

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПОДГОТОВКИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К ИННОВАЦИОННО-ПРОЕКТИРОВОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

В статье рассматриваются научно-теоретические предпосылки подготовки будущих учителей к инновационно-проектировочной деятельности, как главного условия противостояния стереотипам в образовательном процессе и развития творческих возможностей обучающихся.

Сегодняшнего человека подготовить к жизни как полноценную личность гораздо сложнее, чем того, который жил еще несколько десятилетий назад. Это требует совершенствования не только содержания образования, но и механизмов и технологий образовательного процесса, т.е. деятельности людей, занятых в этой сфере. Следовательно, среди актуальных проблем высшего педагогического образования на первый план выходят задачи подготовки будущих учителей, преподавателей, а также ныне работающих педагогов к инновационно-проектировочной деятельности.

С внедрением современных инновационных технологий в образовательный процесс педагогических специальностей обеспечивается качество образования, основными показателями которого являются компетентность, профессионализм, культура, эрудиция, а также творческое мышление. В связи с этим возникает необходимость обращения к научно-теоретическим основаниям инновационно-проектировочной деятельности, которыми обеспечиваются развивающие функции образовательного процесса.

Инновация как социокультурный феномен и как неотъемлемая часть современного образовательного процесса рассматривается в нескольких аспектах: а) как ответ на «вызовы» и угрозы постиндустриальной эпохи; б) как средство формирования инновационной активности граждан, превращения творчества в норму жизнедеятельности людей; в) как средство и условие преодоления затянувшегося кризиса в образовании; г) как механизм перевода школы из режима функционирования в режим развития. Однако одной из самых главных функций инновационных технологий является повышение качества образовательного процесса. Несмотря на столь высокую социальную значимость, в педагогический лексикон как активное понятие «инновация» начинает входить в 40-е годы прошлого столетия и отождествляется с понятиями «нововведение», «новшество», «реформирование» и в более широком смысле подразумевает всякое изменение в системе. В теоретико-методологическом плане как педагогическая категория это понятие ассоциируется проявлением научно-технических инноваций и новых технологий в образовательный процесс (Абасов З.А., Бухтеева Е.Е., Давыдова Г.И., Мирошниченко Л.П. и др.).

Основоположниками теории инноваций являются немецкие ученые В.Зомберг, В.Метчерлих и австрийский экономист И. Шумптер, которые применяли эти понятия в тесной связи с социально-экономическими и технологическими процессами. Затем понятие инновация переносится в другие сферы деятельности и ассоциируются с новыми преобразованиями или введением новшеств в конкретные сферы практической деятельности. Однако, несмотря на растущий интерес к инновационным процессам и широту распространения данного понятия в различные сферы деятельности, до сих пор отсутствует стройная теория инновационных процессов, хотя попытки и подходы к созданию общей теории инноваций в современной общенаучной литературе уже имеются. В основном эти процессы исследуются в общенаучном плане, изучаются социокультурные проблемы инноваций, социальные факторы нововведений, структура инновационных процессов, условия их внедрения и возможности системного подхода к их изучению (А.С.Ахиезер, В.С.Дудченко, С.В.Макаров, Е.Муханова, Б.В.Сазонов,

Ш.Таубаева и др.).

Из вышеизложенного следует, что в центре сегодняшних методологических проблем находятся вопросы определения места и назначения педагогической инноватики как особой отрасли педагогической науки, которыми обусловлены закономерности преобразующей педагогической деятельности учителя, преподавателя и всех тех, кто занимается обучением, воспитанием молодого поколения. Особая миссия педагогической инноватики состоит в преодолении образовавшегося в последние годы разрыва между процессом создания новой научно-педагогической теории и практической реализации её в реальном педагогическом процессе. Одна из причин такого разрыва кроется в том, что до сих пор вопросы развития, приращения педагогических знаний и вопросы внедренческой деятельности разрабатывались по существу изолированно друг от друга, вне концептуальных основ и взаимосвязи. Педагогическая инноватика позволяет преодолеть подобный разрыв и выработать общие стратегии деятельности, характерные для инновационных процессов, органично объединяющие процессы создания новшеств в педагогике и их пути применения на практике. Таким образом, педагогическая инноватика - это учение о создании педагогических новшеств, об их оценке педагогическим сообществом и о путях использования на практике.

