

УДК [001.895:371.132]:371.12:331–051

Хайбулаев М.Х.

ИННОВАЦИОННАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ТЕХНОЛОГИИ

Ключевые слова: инновация, инновационные процессы, новшество, инновационное обучение, организационно-деятельностная игра, инновационный семинар, тренинг, метод проектов.

Во всем мире признание определяющей роли творческого и образованного человека сопровождается сегодня нарастающей неудовлетворенностью положением человека в современном образовании. Суть неудовлетворенности видится в том, что существующая система образования, называемая «поддерживающим обучением», имеет в своей основе фиксированные методы и правила, предназначенные для решения известных, повторяющихся ситуаций. Направленность поддерживающего обучения на воспроизводство существующей культуры, социального опыта, социальной системы считают одной из причин кризиса образования [4].

В качестве альтернативного поддерживающему обучению рассматривают *инновационное обучение*, стимулирующее изменения в существующей культуре и социальной среде, выступающей в качестве средства формирования способности обучаемых к проективному изменению творческого мышления.

Инновационный тип организации учебно-воспитательного процесса широко разрабатывается и осваивается во всем мире, в том числе в России, на уровне теоретического осмысления [4], как течение по созданию новой школы [7] и развитию всей системы образования [1], другие изучают инновационный процесс как средство развития школы [9]. Часть исследователей [6] изучают особенности инновационного обучения и его функции в развитии личности на модели «ситуации совместной продуктивной и творческой деятельности учителя с учениками», в которой ведущая роль на всех этапах обучения отведена творческим и продуктивным задачам. Ученые РГПУ им. А.И. Герцена исследуют основные тенденции развития инновационных процессов в высшем педагогическом образовании [5].

В определении инновации как педагогической категории существует значительный разброс: «внесение нового как изменение, совершенствование и улучшение существующего» [3], «научная идея и технология ее реализации» [7], «образовательная деятельность, связанная с иной, чем в массовой практике и в культурной традиции, концепцией процесса становления личности ребенка» [5], «иной взгляд и подход к образовательному процессу» [9], «комплексная деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств» [7], «принципиально новое образование, новая идея, существенно меняющая сложившуюся технологию обучения» [8].

Анализ различных подходов позволяет выделить сущностные признаки педагогической инновации: объект изменения – образовательная практика; внедрение в образовательную практику новых элементов (новшеств); получение качественно новых результатов; новое решение педагогических проблем.

Именно в контексте этих признаков мы определяем педагогическую инновацию как развитие образовательной практики внедрением в нее новых элементов (новшеств). Новшество – это новая идея, метод, технология, программа и др. Таким образом, «новшество» – это средство обновления, совершенствования и развития педагогической практики, а «инновация» – процесс освоения этого новшества. Инновационный процесс расширяется включением в него деятельности по созданию и распространению новшеств, а также условий, обеспечивающих успешность нововведений.

Анализ педагогических источников и наше собственное исследование позволяют выделить две группы условий – объективные и субъективные,

способствующие успешности педагогических инноваций. К первой группе относятся возможности образовательного предмета включать в инновационный процесс педагога и школьников; наличие новшеств и банка данных о них, или, говоря компьютерным языком, базы данных; наличие механизма (технологии) внедрения новшеств; наличие фонда научных знаний, раскрывающих закономерности становления и реализации творческого потенциала личности, и методических разработок, конкретизирующих теоретические положения на предметном уровне учебной и внеучебной деятельности; включенность ученика в творческую деятельность (любого предметного содержания), свободно избираемую им; переход с оценки успеваемости на оценку достижений (т.е. самореализации) ученика.

