

ИННОВАЦИОННАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ УЧИТЕЛЯ

В системе образования Ульяновской области успешно идёт работа по целевой областной программе поисковой и экспериментальной работы (ПИЭР), объединившей педагогические учреждения региона на основе инновационного поиска путей совершенствования системы образования в целом. Процессы «обвальной инновационности» в какой-то мере стали стихийным результатом резких социально-экономических и социокультурных перемен. Очень уж интенсифицировалась творческая деятельность как отдельных педагогов, так и целых педагогических коллективов, направленная на поиск путей модернизации образования в новых условиях. Соединение неформального, «идущего изнутри» инновационного движения с целенаправленным, управляемым извне потребовало значительного изменения функций и характера деятельности ИПК как обеспечивающего разработку концептуальных основ и нормативно-правовых документов программы, научно-методическую, информационно-издательскую и консультативную поддержку инновационных процессов в обра-

зовательных учреждениях, экспертизу результатов исследований. Главные цели программы сформулированы следующим образом:

- разработка нормативных, организационных, содержательных, учебно-методических, научно-методических, кадровых и управленческих основ развития региональной системы образования;

- обеспечение организационного единства требований и действий, системности, научной обоснованности, целесообразности и планомерности инноваций и экспериментов; управляемости, результативности и эффективности преобразований (2, с. 3).

Программа ПИЭР действует в регионе уже восемь лет. В работу по программе включились 97 образовательных учреждений, исследующих различные проблемы совершенствования дошкольного, общего среднего и профессионального образования по 13 направлениям исследования; в том числе 6 учреждений занимаются проблемой создания единого пространства непрерывного педагогического образования (участвуют в этой работе более 2000

педагогов). Работа по программе ПИЭР позволила создать уникальный опыт организации регионального образовательного пространства, обеспечивающего массовый выход учителя на новую ступень своего профессионального развития, достижение им статуса педагога-исследователя, основные характеристики которого — готовность к постоянному поиску, творческая активность и инициатива, потребность в саморазвитии и самореализации (4).

Программа создаёт предпосылки для интенсивного профессионально-личностного самоопределения учителя, предоставляя ему широкие возможности для самореализации и профессионального роста; закрепляются его авторские права как творца интеллектуальной деятельности, как автора публикаций в региональных и центральных изданиях (специальный издательский проект «Программа ПИЭР» в ИПК ПРО, журналы «Педагогика», «Народное образование», «Директор школы» и т.д.); он получает возможность выйти на уровень диссертационных исследований (педагоги — участники ПИЭР защитили 22 кандидатские и 2 докторские диссертации); постоянно повышается статус образовательного учреждения (экспериментальное учреждение — опорное учреждение ПИЭР — федеральная экспериментальная площадка). Поддержка профессионально-личностного роста педагогов в экспериментальных учреждениях становится важнейшей задачей админи-

страции, в результате исчезают конфликты, которые обычно вызываются противодействием управленцев и педагогического коллектива, помехами стремлению учителя к реализации своего творческого потенциала.

Исследование, которое мы провели в процессе научного руководства и консультирования ряда экспериментальных школ (средние школы № 13, 21, 44, 76 г. Ульяновска, Кузоватовской средней школы № 3 Ульяновской области), позволило выявить те условия, при которых инновационная деятельность становится не только фактором внешнего, статусного роста педагога, но и роста внутреннего, культурного, профессионально-личностного.

Наблюдения показали, что любое экспериментальное образовательное учреждение сталкивается в процессе организации поисковой работы с противоречием, возникающим между потребностью педагогической практики в интенсивной инновационной деятельности учителя и его недостаточной к ней готовностью. Причины этого явления исследователи видят прежде всего в слабом внимании педагогического образования к развитию инновационного потенциала учителя, от которого во многом зависит уровень его профессиональной компетентности и педагогического мастерства, его способность вносить нечто новое в педагогический процесс, находить новые подходы и разрабатывать новые технологии, мето-

ды и приёмы обучения и воспитания.

Инновационный потенциал учителя, безусловно, зависит от его творческого потенциала, степени его креативности. Способность к творческой деятельности присуща каждому педагогу. Рассматривая существующие уровни педагогического творчества, исследователи выделяют следующие из них:

репродуктивный — уровень адаптации и применения на практике инноваций, разработанных другими педагогами;

уровень оптимизации — творчество учителя заключается в умелом выборе и целесообразном сочетании, комбинации разработанных другими методов, приёмов, форм;

эвристический — поиск нового, обогащение известного своими собственными находками, открытиями;

исследовательский, лично-самостоятельный — педагог, опираясь на соответствующие своей творческой индивидуальности идеи, концепции, строит педагогическую деятельность, развивая идеи, разрабатывая новые способы их реализации.

