образовательная среда;
- Б) Инновационная среда;
- В) Развивающая среда;

Задание 14**Вставьте слово**

... - метод исследовательско-педагогической деятельности, который предусматривает существенные изменения в содержании, формах и методах работы с целью повышения их эффективности.

Задание 15**Выберите правильный ответ**

Способность учебно-воспитательного заведения создавать, воспринимать, реализовывать нововведения и своевременно избавляться от устаревшего, педагогически нецелесообразного - это...

- А) Инновационный потенциал учебно-воспитательного заведения;
- +
Б) Инновационный потенциал педагогов;
- В) Реализация учебно - воспитательного плана;

Задание 16**Вставьте слово**

... - совокупность социокультурных и творческих характеристик личности педагога, что выражает готовность совершенствовать педагогическую деятельность, а также наличие внутренних средств и методов, которые обеспечивают эту готовность.

Задание 17**Выберите правильный ответ**

Порядок осуществления обучения в условиях конкретной инновации; систематическое координирование и регулирование инновационного процесса - это...

- А) Инновационный режим;
- Б) Инновационный процесс;
- В) Инновационная деятельность;

Задание 18**Вставьте слово**

... - обусловлены общественной потребностью комплексные процессы создания, внедрения, распространения новшества и изменения образовательной среды, в котором осуществляется их жизненный цикл.

Задание 19**Вставьте слово**

... - нововведение, изменение, обновление; новый подход, создание качественно нового, использование известного в других целях.

Задание 20**Выберите правильный ответ**

Процесс и результат взаимодействия элементов (с заданными свойствами), что сопровождается восстановлением, установкой, усложнением и укреплением существенных связей между ними на основе достаточного основания, в результате чего формируется интегрированный объект (система) с качественно новыми свойствами, в структуре которого хранятся индивидуальные свойства исходных элементов – это...

- А) Систематизация;
- Б) Координация;
- В) Интеграция;

Задание 21**Вставьте слово**

... - одна из глобальных тенденций развития образования, связанная с расширением применения компьютеров, информационных сетей и технологий в образовательной практике.

Задание 22**Вставьте слово**

Система основных параметров, принимаемых в качестве государственной нормы образованности, отражающей общественный идеал и учитывающей возможности реальной личности и системы образования по достижении этого идеала - это...

- А) Стандарт образования;
- Б) Нормативные акты;
- В) Предписание;

Задание 23**Выберите правильный ответ**

По масштабу вносимых изменений педагогические инновации подразделяются на ...

- А) Внешние, внутренние, ресурсные;
- Б) Локальные, модульные, системные;
- В) Дидактические, методические;

Задание 24**Выберите правильный ответ**

Полная реконструкция школы как образовательного учреждения предполагается при ... изменениях

- А) Модульных;
- Б) Локальных;
- В) Системных;

Задание 25**Выберите правильный ответ**

Инновации являются результатом...

- А) Научного поиска;
- Б) Политических изменений;
- В) Выполнение заказа руководства учреждения;

Задание 26**Выберите правильный ответ**

Наука, занимающаяся изучением нововведений, новых явлений в разных сферах деятельности человека называется...

- А) Инноватикой;
- Б) Прогностикой;
- В) Системологией;

Ответы к тестам:

- 1. А
- 2. Инновационная компетентность
- 3. А
- 4. Инновационная цель образования
- 5. Инновационное образование
- 6. В
- 7. Инновационная педагогическая деятельность
- 8. А
- 9. Инновационное поведение педагога
- 10. А
- 11. Педагогическая инновация
- 12. Инновационное обучение
- 13. Б
- 14. Инновационный педагогический эксперимент
- 15. А
- 16. Инновационный потенциал педагога
- 17. А
- 18. Инновационные образовательные процессы
- 19. Инновация
- 20. В
- 21. Информатизация образования
- 22. А
- 23.Б
- 24.В
- 25.А
- 26.А

ГЛОССАРИЙ

Авторская школа - экспериментальный учебно-воспитательное учреждение, деятельность которого базируется на разработанной автором или авторским коллективом педагогической концепции. Термин введен в конце 80-х годов XX ст., однако в мировой педагогике авторскими по сути были учебные заведения И. Г. Песталоцци, Ф. Фребеля, школы Монтессори, Г. Штейнера, А. Макаренко, В. Сухомлинского и др.

Авторские учебные программы - составная часть программно-методического обеспечения образовательного процесса учебно-воспитательного заведения (школы, детского сада и др.). Для них характерны оригинальные концепции и содержание. Внедрению А. у. п. предшествует экспертиза, апробация, сертификация и т.д.

Авторские образовательные технологии - разработаны педагогами-практиками технологии, в которых в разных вариантах соединяются адекватные содержанию и целям разноуровневого и разнопрофильного обучения структурно-логические, интеграционные, игровые, компьютерные, диалоговые, тренинговые технологии.

Алгоритмизация процесса обучения - одно из направлений педагогических исследований, который акцентирует на использовании теми, кто учится, и теми, кто учит, структурированных алгоритмов (лат. *algorismus* - совокупность действий для решения задач) решения задач.

Альтернативные (франц. *alternative*, от лат. *alter* - один из двух) **школы** - «свободные школы», которые возникли в конце 60-х годов XX в. в странах Западной Европы и США как противопоставление авторитарным движениям. Они обеспечивают альтернативную за содержанием, формами и методами работы с учащимися образование. Существуют как «открытые школы» (без разделения на традиционные классы), «школы без стен» (ориентация на широкое использование местной общины), «магнитные школы» (учебные центры для углубленного изучения конкретной области знаний) и др.

Антиинновационные (греч. *anti* - против и англ. *innovate* - вводить новшества) **барьеры** - внешние или внутренние препят-

ствия, которые мешают осуществлению инновационной деятельности.

