

*Лидия Александровна Козинец,*

*кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики факультета социально-педагогических технологий Белорусского государственного педагогического университета имени Максима Танка*

## **Инновационный педагогический опыт: от идеи до её воплощения**

*Л. А. Козинец*

*Окончание. Начало — в № 4 за 2017 год.*

**В статье раскрывается генезис понятия «инновационный педагогический опыт». Анализируются научные подходы к проблеме открытий в науке и практике, обосновывается выбор адекватного контекста возникновения инновационного педагогического опыта, закономерности функционирования и развития феномена.**

Результат нововведения выражается в прогрессивном изменении среды нововведения, более эффективном решении проблем реальной практической деятельности, повышении её качества.

Целенаправленно осуществляемый проблемно-ориентированный процесс изменений нормативов деятельности субъекта и среды нововведения, приводящих к повышению результативности реальной практической деятельности, содержанием которого являются сферы научного поиска, создания, реализации и рефлексии нового практического средства, белорусский учёный И. И. Цыркун назвал *идеальным* нововведением [1]. Это определение аккумулирует в себе все существенные признаки и видовые отличия понятия «нововведение».

Если исследование, в первую очередь, связано с познанием и может этим ограничиться, то нововведение, по утверждению И. И. Цыркуна, предполагает завершённый познавательно-преобразовательный,

инновационный цикл и ориентировано на повышение качества практической деятельности, превращение её из функционирующей в развивающуюся. Часто нововведение строится на заимствованных, уже существующих, научных знаниях, которые конкретизируются применительно к решению определённой проблемы.

Нововведение характеризуется большей субъективностью, локальностью и комплексностью, чем исследование, стремящееся к аспектности, интерсубъективности и универсальности. «Значимым исходным репрезентатом разворачивающегося нововведения является практическая проблема», — констатирует И. И. Цыркун [1, с. 47]. Этим нововведение отличается от внедрения, где господствует перенос новшества из одной системы в другую без должного учёта специфики последней.

Нововведения в сфере обучения учёный обозначает как *дидактические нововведения*. Применительно к ним в качестве норматива деятельности выступает нормативно одобренное дидактическое предписание, ориентированное на получение определённого результата процесса обучения.

В контексте рассматриваемой проблемы особый интерес представляет широко используемое в инноватике понятие «жизненный цикл» инновационных процессов, обозначающее их стадийность, единство начала и конца.

В педагогической инноватике естественный инновационный процесс описывается в основном с ориентацией на состав классического жизненного цикла, включающего старт, быстрый рост, зрелость, насыщение, кризис и финиш. В. И. Загвязинский разграничивает жизненные циклы двух типов концепций: рождающихся в теоретической «оболочке» и восходящих к практике [2].

Жизненный цикл концепций, созданных в науке, предполагает возникновение новой концепции с прицелом на её использование в

определённых рамках при определённых условиях; расширение концепции, её притязание на всеобщность и исключительность; постепенное принятие практикой, ожидание незамедлительного эффекта; её работу на практике, разочарование в случае отсутствия чуда; совершенствование теории, приспособление к меняющимся обстоятельствам; возникновение потребности в её преобразовании, интеграции с другими теориями.

Концепция, возникшая в недрах практики, проходит следующие этапы: рождение идей и их постепенная реализация с помощью методических средств; борьба за признание разработок; осознание практиками научных идей, лежащих в основе опыта, своего вклада в теорию; интеграция с другими подходами и поисками, определение места идей и подходов в системе теории и практики (это происходит не всегда).

Анализ дидактических нововведений показывает, что их естественное развитие не обязательно адекватно классическому жизненному циклу. Многие дидактические нововведения не умирают, как это чаще всего бывает с техническими нововведениями, а переходят с позиций актуальных на сцене дидактической реальности на позиции потенциально возможных [1, с. 53]. Их существование в большей степени адекватно логике культуры, чем логике познания.

Дидактическую и методическую деятельность нельзя свести к той или иной логике бесконечно возможного дидактического или методического мира, они плюралистичны. Изобретение мира «впервые» в методике преподавания является не исключением, а правилом. Новое здесь требует часто другой основы, движения к началу, учёта личностных свойств педагога. С появлением нового методического знания старое не уходит, не исчезает в новом. Здесь в развитии доминирует сохранение того же самого, всё увеличивающегося числа граней дидактико-методического знания. «На дидактической “сцене” всегда много свободных мест», — констатирует И. И.

Цыркун [1, с. 53]. По выражению учёного, дидактические нововведения являются векторами развития дидактической реальности.

В педагогической литературе достаточно хорошо прописаны *реальные дидактические нововведения*: освоение практикой результатов научных исследований, внедрение результатов исследований в практику обучения, обобщение педагогами собственного опыта работы, распространение эффективного педагогического опыта.

*Идеальные дидактические нововведения* ориентированы на изменение всего курса обучения или его отдельных составляющих (дидактических предписаний), а также среды нововведения (средств и условий обучения), что и приводит к повышению эффективности обучения.

В контексте нашего исследования принципиально важным является понимание нововведения как организационного механизма **целенаправленных** изменений, как, выражаясь словами А. И. Пригожина, своего рода «клеточки» управляемого создания инновационного педагогического опыта. Нововведение является носителем новшества, средством его доставки в нужную точку обновляемой системы. Без новшества оно бессодержательно. Новшество без нововведения — это абстракция. Только войдя в ткань конкретного и целостного инновационного процесса, новшества могут реализовать свои созидательные возможности.

Проанализированный материал, связанный с контекстом рассмотрения нововведения, создаёт необходимые и достаточные предпосылки для формулировки понятия «инновационный педагогический опыт», обоснования процесса его возникновения.