В условиях ПИЭР инновационная деятельность учителя выходит на наиболее высокие уровни творчества — эвристический и исследовательский. Следовательно, инновационный потенциал педагога определяется в данных условиях степенью его готовности к исследовательской работе, которая зависит не только от его креативности, но и от уровня сформированности других компонентов:

мотивационного — стремления и потребности к инновационной деятельности;

методологического — владения концептуальными и теоретическими основами исследовательской деятельности, ориентация в современных подходах к решению педагогических проблем, наличие собственной педагогической философии, позиции;

технологического — умения выбирать инновационную проблему и тему исследования, составлять программу экспериментальной и поисковой работы, овладение методикой разработки авторских программ, разнообразными способами введения новшеств в педагогический процесс, диагностикой и методикой отслеживания результатов экспериментальной работы;

рефлексивного — способностью к самоанализу своей деятельности и возникающих педагогических проблем, к определению на их основе целей и задач экспериментальной работы.

Преобладающий характер мотивации инновационной деятельности опосредован ведущими потребностями, ценностными установками и ориентациями учителя, его жизненной и профессиональной позицией, смыслом профессиональной деятельности, степенью развития рефлексивного сознания и самосознания, т.е. непосредственно зависит от уровня сформированности основных компонентов культуры профессионально-личностного самоопределения. Устойчивые стереоти-

пы негативного характера препятствуют творческому росту и продуктивной педагогической деятельности. Ещё больше проблем возникает, когда педагог участвует в экспериментальной деятельности не добровольно, а потому, что его школа включена в программу ПИЭР по инициативе руководителей. Стимулирование инновационной деятельности учителя только внешними средствами (надбавка к зарплате, требования администрации) и даже такими «внутренними» стимулами, как желание педагога получить более высокую квалификационную категорию, ведёт лишь к формальному участию в инновациях. В таких случаях эффективность экспериментальной работы резко снижается.

Исследовательская деятельность учителя выявляет готовность учителя к профессионально-личностному развитию и сама вырабатывает, формирует такую готовность при определённых условиях её организации.

Таковыми условиями являются:

— гуманистическая направленность исследований;

— фазный характер инновационной деятельности, предполагающий постепенный переход к ней учреждения образования на основе саморазвития и самоопределения педагогического коллектива, «квазиестественного взращивания» (Э.Н. Гусинский) инновационных идей, вызревания потребности педагогов в преобразовании своей деятельности;

— организация параллельно с исследовательской постоянной образовательной деятельностью, направленной на развитие личности учителя и становление культуры профессионально-личностного самоопределения;

— рефлексивная самоорганизация педагогического общества на всех этапах (фазах) инновационной деятельности.

Подготовительный этап инновационной деятельности можно рассматривать как фазу самоопределения в профессионально-педагогической культуре и реалиях педагогической действительности, в своих собственных профессиональных проблемах, включающую в себя:

— погружение в идеи гуманистической педагогики;

— создание на их основе идеологического единства, ведущего к обретению концептуальных оснований инновационной деятельности;

— организацию рефлексивной деятельности, направленной на осознание основных проблем, противоречий, затрудняющих реализацию данных идей.

Формами организации образовательной и рефлексивной деятельности становятся лекции, семинары, организационно-деятельностные (ОДИ) и проблемно-деловые игры (ПДИ).

Результаты этого этапа: ценностно-смысловое и методологическое самоопределение педагогов, обеспечивающие принятие ими педагогических идей и формирование внутрен-

ней потребности в инновациях; совместное определение исследуемой проблемы и формулирование темы исследования.

Второй этап связан с проектированием нововведений, созданием программы поисково-экспериментальной работы и вхождением учреждения образования в областную программу ПИЭР, с определением роли каждого педагога в работе по программе, разработкой индивидуальных исследовательских программ, созданием различных творческих коллективов (творческих лабораторий, временных научно-исследовательских коллективов — ВНИК). Продолжается образовательная и самообразовательная деятельность учителей в разнообразных формах (акцент делается на практических — тренингах, практикумах и т.д.). Совместная рефлексивная деятельность (проблемно-деловые игры, творческие лаборатории) направлена на разработку программ, определение возможных путей решения исследуемой проблемы.