Базовое образование - общественно необходимый уровень общеобразовательной подготовки, который предусматривает всестороннее развитие и ценностно-этическую ориентацию личности, формирование общекультурной основы ее образования, гражданского и профессионального становления.

Вариативный (лат. *variatio* - различие) **компонент в образовании** - учебные программы, которые выбираются в рамках образовательной программы учебно-воспитательного заведения.

Глобализация (франц. *global* - взятый в целом) **образования** - одна из фундаментальных тенденций развития образования. Отражает формирование единого социального, информационного и образовательного пространства в масштабах всей планеты, в частности через деятельность средств массовой информации, каналы Интернет.

Глобальная образование - содержание и технологии образования, ориентированные на тенденции глобализации во всех сферах общественной жизни. Ее компонентами являются экологическое образование и воспитание, развитие толерантности и поликультурности в сфере обществоведческой образования, повышения информационной насыщенности образования.

Готовность к инновационной педагогической деятельности - особый личностный состояния, которое предусматривает наличие у педагога мотивационно-ценностного отношения к профессиональной деятельности, владение эффективными способами и средствами достижения педагогических целей, способности к творчеству и рефлексии.

Гуманизация (лат. *humanus* - человеческий, человечный) **педагогического процесса** - концепция, основу которой составляет идея построения педагогической системы на принципах гуманизма с целью создания благоприятных условий для полноценного развития ребенка. Г. п. п. предусматривает дифференциацию и индивидуализацию обучения и воспитания на основе активизации творческого саморазвития личности.

Гуманистическое образование - образовательные системы и концепции, которые базируются на принципах гуманизации и гуманитаризации образования.

Гуманистическая педагогика - направление в современной теории и практике воспитания, который возник в конце 50-х - начале 60-х годов XX века в США как педагогическое воплощение идей гуманистической психологии. Главной целью воспитания в Г. п. является самоактуализация личности.

Гуманистическая психология - направление в современной зарубежной психологии, предметом которого является целостное изучение человека в ее высших, специфичных только для нее проявлениях, в частности развитие и самоактуализация личности, ее ценности, любовь, творчество, ответственность, свобода и т.д. К ведущих представителей Г. п. принадлежат А. Маслоу, Ш. Бюлер, К. Роджерс.

Гуманитаризация образования - одна из основных тенденций развития образования в современном мире. Отражает возрастание роли и значения человеческих отношений, взаимного принятия участников учебного процесса для успешности образования в целом.

Диверсификация (лат. *diversificatio* - изменение, разнообразие) **системы образования** - процесс расширения системы образования за счет роста количества типов и видов учебных заведений.

Дидактическая (греч. *didaktikos* - поучительный) **система** - совокупность элементов (цель, дидактические принципы, содержание, формы организации и методы обучения), образующих единую целостную функциональную структуру, ориентированную на достижение целей обучения.

Дидактическое программирования - один из подходов к конструированию образовательных процессов и систем, связанный с поэтапным определением необходимой информации, элементарных процедур ее усвоения и контроля. Особое распространение приобретает в связи с внедрением компьютеров и учебных устройств.

Дифференциация (лат. *differentia* - различие) **образования** - процесс в современном образовании, что обеспечивает разнообразие форм обучения, которые позволяют максимально учитывать индивидуальные возможности, интересы, склонности, ценностные и профессиональные ориентации тех, кто учится. Базируется на принятии психологических различий между индивидами и группами.

пами людей (по полу, возрасту, социальной принадлежности и т.д.).

Диагностика (греч. *diagnostikos* - способный распознавать) **инновационной деятельности педагога** - совокупность способов изучения и оценки профессиональной готовности педагога к реализации инновационной деятельности.

Жизненный цикл нововведения - процесс прохождения этапов нововведения: возникновение (старт); быстрый рост (в борьбе с оппонентами, консерваторами, скептиками); зрелость; освоение; диффузия (проникновение, распространение); насыщения (освоение многими людьми, проникновение во все части педагогического и управлеченческого процессов); рутинизация (длительное использование новации, в результате чего она для многих становится нормой); кризис (исчерпанности возможностей применить новацию в новых отраслях, условиях); финиш (нововведение перестает быть таким, как есть, заменяется более эффективным или поглощается общей эффективной системой).

Инноватика - область знаний, развивающая методологию и организацию инновационной деятельности.

Инноватика педагогическая – отрасль педагогической науки, изучающая процесс обновления педагогической деятельности, его принципы, закономерности, методы и средства.

Инновация педагогическая (нововведение) -1) целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов, и самой образовательной системы в целом;

2) процесс освоения новшества (нового средства, метода, методики, технологии, программы и т.п.);

3) поиск идеальных методик и программ, их внедрение в образовательный процесс и их творческое переосмысление.

Инновация педагогическая классифицируется:

- **по видам деятельности** - педагогические, обеспечивающие педагогический процесс, управлеченческие;

- **по характеру вносимых изменений** - радикальные (основанные на принципиально новых идеях и подходах), комбинаторные (новое сочетание известных элементов) и модифицирующие

(совершенствующие и дополняющие существующие образцы и формы);

• **по масштабу вносимых изменений** - локальные (независимые друг от друга изменения отдельных участков или компонентов), модульные (взаимосвязанные группы нескольких локальных педагогических инноваций), системные (полная реконструкция системы как целого);

• **по масштабу использования** - единичные или диффузные;

• **по источникам возникновения** - внешние (за пределами образовательной системы), внутреннее (внутри образовательной системы).

Инновационные процессы в системе образования - управляемые процессы создания, восприятия, оценки, освоения и применения педагогических новшеств.

Инновация - нововведение, изменение, обновление; новый подход, создание качественно нового, использование известного в других целях.

Инновация - все новое, вводимое в известные педагогические системы и традиционно организуемый процесс в данный исторически-временной период развития педагогической практики.