Приведенные утверждения, с нашей точки зрения, раскрывают, объясняют сущность условий, необходимых для становления творческой личности на теоретическом уровне и на уровне методики преподавания. Но достаточны ли эти условия? Известны ли учителям технологии эти положения? Учат ли будущих учителей технологии осуществлять инновационные процессы в последующей образовательной практике? Подготовлены ли педагогические технологи-экономического факультета Дагестанского педагогического университета, может быть, и других, к осуществлению иной, чем традиционное обучение, образовательной парадигмы? Рассматривается ли на уровне управления факультетом, кафедрами инновационная составляющая как одна из приоритетных? Хотя в России и Дагестане есть яркие примеры практического опыта (учителя И.П. Волков (Москва), З.Н. Шульман (Махачкала)), наше собственное ис-

следование позволяет на все вопросы ответить – нет. Попытки в школе и вузе применить новшества, как правило, не выходят за рамки существующей системы обучения и некоторой ее модернизации за счет использования иных методов обучения, групповых форм организации, количественного наращивания содержания учебного предмета или введения новых курсов.

Переход на инновационное обучение затруднен из-за отсутствия адекватных технологий подготовки и переподготовки педагогических кадров и из-за опасения педагогов вуза, что новая образовательная модель с неизбежностью повлечет за собой смену типа профессиональной деятельности, большие личностные затраты на фоне отсутствия правового обеспечения и социального признания приоритетности инновационной деятельности. Этот вывод основан на оценке инновационного компонента в деятельности 18 факультетов и 11 общеуниверситетских кафедр Дагестанского госпедуниверситета.

Анализ отчетов и справок, беседы с руководителями факультетов и кафедр, педагогами, результаты обсуждения на ученом совете университета позволили сделать и другие выводы:

- понятия «инновация», «инновационная деятельность» трактуются по-разному, в большинстве своем неверно, отождествляясь с научной, учебно-методической, самообразовательной и другой деятельностью;
- основные инновации имеют отношение к разработке и апробации нового содержания подготовки учителей (проектирование новых учебных программ, оригинальных спецкурсов, модернизация существующих и т.д.). Упоминание о них в количественном отношении в 12 раз выше, чем сведения об

использовании новых методов и форм, апробации новых моделей обучения, нововведений в управлении учебным процессом;

- наличие множества псевдоинноватики проявляется в подстраивании инноваций под прежние нормы, устаревшие способы работы, в формальной смене вывесок и названий, господстве «идеологии дальнейшего совершенствования», сохраняющей все устои «поддерживающего обучения», в имитационных подтасовках и т.д.;
- управление инновационным процессом на уровне факультетов, кафедр, педагогов, практически отсутствует. Управленцы не рассматривают инновацию как новое состояние учебно-воспитательной практики;
- инновационная деятельность студентов не рассматривается как составная часть учебного процесса, у них не формируется готовность к неожиданным ситуациям, к принятию неординарных решений и ответственности за них, к критичности в оценке своих действий.

К этим выводам можно добавить и то обстоятельство, что у многих работников образования утеряны профессиональные и ценностные ориентиры, нет согласованных целей и моделей развития педагогического образования, частично нарушены связи по вертикали и горизонтали, ограничено финансирование, практически полностью отсутствует ресурсное обеспечение перехода на инновационное обучение.

Состояние поиска и неопределенности характерно и для преподавателей и сотрудников кафедры методики обучения технологии Дагестанского госпедуниверситета. Это проявлялось прежде всего в недостаточном виде-

нии ими проблем и перспектив педагогического образования, и в частности подготовки будущих учителей технологии. У педагогов кафедры не было опыта опоры на анализ существующей ситуации, оценки того, что уже наработано, ориентации на собственный опыт преодоления затруднений и наблюдалось стремление к автономизации преподавания учебного курса и индивидуальному типу существования. В полной мере не были налажены каналы информационного обеспечения и обмена опытом, не существовала специальная подготовка к инновационной деятельности, а также экспертиза и диагностика инновационных процессов. В целом все были ориентированы на знаниевую модель обучения, что вступало в явное противоречие с изменившимися целями и задачами обучения детей технологии, подготовки их к предпринимательской и экономической деятельности в условиях рынка, а также с положениями многоуровневой университетской подготовки специалистов для учреждений образования. Целеполагание, стратегическое и тактическое проектирование, программное и научно-методическое обеспечение, разработка содержания и технологий его реализации, командный принцип работы, разработка механизмов запуска и поддержки инновационных процессов в собственной практике и практике студентов и учителей технологии не были содержанием деятельности педагогов кафедры.