Рефлексивная и образовательная работа ведётся и на всех последующих этапах поисково-экспериментальной деятельности (разработка нововведений и их апробация, оформление, внедрение, определение новых направлений исследования).

Мощным средством самоопределения учителя в условиях инновационной деятельности выступают организационно-деятельностные и проблемно-деловые игры, выполняющие одновременно двойную роль:

они становятся средством решения профессиональных проблем, обеспечивают профессионально-личностное самоопределение и развитие участников.

Значение организационно-деятельностных игр как средства ценностного и организационного самоопределения педагога в процессе проектирования инновационных образовательных систем достаточно полно и глубоко выявлены в исследованиях О.С. Анисимова и С.И. Краснова (1; 3):

— игра является методом организации инновационной деятельности, выявляя нерешённые педагогические проблемы, проектируя нововведения;

— способствует созданию «команд», творческих объединений, образованных на основе свободного самоопределения, а не путём манипуляции или административного «сколачивания»;

— обеспечивает личностное «включение» в инновационный процесс через переживание и осмысленное отношение к ситуации, выход на личные проблемы;

— самоопределение предстаёт в деловой игре как непрерывный процесс выработки отношения участника к себе в связи с возникающими требованиями игры.

Организация целой серии ПДИ в экспериментальных школах г. Ульяновска, направленных на решение возникающих в процессе организации и инновационной деятельности проблем (создание моделей личности выпускника и учителя адаптивной школы; профессио-

нального кодекса учителя; разработка основных направлений развития школы и т.д.), позволила нам выявить условия и факторы, которые повышают эффективность их воздействия на процесс становления культуры профессионально-личностного самоопределения учителя.

Цели и смысл игры осознаются на этапе подготовки к ней, в процессе её проектирования и разработки сценария группой агротехников: научным руководителем совместно с организаторами — представителями школы, обеспечивающими привлечение всех возможных ресурсов и учёт особенностей коллектива, организацию работы в группах, обобщение, систематизацию и оформление результатов игры.

Самоопределение участников в ходе игры (как процесс осознания своих проблем и поиска путей их решения) происходит только на основе соотнесения сложившейся реальной ситуации профессиональной деятельности с неким нормативным, эталонным её видением, задаваемым профессионально-педагогической культурой. Это делает необходимым предварительное знакомство педколлектива с различными подходами к решению обсуждаемых проблем (современные концепции воспитания и обучения, альтернативные воспитательные системы, гуманистические подходы к развитию личности ученика и учителя и т.д.) на лекциях и семинарах.

Микрогруппы формируются в игре на основе добровольного выбора участниками под-

проблемы (тематизма), но при этом необходимо привлекать к участию в них учителей разных дисциплин, чтобы избежать узкометодического подхода к анализу и решению проблем, обеспечить диалоговое взаимодействие.

Интенсификация процесса самоопределения обеспечивается включением всех ресурсов и средств, позволяющих рассматривать ситуацию с разных сторон, с точки зрения всех в ней участвующих. С этой целью в ПДИ помимо учителей участвовали старшеклассники и родители, использовался аналитический материал, обобщающий результаты предварительно проведённой диагностики по проблеме среди учеников разных возрастных групп. Особенно важно это условие для игр, направленных на определение требований к личности учителя, разработку норм и принципов педагогического общения (ЭДИ «Кодекс учителя школы»). Внутреннее рассогласование между «образом Я», возникающим на этапе рефлексии ситуации при самоанализе и анализе ситуации другими участниками с разных сторон (разных ролевых позиций), ведёт к тому, что появляется потребность изменить данную ситуацию, определить направление своего профессионально-личностного роста.

Участие школьников и родителей в ПДИ позволяет корректировать идеальные, нормативные требования и проектировать инновации на основе согласования потребностей и интересов всех участников образовательного процесса, а также

вырабатывать эмоционально-ценностное и психологическое единство школьного коллектива, мотивационную готовность к нововведениям. Максимально усиливается эмпатия в процессе открытого диалога, равноправного партнёрства, педагоги осознают возможности учеников, о которых они ранее не подозревали.

Механизмы эмоциональной идентификации активизируются в игре, когда реальные позиции её участников дополняются моделируемыми ролевыми позициями (учителя осуществляют рефлексивную и проектировочную деятельность в ролях «ученика», «родителя», «администратора»), которые позволяют взглянуть на обсуждаемую проблему с иной точки зрения и всесторонне её рассмотреть.