Исследовательская деятельность - специфическая человеческая деятельность, которая регулируется сознанием и активностью личности, направленная на удовлетворение познавательных интеллектуальных потребностей, продуктом которой является новое знание, полученное в соответствии с поставленной целью и в соответствии с объективными законами и наличными обстоятельствами, определяющими реальность и достижимость цели.

Индивидуализация (франц. *individualisation*, от лат. *individuum* - неделимое) **обучение** - организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей учащихся, которая позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого.

Индивидуальный образовательный маршрут - ориентация на поиск индивидуальных моделей социализации, способствующих использованию внутренних сущностных сил и возможностей конкретного человека; предоставление ребенку и его семьи

права выбирать учебные программы и заведения с учетом интересов и проблем, индивидуальности ребенка.

Индивидуальное развитие - процесс формирования индивида.

Инновативность (лат. *innovatio* - обновление, изменение) - эмоционально-оценочное отношение к нововведениям, в отличие восприимчивости субъектов к инновации, новых идей, опыта.

Инновационная компетентность (лат. *competens* (*competentis*) - надлежащий, соответствующий) **педагога** - система мотивов, знаний, умений, навыков, личностных качеств педагога, что обеспечивает эффективность использования новых педагогических технологий в работе с детьми.

Инновационная культура педагога - система освоенных личностью педагогических средств, обеспечивающих инновационный способ деятельности, системообразующим элементом которой является ценности инновационного плана.

Инновационная цель образования - создание благоприятных условий для творчества, реализации природной сути, социальных потребностей человека.

Инновационное образование - система идей, главной целью которых является сохранение и развитие творческого потенциала человека. Начата Международной академией наук высшей школы (МАН ВШ).

Инновационная педагогическая деятельность - основана на осмыслиении практического педагогического опыта целенаправленная педагогическая деятельность, нацеленная на изменение и развитие учебно-воспитательного процесса с целью достижения высших результатов, получение нового знания, формирование качественно иной педагогической практики.

Инновационная педагогическая технология - целенаправленное, систематическое и последовательное внедрение в практику оригинальных новаторских способов, приемов педагогических действий и средств, охватывающих целостный учебно-воспитательный процесс от определения цели до ожидаемых результатов.

Инновационная поведение педагога - совокупность внешних проявлений его личности, в которых раскрывается внутреннее «Я» (мироощущение, мировоззрение, личностные особенности),

направленные на изменение составляющих современной системы образования.

Инновационная школа - учебно-воспитательное учреждение, деятельность которого построена на оригинальных (авторских) идеях и технологиях. Представляет собой новую образовательную практику (вообще или для конкретных условий).

Инновационное обучение - сориентирована на динамические изменения в окружающем мире учебная деятельность, которая базируется на оригинальных методиках развития разнообразных форм мышления, творческих способностей, высоких социально-адаптационных возможностей личности.

Инновационная среда - педагогически целесообразно организованное пространство жизнедеятельности, которая способствует развитию инновационного ресурса личности; интегрированное средство накопления и реализации инновационного потенциала учебного заведения.

Инновационный педагогический эксперимент - метод исследовательско-педагогической деятельности, который предусматривает существенные изменения в содержании, формах и методах работы с целью повышения их эффективности.

Инновационный потенциал учебно-воспитательного заведения - способность учебно-воспитательного заведения создавать, воспринимать, реализовывать нововведения и своевременно избавляться от устаревшего, педагогически нецелесообразного.

Инновационный потенциал (лат. *potentia* - сила) **педагога** - совокупность социокультурных и творческих характеристик личности педагога, что выражает готовность совершенствовать педагогическую деятельность, а также наличие внутренних средств и методов, которые обеспечивают эту готовность.

Инновационный прогностический характер управления учебным заведением - введение в управленийский цикл изменений, направленных на определение перспектив развития образовательной системы и ее радикальное обновление: диагностика состояния проблемы и выявления проблемных полей, построение концепции преобразования и проектирование, программирование деятельности, моделирование и коррекция модели, ее адаптация и тиражирование результатов.

Инновационный режим - порядок осуществления обучения в условиях конкретной инновации; систематическое координирование и регулирование инновационного процесса.

Инновационные идеи - основанные на новом знании о процессе человеческого развития идеи, которые предлагают неиспользуемые ранее теоретические подходы к решению педагогических проблем, конкретные практические технологии получения высоких результатов.

Инновационные образовательные процессы - обусловлены общественной потребностью комплексные процессы создания, внедрения, распространения новшества и изменения образовательной среды, в котором осуществляется их жизненный цикл.

Инновационные умение - владение способами и приемами инновационной деятельности, позволяющие выделить проблему, проникнуть в ее суть и на этой основе конструировать и продуктивно решать инновационные профессионально-педагогические задачи.

Интеграция (лат. integratio - восстановление, пополнения, от integer - целый) - процесс и результат взаимодействия элементов (с заданными свойствами), что сопровождается восстановлением, установкой, усложнением и укреплением существенных связей между ними на основе достаточного основания, в результате чего формируется интегрированный объект (система) с качественно новыми свойствами, в структуре которого хранятся индивидуальные свойства исходных элементов.

Интегрированные инновации - инновации, предусматривающих объединение интенсивного и экстенсивного путей развития педагогической системы при условии тщательного исследования неиспользованных резервов педагогической системы, которые оказываются на грани разноплановых, разноуровневых и разнохарактерных педагогических подсистем и их компонентов.

Интенсивные (франц. intensif, от лат. intensio - напряжение, усиление) **инновации** - инновации, которые предусматривают развитие педагогической системы за счет внутренних резервов.

Информатизация (лат. informatio - объяснение) **образования** - одна из глобальных тенденций развития образования, связанная с расширением применения компьютеров, информационных сетей и технологий в образовательной практике.