Стало очевидным, что традиционно сложившаяся структура управления учебно-воспитательным процессом кафедры вошла в противоречие с быстро меняющейся практикой. Возник ряд первоочередных проблем, связанных с освоением новых типов профессиональной деятельности, начиная с их проектирования, а также разработки

механизмов запуска и поддержки инновационных процессов.

В последние десятилетия в отечественной и зарубежной науке сформировались принципиально новые подходы к исследованию и разрешению кризисных ситуаций. На их базе специалисты в области управления, экономики, педагогики, психологии, социологии разработали специальные средства, к числу которых можно отнести: системный и ситуационный анализ, компьютерное моделирование, сценарный метод, исследование действием, методы развития персонала, управленческое консультирование, организационное развитие, активные методы обучения, в том числе различные виды игр и тренингов.

В 70-х гг. XX столетия в сфере методологии мышления зародились базовые идеи ситуационного развития деятельности и мышления, социологии управления, имеющего место в социально-экономических системах и в управляющих воздействиях (проектировочных, программных, организационных) на них. Практика их использования для решения нестандартных проблем, рассеянных по всему полю общественной жизни, привела к созданию научно построенного метода – *организационно-деятельностной игры* – и ее разновидностей: инновационной, проблемно-практической, организационно-коммуникативной, организационно-мыслительной и др. [1; 2].

Именно организационно-деятельностная игра (ОДИ) была избрана нами как средство инновационного развития кафедры, средство подготовки ее преподавателей и сотрудников к проектированию новых типов профессионально-исследовательской деятельности, к построению и созданию условий психолого-педагогического образования будущих учителей тех-

нологии, способных к внедрению инновационных процессов в школьную практику. В конечном итоге задача сводилась к созданию саморазвивающей профессионально-педагогической среды, включающей педагогов вуза, учителей школ, аспирантов, магистрантов и студентов.

Почему в качестве «новшества» избран ОДИ? Во-первых, ОДИ изначально строилась как открытая и способная к саморазвитию система принципов, ценностей и правил работы по анализу и разрешению проблемных ситуаций за счет организации опыта саморазвития ее участников.

Во-вторых, она органично соединяет исследование затруднений, обучение новым средствам и способам разрешения затруднений, а также практическое действие, направленное на снятие этих затруднений. Первым шагом, предпринятым нами, было получение рефлексивного представления о психолого-педагогической подготовке студентов, определение круга проблем, выявление ведущих из них и причин их возникновения.

В-третьих, это инновационный метод, предполагающий выработку нового видения себя, своих возможностей, генерирование новых идей. В ОДИ задействованы механизмы изучения сущности и природы нового, его рождения, изменения и трансформации существующего, взаимодействия нового с уже существующим. Параллельно предполагается освоение средств, позволяющих создавать и реализовывать новое, приобретать новый опыт, формировать новые образцы деятельности. Создание новых средств и обучение им – существенный момент в ОДИ.

В-четвертых, продуктами ОДИ наряду с развитием ее участников являются теоретические положения,

категориальные конструкции, новые идеи, концепции, программы развития организаций, процессов, индивидуумов, группы и др. Ценным является тот факт, что новые модели педагогической деятельности вырастают носителями инноваций – будущими субъектами их реализации.

В-пятых, в организационно-деятельностной игре возможные изменения ситуации и самого человека происходят в рамках социальной группы и благодаря ее усилиям. В связи с этим один из объектов исследования в ОДИ – групповая деятельность по решению проблем, групповое взаимодействие и его трансформация в ходе осмысления и поиска решения. Последнее предполагает нахождение принципов, средств и процедур обучения совместной работе по изучению и разрешению проблемных ситуаций. Сам процесс обучения также становится предметом освоения (учатся учиться).