Основными частями педагогической инноватики является педагогическая неология - учение о восприятии и оценке, интерпретации нового в педагогике (учеными, практиками и широкой общественностью); учение о применении педагогических новшеств в образовательном процессе.

На наш взгляд, педагогическая инноватика все же больше используется как теория нововведения, т.е. больше связана с теорией преобразующейся деятельности специалиста. Об этом же говорится в учебном пособии И.П. Подласого по педагогике, где речь идет о «...зарождающейся новой науке, основной задачей которой является изменение господствующей теории и реорганизация всей учебно-воспитательной системы на основе инновационных преобразований» [5, с. 4]. Все это говорит о том, что сегодняшней обновляющейся школе нужен учитель, способный и готовый работать в развивающейся системе, восприимчивый ко всему новому, предрасположенный к инновационно-проектировочной, педагогической деятельности.

Между тем, в школу по-прежнему приходят учителя, подготовленные решать только типовые педагогические задачи, тогда как при освоении новых подходов к обучению педагогу порой приходится отказываться от официально утвержденных и годами практикуемых методов работы. Следовательно, необходимо разрушение стереотипов. Процесс это очень трудный, не всегда быстрый, чаще всего длительный, а для некоторых учителей в какой-то мере и революционный. Однако именно преподавательские и ученические стереотипы сдерживают инновационно-проектировочную деятельность и не позволяют двигаться вперед. Наблюдения за действиями преподавателей в процессе обучающих тренингов, бесед с учителями позволяет выявить ряд стереотипов, разрушение которых крайне необходимо для развития как самих педагогов, так и для развития учащихся.

Существуют ряд стереотипов, разрушение и отказ от которых поможет учителю представить учебный процесс как инновационную, развивающуюся систему и направить свои усилия на проектирование личностного развития учащихся. К стереотипам, от которых следует отказаться, можно отнести:

- результат обучения – оценка;
- ученик не должен делать ошибок;
- на занятии ученики всегда должны быть готовыми отвечать;
- учащиеся делятся на сильных и слабых;
- учитель должен знать ответы на все вопросы ученика;
- учитель не должен ошибаться и т.д.

В целом подобные стереотипы не только затрудняют общий ход процесса обучения, но, в первую очередь, тормозят свободу действий как учеников, так и учащихся, вынуждая их к соблюдению не всегда реально существующих способов взаимодействия в процессе обучения.

Разрушения стереотипов – мучительный процесс для всех участников образовательного процесса, где господствует установка на неприятие нового, иного мышления, иного подхода, конструктивного диалога и др., где тормозят раскрытие потенциальных интеллектуальных возможностей как ученика, так и учителя.

Специфическим явлением для национальной аудитории является подчинение младших старшим, уважительное отношение к ним, которое проявляется как молчаливое согласие и признание авторитета старших даже тогда, когда они не правы. Здесь господствует традиционный взгляд на учителя как на главного участника образовательного процесса, что затрудняет утверждение демократического стиля поведения и способов ведения занятий. В силу этого учитель не может понять и принять позицию дискутирующего с ним ученика, родителя и пойти на креативное решение педагогических проблем.

Следовательно, все еще существует противоречие между развивающимися требованиями к процессу обучения и преобразующей деятельностью учителя. Эти противоречия обусловлены новыми социально-педагогическими условиями и реальным состоянием практической подготовки учителя к инновационной деятельности, которое остается одной из серьезных причин, сдерживающих модернизацию процесса образования. В этих условиях необходим механизм, позволяющий создавать новые педагогические системы, технологии, методические разработки различного уровня сложности и масштаба. Таким механизмом является проектирование, которое составляет основное содержание любой инновационной деятельности. «Из множеств возможных способов организации и развития практики образования во всех многообразных его видах и типах наиболее радикальным сегодня является метод проектирования» [3, с. 66].

Проектирование - это осмысление того, что должно быть (Н.Г.Алексеев, В.И.Слободчиков), разработка модели предстоящей деятельности с заранее заданными характеристиками. Педагогическое проектирование делает педагогическую деятельность "технологичной", поскольку задает определенную последовательность ее этапов и процедур исполнения, выступает средством осмысления, анализа прежних подходов и поиска новых смыслов и ценностей. Оно формирует новое видение образовательных проблем на основе переосмысления существующих теоретических представлений, равно как и новое отношение к практике обучения.