Качество образования - уровень знаний и умений, умственного, нравственного и физического развития обучающихся, на определенном этапе в соответствии с поставленными целями; уровень обеспечения учебной деятельности и предоставления образовательных услуг участникам образовательного процесса учебно-воспитательным заведением.

Компетентность учителя профессиональная – владение учителем необходимой суммой знаний, умений и навыков, определяющихся сформированностью его педагогической деятельности, педагогического общения и личности учителя как носителя определённых ценностей, идеалов и педагогического сознания.

Компетентность - (от латинского *kompetens* – надлежащий, способный) – мера соответствия знаний, умений и опыта лиц определенного социально-профессионального статуса реальному уровню сложности выполняемых ими задач и решаемых проблем. Включает помимо сугубо профессиональных знаний и умений такие качества, как инициатива, сотрудничество, способность работать в группе, коммуникативные способности, умение учиться, оценивать, логически мыслить, отбирать и использовать информацию.

Компетенция - (от лат. *copetentia* – принадлежность по праву):

- 1) круг полномочий, прав и обязанностей конкретного государственного органа;
- 2) круг вопросов, в которых данное должностное лицо обладает познаниями, опытом.
- 3) возможность установления субъектом деятельности связи между знанием и ситуацией или, в более широком смысле, способность найти, обнаружить основу действий, процедур (знание + действие), необходимую для разрешения проблемы в конкретной ситуации.

Комплексный подход - рассмотрение явлений в совокупности.

Комбинаторные (лат. *combino* - соединяю, совмещаю) **нововведения** - нововведение, предусматривающие новое конструктивное сочетание элементов известных методик.

Комплексная образовательная программа - программа, которая определяет основное содержание работы с детьми в усло-

виях учебно-воспитательного заведения на основе единой педагогической концепции.

Компоненты педагогической системы - цель (педагогический идеал воспитания), содержание педагогического воздействия (образовательная программа), средства, формы, методы педагогического воздействия; результат; люди (педагоги, родители, воспитанники и т.д.) как носители педагогической системы, объекты и субъекты педагогической деятельности.

Критерий оптимальности (лат. *optimus* - наилучший) - показатель, по которым осуществляется оценка возможных вариантов (альтернатив) развития процесса и выбор наилучшего из них. Вопреки требованиям логики (чтобы критерий содержал только один показатель) в педагогике он всегда комплексный, поскольку дифференцировать причины и последствия педагогических процессов сложно.

Критерий качества объекта - показатель, характеризующий свойство (качество) объекта, оценка которого возможно за одним из способов измерения или по экспертным методом.

Концепция (от лат. *conceptio* - понимание, восприятие, система). Система взглядов, то или иное понимание явлений, процессов, фактов, руководящая идея для их трактовки и освещения; ведущий замысел деятельности.

Личностно-деятельностный подход – в основе лежит учёт личностных особенностей, позиций всех его участников – учеников, учителей, преподавателей. Учитывается, что процесс обучения ведётся во взаимосвязывающей деятельности обучаемых и обучающих. Результат в деятельности (положительный, отрицательный).

Медиа-образование - направление в педагогической науке, которое исследует средства массовой коммуникации. Сформировался он во второй половине XX века. Главными задачами М.-о. является подготовка обучающихся к жизни в информационном обществе, формирование у них умения пользоваться информацией в любом виде, осуществлять коммуникации, осознавать последствия воздействия на человека средств информации, особенно средств массовой коммуникации.

Методика в образовании – описание конкретных приемов, способов, методов педагогической деятельности в отдельных образовательных процессах.

Модификационные (лат. *Modifico* – устанавливаю мере) **нововведения** – нововведения, связанные с усовершенствованием, рационализацией, видоизменением, модернизацией того, что имеет аналог или прототип (программа, методика, отдельная разработка и т.п.).

Модульные (лат. *Modulus* – мера) **нововведения** – комплекс частичных взаимосвязанных нововведений в отношении определенной группы предметов, возрастной группы детей.

Мониторинг (лат. *Monitor* – напоминающий, надзирающий) **в образовании** – постоянное отслеживание определенного процесса в образовании с целью выявления его соответствия желаемому результату или первоначальным предположениям. Элементами мониторинга в образовании являются формы текущей, промежуточной и итоговой аттестации, составление графиков и отчетов, проведения педагогических советов, консилиумов и т.д.

Мультикультурное образование – образование, направленное на сохранение и развитие культурных ценностей, норм, образцов и форм деятельности определенного общества, на передачу их и инновационных новообразований молодому поколению.

Метод экспертизы оценок - разновидность опроса, связанная с привлечением к оценке изучаемых явлений, процессов наиболее компетентных людей, мнения которых, дополняющие и перепроверяющие друг друга, позволяют достаточно объективно оценить исследуемое. Использование этого метода требует, прежде всего, тщательного подбора экспертов - людей, хорошо знающих оцениваемую область, изучаемый объект и способных к объективной, непредвзятой оценке.

Моделирование - изучение объекта (оригинала) путем создания и исследования его копии, модели, замещающей оригинал с определенных сторон, интересующих познание. Модель всегда соответствует объекту - оригиналу в тех свойствах, которые подлежат изучению, но в то же время отличается от неё по ряду других признаков, что делает модель удобной для исследования изучаемого объекта.

Модернизация - изменение чего-либо в соответствии с современными требованиями.

Мониторинг - постоянный надзор, регулярное отслеживание состояния объекта, значений отдельных его параметров, с целью изучения динамики происходящих процессов, прогнозирования тех или иных событий, а также предотвращения нежелательных явлений.

Новаторство (лат. *novator* - обновления) - высшая степень педагогического профессионального мастерства, изобретательство нового в педагогической практике.