Значительно повышает эффективность не только самой инновационной деятельности, но и самоопределения в ней педагогов обязательное участие администрации в игре, которое обеспечивает системный анализ и решение проблемы на всех уровнях, в том числе управленческом, а также снимает многие стереотипы у тех и других, затрудняющие взаимопонимание и снижающие ценностное отношение к преобразованиям.

Важное условие рефлексивной самоорганизации педагога — двухэтапность игровой деятельности, включающей в себя анализ проблем и проектирование инноваций; а также её завершенность, определяемая не только доведением ре-

зультатов до создания конкретного продукта — программы, модели, рекомендаций, но и осмыслением тех внутренних процессов индивидуального и группового самоопределения, саморазвития, которые в ней происходили.

На стадии разработки нововведений и исследования определённых проблем наиболее эффективными формами совместной деятельности становятся временный научно-исследовательский коллектив (ВНИК), создаваемый для организации экспериментального исследования, и временный творческий коллектив (ВТК), обобщающий опыт работы, разрабатывающий методические материалы. Временные группы создаются для решения конкретной проблемы и действуют в течение определённого времени, необходимого для реализации поставленной задачи. Педагоги объединяются, чтобы вместе искать пути решения важной для каждого из них и для школы в целом проблемы. Основные способы организации деятельности — заседания ВНИК и ВТК, на которых обсуждаются программа и планы работы группы, вырабатываются профессионально-личностные перспективы каждого участника, анализируются результаты коллективной и индивидуальной деятельности.

Инновационная деятельность в малой творческой группе обеспечивает внутреннюю мотивацию её участников, развивает рефлексивное самознание, позволяет овладеть способами решения педагогиче-

ческих и исследовательских задач. Научный руководитель становится консультантом, поддерживает самостоятельную творческую деятельность педагогов.

Потребность в координации и интеграции деятельности учреждений образования, исследующих различные аспекты одной проблемы, привела к созданию в процессе реализации ПИЭР творческих лабораторий, объединяющих педагогов нескольких экспериментальных школ. Творческая лаборатория «Развитие личности ученика и учителя в непрерывном образовательном процессе», действующая под нашим руководством в течение нескольких лет, позволила проанализировать результаты исследования этой проблемы в учреждениях дошкольного, начального и среднего школьного образования, интенсифицировать процессы сотрудничества, совместного образования, саморазвития педагогов, взаимобогащения опытом друг друга, создания и публикации материалов о совместной экспериментальной работе.

Преимущества и недостатки осуществляемой в рамках программы ПИЭР инновационной деятельности выявляются при сравнении этого опыта с опытом других стран. Результаты исследования, проведённого в рамках международного проекта «АРТЕ» (Action research in teachers education) (1997–2001 гг.), материалы которого представлены нам его участником — С.Д. Поляковым, свидетельствуют, что, в отличие от масштабного характера исследовательской

деятельности, присущего ПИЭР, в зарубежном опыте чаще используются формы её организации, основанные на поддержке индивидуальной исследовательской работы учителя с помощью методики ИСПД (исследование собственной педагогической деятельности).

Роль консультантов (фасилитаторов) заключается в организации ежемесячных встреч и совместных дискуссий педагогов, работающих над индивидуальными проектами. На этих встречах обсуждается, как продвигаются разработки исследуемых проблем, вырабатываются единые организационные и методические подходы.

Из отчёта консультанта группы учителей школы в Идн Прери (США)

Наши первые встречи были посвящены ответам на вопросы: 1) Опишите свой проект; 2) Какие методы вы планируете использовать в своём исследовании; 3) Какие проблемы вы предвидите.

Наши первые собрания обычно проходили в форме выступлений педагогов по этим вопросам и обмена опытом с коллегами. Через некоторое время, когда идеи проектов были в основном сформированы, повестка наших встреч изменилась следующим образом:

1а) Что бы вы хотели вынести на обсуждение на этом собрании; 1б) Какая помощь вам необходима; 2а) Какие методы ИСПД вы использовали после прошедшего собрания; 2б) На-

сколько полезными оказались эти методы; 3) Каковы были результаты их использования; 4) Как бы я подготовил(а) / изменил(а) процесс следующего собрания.