Новая ситуация в образовании и новый статус учителя, включение его в инновационно-проектировочную деятельность ведут к трансформации всего педагогического мышления, способствуют актуализации потенциальных творческих сил учащихся, формированию таких профессиональных и личностных характеристик, которые ранее у него отсутствовали, стимулирует формирование индивидуального творческого стиля деятельности. Проектирование делает педагогическую деятельность учителя активной, поскольку он сам генерирует идеи, инициирует собственную деятельность, реализует свои творческие замыслы, контролирует и оценивает ход и результаты своей работы. Учителя, занятые проектировочной и инновационной деятельностью, более мотивированы на преобразование педагогической деятельности, цели которого направлены на развитие учащихся.

Являясь основным компонентом инновационной деятельности, педагогическое проектирование имеет свои особенности, которые проявляются в вероятности ее результатов. Это связано с тем, что педагогические системы обладают определенной автономией, они часто непредсказуемы, допускают возможность отклонения от первоначально заданной цели. Однако это не означает того, что в

инновационной педагогической деятельности проектирование недопустимо. Более того, на необходимость педагогического проектирования указывали выдающиеся педагоги прошлого столетия, которые стояли у истоков советской школы и педагогики - С.Т.Шацкий, Н.К.Крупская, А.С.Макаренко и др. В частности, подчеркивая важность проектирования в формировании личности ребенка, А.С.Макаренко писал: «Хорошее в человеке приходится всегда проектировать, и педагог это обязан делать» [4, с.13]. И еще: «Когда вы видите перед собой воспитанника - мальчика или девочку, вы должны уметь проектировать больше, чем кажется на глаз. И это всегда правильно. Как хороший охотник, давая выстрел по движущейся цели, берет далеко вперед, так и педагог в своем воспитательном деле должен брать далеко вперед...» [4, с. 363]. Впоследствии конструктивные идеи о проектировании были незаслуженно забыты, что привело к своеобразному разделению труда. Проектированием стали заниматься ученые, методисты и работники министерств, которые «сверху» спускали в школы типовые положения, учебные планы и программы, что придавало школьному образованию отчужденность и единообразие. Часто администрация школы, учителя осуществляли на практике чужие, во многом непонятные и весьма далекие от практики и малоприспособленные к реалиям школ проекты. Именно поэтому из структуры педагогической деятельности выпал «проектировочный компонент».

Интерес к проектированию как инновационному процессу возрастает в последние годы в результате демократических преобразований и децентрализации управления в системе образования. Начальный этап децентрализации управления, сопровождающийся ростом самостоятельности школ, в то же время вызывал растерянность у администрации и учителей, привыкших работать в условиях, когда многие вопросы школьной жизни за них решали «наверху». Дело в том, что для грамотного, продуманного проектирования педагогических систем необходимо, чтобы у субъектов педагогической деятельности (администрации школ, методистов, школьного психолога, классных руководителей, учителей и др.) были сформированы проектировочные умения. Этого требует образовательная ситуация, которая должна отвечать потребностям рынка образования. Пока школа будет дожидаться «проектов» сверху, ситуация может измениться коренным образом.

Вышеизложенные обстоятельства говорят о том, что из стен современных педагогических учебных заведений уже сегодня должны выходить специалисты практически и психологически готовые к преобразующей инновационной деятельности в будущем. А это значит, настало время разработки и внедрения специального курса по педагогической инноватике, посредством которого студенты смогли бы не только изучать основы педагогического проектирования, но и реализовать свои творческие способности в избранных ими научно-педагогических направлениях.

Литература:

1. Абасов З.А. Проектирование инноваций в структуре педагогической деятельности. //Высшее образование сегодня. № 6. 2004.- С.9-13.
2. Асипова Н.А., Казакбаева З. Инновационные технологии по жизнеоберегающему образованию.- Вестник ИГУ, № 14, -Каракол. - С. 20-24.
3. Болотов А.А., Исаев Е.И., Слободчиков В.И., Шайденко Н.А. Проектирование профессионального педагогического образования //Педагогика, № 4, 1997 - С. 66-72.
4. Макаренко А.С. Педагогические сочинения: В 8т. Т.4. -М.: Педагогика, 1984.
5. Подласый И.П. Педагогика. Новый курс: Учебник для студ. пед. вузов. -М.: Изд. Центр ВЛАДОС, 1999.-576 с.
6. Таубаева Ш. Исследовательская культура учителя: методология, теория и практика формирования. - Алматы: Алем, 2000.-381с.