Новизна - один из основных критерииов оценки педагогических исследований; результат творческого процесса; свойство и самостоятельная ценность любого нововведения. Н. имеет относительный характер как в личностном, так и в историческом плане.

Новые информационные технологии - совокупность методов и технических средств сбора, организации, хранения, обработки, передачи информации с помощью компьютеров и компьютерных коммуникаций.

Образовательная парадигма (греч. *paradeigma* - пример, образец) - совокупность принятых научным педагогическим сообществом теоретических, методологических и других установок на каждом этапе развития педагогики, которыми руководствуются как образцом (моделью, стандартом) при решении педагогических проблем.

Образовательная программа - основной документ образовательного учреждения любого уровня, определяющий содержание основного и дополнительного образования, педагогические технологии, которые используются, систему аттестации и управления качеством образования, а также кадровые и материально-технические основы образовательного процесса.

Образовательная технология - технология, которая отражает общую стратегию развития образования, единого образовательного пространства. Предназначена для прогнозирования развития образования, ее конкретного проектирования и планирования, предвидение результатов, а также определение соответствующих образовательным целям стандартов.

Оптимизация - улучшение какого-либо процесса для достижения его максимальной эффективности; повышение интенсивности процесса в целях достижения высоких результатов.

Открытое обучение - способ организации учебной работы в школах (в основном начальных), который предусматривает отказ от классно-урочной системы и оценивания успеваемости на основе заданных норм, гибкую, открытую организацию учебного пространства, переменный состав учебных групп, свободный выбор учеником видов и способов учебной работы. О.о. способствует формированию положительной мотивации детей, эмоционально насыщенной атмосферы взаимоотношений учителей и учеников. Такое обучение было распространено в начале 60-х годов XX в. в Великобритании, а в 70-е годы и в других странах.

Основные этапы проектирования - обоснованный выбор будущего продукта; разработка проекта; макетирование и моделирование; документальное оформление; экономическая и экологическая оценка проекта и технологии; защита проекта.

Оценка-определение и выражение в условных знаках-баллах, а также оценочных суждениях учителя степени усвоения учениками знаний, умений и навыков, установленных программой.

Парциальная (лат. *partialis*, от *pars* (*partis*) - часть) **образовательная программа** - образовательная программа, которая определяет содержание одного или нескольких взаимосвязанных направлений работы заведения (например, гуманистическое воспитание, эстетическое развитие, экологическое воспитание) на основе своеобразной педагогической концепции.

Педагогика сотрудничества - новаторский направление в педагогике, что рассматривает ребенка как активного субъекта совместной с педагогом деятельности, основанной на реальном сотрудничестве, демократических и творческих началах. Сформировался в середине 80-х годов XX ст. Авторами педагогики сотрудничества является Ш. Амонашвили, И. Волков, Е.Ильин, С. Лысенкова, В. Сухомлинский, В. Шаталов и др.

Педагог инновационного направления - педагог с четкой мотивацией инновационной деятельности и определенной инновационной позицией, способен не только поддерживать инновационные процессы, но и инициировать их.

Педагогическая аксиология (греч. *axios* - ценный и *logos* - слово, учение) - наука о восприятии, освоения и оценивания нового в педагогике. Основными категориями являются педагогическое сообщество, оценивания и разновидности процессов освоения нового явления, консерватизма и новаторство в педагогике, особенности инновационной среды, готовность педагогического сообщества к восприятию и оценивания нового и т.д.

Педагогическая диагностика (греч. *diagnostikos* - способный распознавать) - комплекс средств, методов, приемов и правил измерения динамики процессов и результатов учебно-воспитательной работы.

Педагогическая экспертиза (франц. *expertise*, от лат. *expertus* - опытный) - совокупность процедур, необходимых для получения коллективной мысли в форме экспертного суждения и оценки о педагогическом объекте, процессе, явлении.

Педагогическая инноватика - учение о создании, оценки, освоения и использования педагогических новаций.

Педагогическая инновация (нововведение) - совокупность новых профессионально-педагогических действий педагога, направленных на решение актуальных проблем воспитания и обучения с позиций личностно-ориентированного образования; целостная теоретическая, технологическая и методическая концепция обновление педагогической деятельности, что обеспечивает ее выход на качественно новый уровень; процесс освоения нового (средства, методики, технологии, программы и т.д.).

Педагогическое мастерство - высокий уровень овладения педагогической деятельностью; комплекс специальных знаний, умений и навыков, профессионально важных качеств личности, которые дают возможность педагогу эффективно организовывать учебно-познавательную деятельность.

Педагогическая рефлексия (лат. *reflexio* - отображение, анализ) - способность педагога объективно оценить себя и свои поступки, понять, как его воспринимают в процессе педагогического общения.

Педагогическая система - педагогическая концепция и опыт ее реализации в педагогическую практику; эталонная модель, результаты действия которой апробированы на социальном уровне и имеют свою специфику.

Педагогическое творчество - принятие и осуществление педагогом оптимальных нестандартных решений в переменных условиях учебно-воспитательного процесса.

Педагогическая теория - логическое обобщение педагогического опыта, практики воспитания и обучения; система педагогических идей; научное объяснение закономерностей педагогической деятельности; совокупность положений педагогики как науки.

Педагогическая технология - своеобразная конкретизация методики, проект определенной педагогической системы, которая реализуется на практике; содержательная техника реализации учебно-воспитательного процесса; закономерная педагогическая деятельность, которая реализует научно-обоснованный проект учебно-воспитательного процесса и имеет высший уровень эффективности, надежности, гарантированного результата, чем традиционные методики обучения и воспитания.

Педагогическое конструирования (создание конструкта) - детализация образовательного ли педагогического проекта, которая приближает его к использованию в конкретных условиях реальными участниками педагогического процесса.

Педагогическое проектирование - целенаправленная деятельность, которая определяет необходимость педагогических преобразований, прогнозирует и оценивает последствия реализации определенных педагогических замыслов.