Некоторые учителя отвечали на эти вопросы письменно, другие обсуждали их устно. Одной из проблем, которую учителя пытались разрешить совместными усилиями, была оценка результатов исследования. Мы, фасилитаторы, видели свою роль в том, чтобы помогать им, обеспечивать необходимыми ресурсами, проводить дискуссии.

Достоинством этой модели исследовательской деятельности учителя можно считать:

— неформальный и индивидуальный характер, её отличие от традиционных (эмпирических) научных исследований, сосредоточенность на профессионально-личностном развитии самого педагога;

— преобладание внутренней мотивации исследовательской деятельности при отсутствии финансирования проекта, основным результатом и побудителем которой становится ощущение педагогом собственного роста и внутренней удовлетворённости, что, в свою очередь, усиливает творческую активность;

— гуманистическая направленность исследований, в фокусе которых — ученик, а не учебный предмет; ориентация на исследование не столько актуальных в регионе проблем (как это бывает, когда есть социально-педагогический заказ), а на поиск решения про-

блем конкретной группы учеников и даже отдельного ребёнка;

— организация осмысления педагогом своей деятельности в устной и письменной форме (письменное размышление о проекте);

— открытость профессиональных проблем, направленность при обсуждении результатов работы над проектом не столько на демонстрацию достигнутого, сколько на осознание и анализ возникающих затруднений, как у самого педагога, так и у фасилитаторов.

Обратная сторона достоинств ИСПД — её недостатки: участие в исследовательской работе лишь отдельных учителей с уже сложившейся мотивацией: трудности работы по программе при отсутствии каких-либо способов поощрения учителей, необходимость вести исследования в свободное время и «плыть против течения», преодолевая противодействие администрации школ.

Объединяет оба варианта исследовательских программ направленность на сотрудничество педагогов, но оно осуществляется на разных основах: в программе ПИЭР, как правило, выступает организационным условием, инициирующем индивидуальное самоопределе-

ние, а в методике ИСПД — результатом возникновения потребности педагогов в объединении своих усилий для решения индивидуальных задач.

Целенаправленный, длительный и массовый характер исследовательской работы учителей, её финансовая, организационная и научно-методическая поддержка, обеспечиваемые программой ПИЭР, позволяют постепенно перейти от внешней к внутренней мотивации большинства участвующих в ней педагогов на основе самоопределения. Опыт проекта «АРТЕ» убеждает в том, что необходимо постепенно переходить от коллективных и групповых форм организации исследовательской деятельности учителя к поддержке индивидуальных исследований, побуждаемых потребностями учителя и его учеников, а также дифференцированных форм организации самой программы ПИЭР, в которую должны входить и целые педагогические коллективы, и педагоги из разных школ.

Участие в программе ПИЭР существенно влияет на динамику всех основных компонентов культуры профессионально-личностного самоопределения учителей экспериментальной группы. Для них харак-

терны: общий высокий уровень осмысленности жизни, удовлетворённость её процессом, осознанные цели, конкретность и временная протяжённость планов, готовность к личностной и педагогической рефлексии. Все педагоги осознают и отмечают появление новых профессиональных целей и планов в процессе инновационной деятельности, профессиональный и личностный рост, связанный с повышением профессионального мастерства и компетентности, обогащением новым опытом; с появлением интереса к работе и обретением смысла профессиональной деятельности, творческого отношения к делу; с помощью в решении жизненных и профессиональных проблем; с появлением уверенности в себе; с расширением спектра деятельности и изменениями в профессиональном статусе. Высоко оцениваются предоставляемые исследовательской деятельностью возможности самообразования, самопознания и саморазвития. Ценностные и динамические эффекты инновационной деятельности очень образно отмечены в оценке её значения педагогами: «Порыв к деятельности. Движение. Смысл».

Литература

1. Анисимов О.С. Акмеологические основы рефлексивной самоорганизации педагога: творчество и культура мышления. М., 1999.
2. Инновационный вестник № 3. Периодическое издание НИЛ развития инновационных процессов Ульяновского ИПК ПРО для руководителей экспериментальных учреждений образования и педагогов-исследователей /Под ред. В.Н. Вершинина. Ульяновск, 2002.
3. Краснов С.И. Ценностное и организационное самоопределение педагогов в проектировании инновационных образовательных систем: Автореф. дис. канд. пед. наук. М., 1995.
4. Педагогический поиск, исследование эксперимента Ульяновской области //Педагогика, 2001. № 10. С. 36–47.