В-шестых, ОДИ способна трансформироваться в учебное средство. С позиций учебных целей важным является тот факт, что в ОДИ передача социального опыта осуществляется на методологическом (понятийном) уровне, в отличие от методического в традиционном обучении. В ОДИ знание не привносится извне, а вырастает в сознании человека, максимально активизируя и задействуя резервные возможности сознания, психики мышления. В ОДИ проблематизируется не только прошлый опыт деятельности, но и организаторы и обучаемые. Судить о ясности и изящности определений, выведенных группой игротехников при разработке деятельностного подхода в подготовке студентов, можно по следующей их цепочке: нужда – необходимость в чем-то; потребность – осознанная нужда; мотив – осознание не-

обходимости удовлетворения нужды; цель – ожидаемое состояние после удовлетворения потребности; деятельность – целевые действия; планирование – определение приоритетности целевых действий; организация – распределение целевых действий и времени их выполнения и т.д.

В-седьмых, в ОДИ задействованы механизмы, позволяющие ее участникам освоить средства поиска инноваций. Среди них: рациональные (методологические, математические и др.); ассоциативные (мозговая атака, синектика, метод ассоциаций, морфологический анализ и др.); медитационные; контекстуальные (изменение контекста жизни, используя музыку, живопись, запах и т.д.).

Для реализации замысла организационно-деятельностной игры и ее программы нужна единая по идеологии и технологически совместимая игротехническая команда. Объединение игротехников в команду начинается с инновационного семинара, когда исходным моментом совместной работы становится некоторая проблема, названная темой игры. В ходе семинарской работы члены команды самоопределяются, выясняя позицию каждого по отношению к той профессиональной деятельности, развитию которой должна способствовать данная игра. В ходе теоретического анализа вырабатываются средства развития типовых видов деятельности, которые в сжатом виде включаются в тематику для групповой разработки и общей игровой дискуссии. На семинарах осуществляется методологическая разработка тех мыследеятельных ситуаций, которые находятся вне игры и должны быть включены в сценарий и развиты с помощью игры. Методологический анализ образовательной практики, которую необходимо развить, позволяет

собрать подходы участников семинара в единую каркасную смысловую схему, определяя ее ключевые понятия. Средства обеспечения единства действий (категориальные схемы, коллективная мыследеятельность, рефлексия, самоопределение и др.) не только разрабатываются, но и усваиваются.

На инновационных семинарах осуществляется проблематизация участников. Дискуссия, рефлексивный анализ, проектирование новых моделей деятельности ставят под сомнение прошлый опыт, включают их в поиск средств видоизменения деятельности, своих ценностей, способов мышления.

Участников семинара готовят к групповому решению сложных, слабо структурированных, нестандартных проблем. Технология решения подобных проблем не может быть передана или усвоена как перечень предписаний или правил. Она осваивается на семинаре как открытая, непрерывно развивающаяся система учебных эвристических приемов работы с проблемами. Педагогам, участвующим в ОДИ в качестве консультантов и экспертов, необходимо овладение средствами управления деятельностью студентов по постановке и решению проблем освоения профессии и осуществления в будущем образовательной практики. На семинарах подтверждается целесообразность усвоения следующих групп средств: 1) логико-технические (диагностика цели, задач, ситуации; постановка проблем и целей; выработка решений, разработка проекта и программы его реализации); 2) мыслетехнические (продуктивные – анализ, синтез, рефлексия, сталкивание проектов и др.; разрушающие – сомнения, критика, инверсия, отрицание и др.); 3) социотехнические (коммуникативные, группообразования и др.); 4) психотехнические (рефлексивные, органи-

зационные и др.); 5) схемотехнические; 6) психолого-педагогические.