Педагогические изобретения - преобразование, конструирование отдельных элементов педагогических систем, средств, методов, условий обучения и воспитания.

Педагогические открытия - самые масштабные новаторские педагогические решения, связанные с выдвижением новых педагогических идей и их воплощением в конкретной педагогической системе.

Передовой педагогический опыт - учебно-воспитательная, организационно-педагогическая деятельность, в процессе которой стабильные положительные результаты в решении актуальных педагогических проблем обеспечиваются использованием оригинальных форм, методов, приемов, средств обучения и воспитания, новых образовательных систем или интеграции традиционных форм, методов, приемов и средств.

Проблемные методы обучения - методы усвоения новых знаний, в которых каждый участник учебного процесса участвует в выработке определенного нового содержания (решение проблемы). Использование П. м. н. обусловлено высокой мотивацией всех участников образовательного процесса, возможностями реализации атмосферы диалога и сотрудничества.

Продуктивное учение - результативное личностно-ориентированное обучение в процессе конкретной работы на ее основе свободного выбора и учета интересов тех, кто учится.

Профессиональная мобильность (лат. *mobilis* - подвижный) - способность педагога к изменениям в профессиональной деятельности в новых социально-педагогических условиях.

Профессиональная педагогическая этика - составляющая этики, что отражает специфику функционирования морали в целостном педагогическом процессе; наука о моральных аспектах деятельности педагога.

Психолого-педагогическое сопровождение образования - система взаимосвязанных мер по решению психолого-педагогических проблем участников учебно-воспитательного процесса, которая охватывает индивидуальную и групповую диагностику, консультирование, построение индивидуальных учебных программ и т.п.

Педагогическая технология - такое построение деятельности педагога, в которой входящие в него действия представлены в определённой последовательности и целостности, а выполнение предполагает и имеет прогнозируемый характер.

Передовой педагогический опыт - опирающийся на педагогические новации и позволяющий получать результаты, отвечающие современным требованиям, и оптимальные для конкретных условий.

Презентация - предъявление, представление чего-либо нового, созданного, появившегося.

Проблемный семинар - обсуждение сравнительно небольшой группой участников подготовленных ими научных докладов, сообщений, проводимое под руководством ведущего ученого, специалиста. Научные семинары могут быть как разовыми, так и постоянно действующими.

Проектирование - процесс разработки проекта с фиксацией результата в какой-либо форме.

Проектная деятельность обучающихся - совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся, имеющая общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата деятельности.

Проект - реалистичный замысел о желаемом будущем, план, а также совокупность документов (расчетов, чертежей, макетов и т.д.) для создания какого-либо продукта; содержит рациональное обоснование и конкретный способ осуществления.

Радикальное (лат. *radicalis* - коренной) **нововведение** - нововведение, основанное на принципиально новых идеях и подходах. Чаще всего возникает в результате творческой интеграции и предопределяет создание принципиально новых средств.

Регионализация (лат. *regionalis* - областной) **образования** - фундаментальная тенденция современности, что реализуется через формирование особого «национально-регионального компонента» в образовании, который отражает историко-культурные, социально-экономические реалии и потребности развития отдельных территориальных и этнокультурных сообществ.

Реформы (франц. *reforme*, от лат. *reformare* - превращать) **в области образования** - система нововведений, направленных на коренное преобразование и радикальное улучшение функционирования, развития и саморазвития образовательных учреждений и системы их управления в целом.

Рефлексия - процесс вспоминания, выявления и осознания основных компонентов деятельности, её смысла, способов, проблем, пути их решения, полученные результаты и т.п.

Самоанализ педагогической деятельности - изучение педагогом состояния, результатов своей профессиональной деятельности, установление причинно-следственных взаимосвязей между элементами педагогических явлений, определения путей совершенствования обучения и воспитания детей.

Синергетика (греч. *synergeia* - сотрудничество, содружество) - наука, исследующая процессы перехода сложных систем с неупорядоченной состояния в упорядоченное; устанавливает между элементами системы связи, суммарное действие которых в пре-

делах системы по своим эффектом сильнее от суммы эффектов действия каждого отдельного элемента. Как самостоятельная наука возникла в середине 70-х годов XX ст. В педагогике является одним из методологических принципов.

Система образования - совокупность учебно-воспитательных учреждений независимо от их организационно-правовых форм, типов и видов, реализующих последовательные образовательные программы и государственные образовательные стандарты различного уровня и направленности, а также система органов управления образованием.

Системные новшества - нововведения, которые охватывают весь педагогический процесс учебно-воспитательного заведения. Их освоение требует программы развития. К С. н. принадлежат прежде всего те, которые предусматривают или перестройку всего заведения под определенную идею, концепцию, или создание нового учебного заведения на базе предыдущего (например, детский сад-школа, адаптивная школа, школа-лаборатория и т.п.).

Социокультурные проблемы образования - проблемы образовательных теорий и систем, вызванные несоответствием идеальных форм образования и культуры внешним социальным и культурным условиям.

Стандартизация (англ. standard - норма, образец, мерило) **образования** - тенденция развития образовательных процессов и систем, которая реализуется через формирование определенных универсальных требований к содержанию и результатов образования (государственные образовательные стандарты).

Структура деятельности - совокупность взаимосвязанных и взаимоусловленных элементов деятельности. Традиционно в С. д. выделяют мотивы, план деятельности, средства, методы и формы деятельности, критерии результативности и другие элементы

Структура проекта - последовательность этапов проекта: "замысел - реализация - продукт".

Средства информатизации образования - средства новых информационных технологий в сочетании с учебно-методическим, нормативно-техническим и организационно-инструктивным материалом, что обеспечивает их педагогически целесообразное использование.