Разработка процедур и способов усвоения средств управления постановкой и решением проблем привела к осознанию необходимости включения в инновационную деятельность кафедры еще одного звена – инновационного тренинга. С наших позиций, *тренинг* – это запрограммированный в игровой форме курс обучения для отработки и развития умений. В нашем арсенале тренинг использовался в качестве самостоятельного способа или вспомогательной техники на семинарах и в организационно-деятельностной игре. В зависимости от формируемых умений мы практикуем социально-психологический (самоанализ, саморегуляция, коммуникация и др.), социоинженерный (ситуации взаимодействия), организационный, рефлексивный, релаксационный, проектировочный и другие виды тренингов.

Пристально изучая последний из тренингов, мы пришли к убеждению в необходимости выделения в самостоятельный инновационный метод *метода проектирования*. В научных исследованиях из возможных способов организации и развития практики образования его относят к наиболее радикальным [1], хотя осмысление сущности, назначения, видов и средств проектирования представляет собой лишь оформляющийся способ педагогической деятельности.

Проектная стадия осмысления в нашей практике возникает в ходе рефлексивного анализа профессиональной деятельности.

Аналитическая и критическая фазы рефлексии (анализ затруднений и причин их возникновения) важны для нас не сами по себе, а как способ поиска информации для разработки варианта преодоления затруднений, т.е. созда-

ния проекта будущей модели профессиональной деятельности.

Поясним это на примере. Имелся факт общей неудовлетворенности тем, как студенты технолого-экономического факультета Дагестанского госпедуниверситета входят в профессиональную педагогическую деятельность на практике и самостоятельно, после окончания вуза. В индивидуальном сознании, в индивидуальном поиске недостатки ассоциировались с неумением студентов распределять учебный материал, с недостаточной теоретической и практической подготовкой, слабой речевой культурой, отсутствием способностей устанавливать педагогически целесообразные отношения с учащимися и другими подобными причинами. Так продолжалось и могло продолжаться долгое время, поскольку педагоги редко выходят за рамки индивидуальной формы критики.

Индивидуальные представления о появлении и действии препятствия, обусловившего затруднения студентов на педагогической практике, и его причины были подвергнуты коммуникативной оценке. В рамках специально организованных семинаров благодаря процессам коммуникации было организовано восприятие индивидуальных представлений и переход к поиску альтернативной точки зрения на причины затруднений.

В ходе реконструкции прошлых процессов, помощи первоначальным попыткам критики действующей практики, проблематизации, уточнения или обогащения высказываний, выраженных в речи или тексте, семинарская работа принимала форму социально организованной коммуникации. Таким образом, движению мысли был придан логический смысл. Логика, дисциплинируя развертывание мысли, позволила построить представление о

методической задаче, решаемой учителем. Ее решение является сущностной стороной деятельности учителя. В результате было снято коммуникативное затруднение, связанное с множеством пониманий.

В упрощенном варианте методическая задача рассматривалась нами как ситуация отбора, передачи содержания образовательного предмета обучаемым и оценивания уровня его усвоения.

Моделирование привело к пониманию необходимости шести этапов для решения методической задачи:

1. Аналитический. Определение уровня развития учащихся по предмету; анализ учебно-материальной и учебно-методической базы, а также содержания образовательного предмета.

2. Прогностический. Прогноз зоны ближайшего развития обучаемого; прогнозирование развития способностей, предвидение возможных последствий от решения методической задачи.

3. Проектировочный. Отбор содержания, организационных форм, методов и средств обучения; формулировка целей; разработка дидактических средств; программирование учебного материала; текущее и перспективное планирование; конструирование учебной задачи.

4. Организационный. Предъявление учебной задачи; организация учебных и учебно-трудовых действий; создание мотивации.

5. Контрольный. Оперативный контроль за учебными действиями; текущее, периодическое и итоговое оценивание знаний и умений; оценивание уровня сформированности личностных качеств обучаемого; анализ собственной педагогической деятельности.

6. Коррекционный. Переформулировка целей; уточнение содержания

обучения; перестройка учебного процесса.