Средства новых информационных технологий - программино-аппаратные средства и устройства, функционирующие на базе вычислительной техники, а также современные способы и системы информационного обмена, обеспечивающие операции сбора, накопления, хранения, обработки и передачи информации.

Таксономия (греч. *taxis* - размещен по порядку и *nomos* - закон) **педагогическая** - построение четкой системы педагогических целей, внутри которой выделены их категории и последовательные уровни (иерархия).

Творческая самореализация педагога - процесс осуществления творческих замыслов педагога для достижения целей в решении личностно-значимых педагогических проблем.

Творческое сотрудничество - принцип личностно-ориентированной педагогики; процесс взаимодействия людей между собой для достижения общей цели.

Телекоммуникационные технологии - технологии передачи и получения информации с помощью глобальных компьютерных сетей.

Технологизация - неукоснительное соблюдение содержания и последовательности этапов внедрения нововведений.

Технологическая карта - описание процесса как пошаговой, поэтапной последовательности действий с указанием средств, которые используются.

Технологическая культура педагога - динамическая система педагогических ценностей, технологических умений и творческой индивидуальности педагога. Компонентами Т. к. п. есть разные уровни педагогической практики.

Технологическая схема - условное изображение технологии процесса, разделение его на отдельные функциональные элементы и обозначения логических связей между ними.

Технологический процесс - система технологических единиц, ориентированных на конкретный педагогический результат.

Технология коллективной творческой деятельности - инновационное средство образования, с помощью которого педагоги достигают творчества; непрерывный процесс управления развитием потребностей, способностей, усвоением педагогом опыта человеческих отношений и практической творчества, в ходе которого формируются направленность на самоисследование, умение само-

диагностики психического состояния и прогнозирование возможных вариантов своего профессионального поведения и общения с другими людьми.

Тестирование - эмпирический метод, диагностическая процедура, заключающаяся в применении тестов. Тесты обычно задаются испытуемым либо в виде перечня вопросов, требующих кратких и однозначных ответов, либо в виде задач, решение которых не занимает много времени и также требует однозначных решений, либо в виде каких-либо краткосрочных практических работ испытуемых, например квалификационных пробных работ. Тесты различаются на бланочные, аппаратурные и практические; для индивидуального применения и группового.

Тесты (от англ. *test* - испытание, проба) - Стандартизованные задания, предназначенные для измерения в сопоставимых величинах индивидуально-психологических свойств личности, а также знаний, умений и навыков; один из основных методов психологической диагностики.

Тьютор (от англ. *tutor* - репетитор, куратор, воспитатель в образовательном учреждении).

1) педагог, осуществляющий общее руководство самостоятельной внеаудиторной работой обучающихся; преподавательская должность в некоторых университетах. Тьюторство практикуется в образовательных учреждениях, где большое значение придаётся учебной деятельности по индивидуальным планам и самостоятельной работе с источниками информации;

- 2) индивидуальный научный руководитель студента;
- 3) воспитатель.

Уровни новизны - степень нового в педагогических нововведениях; абсолютная новизна (принципиально неизвестна новация, отсутствие аналогов и прототипов); локально-абсолютная новизна (использование в новых условиях новации, которую применяли на других объектах); условная новизна (возникает при непривычном сочетании ранее известных элементов); нормативная новизна (оригинальность новации определяется ее отличием от тех, которые являются нормой); субъективная новизна (когда новый объект для определенного субъекта).

Управление педагогическими инновациями - вид социального управления, что поддерживает целеустремленность и организованность инновационных процессов в системе образования.

Учебный проект- проект, осуществляемый учащимися под руководством педагога и имеющий не только pragматическую, но и педагогическую цель.

Факторы(лат. factor - делающий, от facio - делаю)**распространение нового** - социальные условия широкого плана (отношение общества к педагогических идей, государственная политика в сфере образования вообще и в отношении конкретных нововведений в частности); отдельные социальные условия (деятельность конкретных государственных и общественных институтов - средств массовой информации, учебных заведений, органов образования, самодеятельных педагогических объединений); личностные факторы (личностные особенности авторов и пропагандистов педагогических инноваций, в частности их авторитет для творческих педагогов, всего педагогического общества, деятелей образования).

Форма презентации (лат. praesento - передаю, вручаю)**нового**- один из способов распространения нововведений (научных, научно-популярных публикаций, распоряжений органов образования, теле -, кино -, видеоматериалов, периодических изданий, художественных произведений и т.д.).

Эвристический метод - основанный на использовании вопросно-ответной формы, при котором учитель не сообщает готовых знаний, а в процессе беседы приводит учащихся к самостоятельным выводам на основе имеющихся знаний и опыта.

Эксперимент - (от лат. experimentum - проба, опыт) - центральный эмпирический метод научного исследования. Апробирование, испытание изучаемых явлений в контролируемых и управляемых условиях. В эксперименте стремятся выделить изучаемое явление в чистом виде, с тем, чтобы было как можно меньше препятствий в получении искомой информации.

Экспертиза- рассмотрение, исследование каких-либо вопросов, решение которых требует специальных знаний в области науки, техники, искусства.

Экспертные оценки - количественные и качественные (обычно в баллах или порядковых номерах, рейтингах) оценки

процессов и явлений, показателей, выполняемые экспертами на основе суждений. Чаще всего к таким оценкам приходится прибегать, когда анализируемая величина не поддается непосредственному измерению, учету.

Эксперт - специалист в выбранной области, проводящий оценку работы.

Эксперимент (лат. *experimentum* - проба, опыт) - метод исследования, который предусматривает выделение существенных факторов, которые влияют на результаты педагогической деятельности, дает возможность варьировать ими для достижения оптимальных результатов; контролируемая педагогическая деятельность, направленная на создание и апробирование новых технологий обучения и воспитания, развития детей, управление учебно-воспитательным заведением.

Экспериментальные школы - учебно-воспитательные учреждения, предназначенные для обоснования, разработки или проверки новых педагогических идей, изучение практического опыта педагогов.

Экспертная рецензия - заключительное суждение эксперта о рецензируемый инновационный проект (его актуальность, соответствие целей объективным потребностям и тенденциям развития образования, четкость определения целей и т.д.).

Экстенсивные (лат. *extensivus*) – расширяющий **инновации** – инновации, основанные на привлечении дополнительных мощностей (инвестиций) новых средств, оборудования, технологий, капиталовложений и т.п.; наращивают количественные характеристики педагогического продукта преимущественно за счет новых информационных технологий, перераспределения времени на различные виды учебной деятельности, дифференциацию и индивидуализацию работы с учащимися.

ОГЛАВЛЕНИЕ

| | |
|---|-----------|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ..... | 5 |
| 1.1 Исходные понятия педагогической инноватики..... | 5 |
| 1.2 Объект, предмет и задачи педагогической инноватики..... | 10 |
| 1.3.Моделирование инновационного процесса..... | 15 |
| 1.4.Типы педагогических новшеств и их характеристики..... | 19 |
| 1.5.Результативность и эффективность нововведений..... | 23 |
| ГЛАВА 2. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ КАК ОСНОВА ОСУЩЕСТВЛЕНИЯ ПАРАДИГМАЛЬНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ..... | 27 |
| 2.1.Основные вехи истории философско-педагогической мысли о природе образовательных инноваций..... | 27 |
| 2.2. Инновационная политика в ХХ-XXI веках..... | 28 |
| 2.3.Этапы инновационного процесса..... | 32 |
| 2.4.Технологический подход, особенности его реализации в образовании..... | 33 |
| 2.5. Понятие педагогической технологии..... | 37 |
| ГЛАВА 3. МЕТОДЫ ВЫБОРА, ПРОГНОЗИРОВАНИЯ, ПОИСКА ИДЕЙ ИННОВАЦИИ. | 39 |
| 3.1. Методы выбора инновационной политики..... | 39 |
| 3.2. Методы прогнозирования и поиска идей..... | 41 |
| 3.3. Метод, методика, технология..... | 44 |
| 3.4.Выбор и проектирование инновационных образовательных технологий..... | 47 |
| ГЛАВА 4. ГОСУДАРСТВЕННОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ ИННОВАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ. НОВЫЕ ПОДХОДЫ К ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ПРОЦЕССА В ВУЗЕ И ШКОЛЕ..... | 50 |
| 4.1Механизм формирования государственной инновационной образовательной политики (ГИОП)..... | 50 |
| 4.2.Создание и содержание инновационно-образовательной системы вуза..... | 53 |
| 4.3. Преодоление сопротивления инновациям в вузе..... | 55 |
| ГЛАВА 5. ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ..... | 58 |
| 5.1. Предпосылки развития инновационных процессов в высшем образовании..... | 58 |
| 5.2. Инновации в ВУЗе..... | 60 |
| 5.3. Современное университетское образование: состояние и перспективы развития в контексте идей Болонского процесса.. | 66 |
| 208 | |

| | |
|---|------------|
| 5.4 . Инновационная культура будущего педагога как компонент профессиональной компетентности..... | 69 |
| ГЛАВА 6. СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ОБУЧЕНИЯ В ВУЗЕ..... | 82 |
| 6.1. Методика разработки кейса и проведения учебного занятия в форме кейс-стади..... | 82 |
| 6.2. Методика подготовки эссе по заданной теме | 86 |
| 6.3. Методика проведения занятий с применением игровых технологий..... | 89 |
| 6.4. Методика использования в учебном процессе проектно-организационных технологий..... | 96 |
| 6.5. Особенности методики «круглого стола»..... | 99 |
| 6.6. Методика подготовки и проведения тренинга..... | 103 |
| 6.7. Модульное обучение..... | 110 |
| 6.8. Контекстное обучение..... | 119 |
| ГЛАВА 7. СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ В ОБРАЗОВАНИИ | 131 |
| 7.1. Системный подход в образовании..... | 131 |
| 7.2. Гуманистический подход к обучению..... | 133 |
| 7.3. Информационный подход к обучению..... | 137 |
| 7.4. Технологический подход к обучению..... | 141 |
| 7.5. Компетентностный подход к обучению..... | 144 |
| 7.6. Интегрированный подход в образовании..... | 153 |
| 7.7. Дифференцированный подход к обучению..... | 158 |
| 7.8. Деятельностный подход к обучению..... | 166 |
| ГЛАВА 8. УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННЫМ ПРОЦЕССОМ..... | 169 |
| 8.1. Системное управление инновационными процессами в образовании..... | 169 |
| 8.2. Инновационный проект и методы оценки его Эффективности..... | 171 |
| 8.3 Мониторинг инновационного процесса..... | 173 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ..... | 175 |
| РЕКОМЕНДУЕМАЯ ЛИТЕРАТУРА..... | 177 |
| ТЕСТЫ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЯ | 180 |
| ГЛОССАРИЙ..... | 186 |

Для заметок

Для заметок

**ИННОВАЦИОННЫЕ ПРОЦЕССЫ
В ОБРАЗОВАНИИ**

Учебное пособие

План университета 2016, поз.2

Редактор Н.В. Ефрюкова
Корректор Е.М. Плуговая
Компьютерная верстка С.А. Бостанова

Подписано в печать 14.03.2016

Формат 60x84/16
Бумага офисная
Объем – 9,8 уч.-изд. л.
Тираж - 100 экз.

**Издательство Карабаево-Черкесского
государственного университета:
369202, г. Карабаевск, ул. Ленина, 29.
ЛР 040310 от 21.10.97**

**Набрано и отпечатано в типографии
Карабаево-Черкесского госуниверситета:
369202, г. Карабаевск, ул. Ленина, 46.**