Моделирование хода решения методической задачи позволило выделить типовые особенности деятельности учителя, которые были перестроены в учебно-ситуационные и учебно-значимые. Они и стали нормами, носителями социального заказа, позволяющими контролировать продукт обучения.

Разбивка формирования типовых особенностей деятельности учителя на этапы позволила конструировать нормы промежуточных результатов, переведя контроль с продуктивного на «поэтапный», процессуальный.

Выявление причин затруднений в ходе контроля результата и самого процесса обучения позволяет перейти к моделированию вариантов преодоления, поиску заменителя или «добавки» к существующей учебной практике.

Затруднения, испытываемые практикантами и молодыми учителями в решении методической задачи, и их причины были сведены в группу. Они целиком зависели от субъектов педагогической деятельности вуза и в обобщенном виде были представлены следующим образом:

- педагоги высшей школы (в данном случае специалисты в методике обучения) не имеют ясного представления о типовых особенностях работ учителя;
- нет средств диагностики как продукта, так и процесса обучения, поскольку не ясны нормы контроля;
- педагоги высшей школы не владеют способностями создания учебной мотивации студентов;
- нет педагогических условий, благоприятствующих формированию способностей студентов к инновационной профессиональной деятельности.

Организационно-деятельностная игра, инновационный семинар, тренинги, метод проектирования позволяли не столько разрабатывать новшества, сколько включаться в поиск продуктивных идей, дающих возможность перевести психолого-педагогическую подготовку студентов на более высокий качественный уровень. В результате продуктивным было признано развитие как собственного опыта, так и заимствование кем-то созданного и освоение научных разработок. Наши подходы обогатились концептуальными положениям гуманистической психологии (А. Маслоу и др.), Я-концепции (У. Джеймс), контекстного обучения (А.А. Вербицкий), групповой психотерапии и психологии личности (Д. Зиглер, К. Рудестам, Л. Хьелл и др.), методологии мышления (О.С. Анисимов, Г.П. Щедровицкий), проектирования образования (Ю.В. Громыко и др.), игровых технологий (В.Я. Платов, Ж.С. Хайдаров).

В качестве критерия результативности инновационной деятельности мы рассматриваем изменения, происходящие в технологической подготовке в образовательных учреждениях г. Махачкалы, когда она осуществляется студентами на педагогической практике или молодыми выпускниками.

Таким образом, нами была осуществлена попытка реализации одного из основных условий осуществления педагогических инноваций – создания субъекта инноваций – квалифициро-

ванного специалиста, способного к рефлексии и саморефлексии, умеющего проектировать образовательные процессы и реализовывать их. Отрадно, что изменения в его подготовке тоже имели инновационную составляющую и в первую очередь были связаны с созданием инновационной среды на кафедре педагогического вуза и преобразованием одного из компонентов подготовки будущего учителя – психолого-педагогического.

Литература

1. Громыко Ю.В. Проектирование и программирование развития образования. М., 1996.
2. Дудченко В.С. Инновационная методология в практике решения проблем // Участие социологических служб в реализации нововведений на предприятиях. М., 1990.
3. Ермакова О.Е. Стилиевые характеристики инновационной деятельности учителя // Образовательная политика. 2009. № 1.
4. Кларин М.В. Инновационные модели обучения в современной зарубежной педагогике // Педагогика. 1994. № 5.
5. Педагогические основы проектирования образовательных систем нового вида / под ред. А.П. Тряпицыной. СПб., 1995.
6. Хайбулаев М.Х., Петрова М.В. Формирование исследовательской компетентности педагога профессионального обучения // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2011. № 2.
7. Шамова Т.И., Малинин А.Н., Тюлю Г.М. Инновационные процессы в школе как содержательно-организационная основа механизма ее развития. М., 1993.
8. Шилов К.В. Классификация инноваций // Инновации в образовании. 2007. № 3.
9. Шукачева Т.М. Факторы восприимчивости образовательных учреждений к новшествам // Образовательная политика. 2009. № 2.