Под **инновационным педагогическим опытом** мы понимаем остановленную практику, результат проблемно-ориентированной, научно организованной инновационной деятельности педагога, направленной на преобразование одобренных дидактикой и теорией воспитания предписаний.

Инновационный процесс трактуется нами как единство процессов создания и открытия нового (идей, концепций, теорий), их сравнительной оценки в соответствии с имеющейся в обществе системой педагогических ценностей, освоения и использования нового на практике. Это качественно новый этап во взаимодействии и развитии научно-педагогического и педагогического творчества, когда новое создаётся и входит в жизнь по инициативе самих практиков, удовлетворяя их профессионально-личностные потребности, интересы, а не внедряется централизованно «сверху».

Начало творческого процесса по созданию инновационного педагогического опыта обеспечивают следующие условия: осознание творческими педагогами возникших потребностей в образовании подрастающего поколения; выдвижение ими новых идей; проявление готовности к их реализации.

Согласно В. И. Загвязинскому, создание нового опыта может осуществляться на трёх уровнях: открытие, преобразование и усовершенствование [3, с. 16]. Способы формирования нового опыта также могут быть разными: исследовательский подход, интеграция элементов имеющегося опыта в новую совокупность, использование научных разработок и рекомендаций.

Системообразующим фактором инновационного опыта выступает новая педагогическая концепция или идея, привносимая автором. По мнению А. Н. Аверьянова, поиск и формулировка системообразующего фактора, благодаря которому система сохраняет свою целостность, структуру, форму, являются важнейшими задачами современной педагогической науки [4, с. 49].

Под педагогической идеей В. И. Загвязинский понимает «форму познания сущности педагогического процесса, обобщающую мысль, отражающую процесс овладения педагогическими законами и способами

преобразования действительности» [3, с. 78]. Выдвигая в качестве системообразующего фактора инновационного педагогического опыта идею, мы исходим из того, что в общем виде она не только отражает объект, но и направлена на его преобразование. В идее педагог предполагает свою цель, план преобразования, желаемый результат.

Педагогическая идея по-разному может быть представлена в сознании творца опыта: при исследовательском подходе он сам является автором идеи; в случае конструирования опыта на основе интеграции известных элементов имеющегося опыта в новую совокупность идея принимает форму представления о сочетании педагогических средств, способных решить обозначенную проблему; при обращении к научным рекомендациям и разработкам автор берёт идею в готовом виде, но может подвергнуть её коррекции в результате реализации в конкретных условиях работы.

В процессе реализации идеи учитель-инноватор создаёт, распространяет и использует новые методические средства. При этом нововведение педагога представляет собой методическое произведение, ориентированное на преобразование педагогического процесса и образовательной среды.

Важнейшей стадией создания инновационного педагогического опыта является восприятие нововведения потребителем. Выделяют пять этапов восприятия нововведения: ознакомление потребителя с нововведением, появление интереса, оценка нововведения, апробация и окончательное восприятие. Полный цикл всех пяти этапов называется «периодом восприятия» [1, с. 27].

Практика показывает, что реализация нововведения постепенно разрушает целостное представление о сложившемся педагогическом процессе или явлении. Вторжение педагогического новшества приводит к разделению педагогическим сознанием оценок, связанных с новшеством, и в

конечном итоге к поляризации мнений о нём, его значимости и ценности. В результате у нового всегда появляются противники, которые его не принимают в силу психологических, социально-экономических или организационно-управленческих причин. «Среда нововведения открывается для новшеств, если их освоение становится условием её сохранения», — пишет И. И. Цыркун [1, с. 26].

Сопrotивление нововведениям возникает чаще всего из-за перегрузок различного характера. Всякий раз, когда внимание руководителей и педагогов учреждения образования разрывается между текущей профессиональной деятельностью и освоением нововведений, первая вытесняет вторую. Мы полностью разделяем точку зрения И. Ф. Игропуло о том, что сопротивление нововведениям происходит прежде всего из-за изменения трёх важных компонентов: стратегии развития образовательного учреждения; системы, структуры, способов деятельности; поведения педагогов, их ценностей, норм и пр. «Сопrotивление достигает максимума при последовательности “стратегия → система → поведение”», — отмечает И. Ф. Игропуло [5, с. 127]. Следовательно, внося в поведение педагогов изменения до того, как последние коснутся организационных основ, руководство учреждением образования может задержать возникновение сопротивления. После принятия педагогами новой стратегии, достижения руководителями необходимого уровня компетенции внедрение стратегии происходит с минимальным сопротивлением.

Завершает процесс формирования инновационного педагогического опыта рефлексия нововведения, осознание автором научных идей, лежащих в основе опыта, их соотношения с другими научными подходами.

В ходе анализа научной литературы и инновационной практики образования нами были выявлены следующие *закономерности функционирования и развития инновационного педагогического опыта.*

1. В развитии инновационного педагогического опыта как системы доминирует логика культуры. Система развивается неравномерно.

2. Непрерывность и системность инновационной деятельности педагогов является важнейшим фактором непрерывности и системности развития инновационного педагогического опыта.

3. Инновационный педагогический опыт успешно развивается в условиях среды, опирающейся на ценности обновления, поиска, преобразований.

4. Успешность развития инновационного педагогического опыта зависит от полноты этапов жизненного цикла нововведения, эффективности реализации каждого этапа, их содержательных и временных характеристик, согласованности темпов и динамизма развития.

5. Чем выше степень соответствия нового опыта возможностям учреждения образования, уровню подготовленности педагогических работников и руководителей, тем эффективнее осуществляется его освоение (закон соответствия инновационного педагогического опыта имеющимся в учреждении образования возможностям для решения новых задач).

6. Системный характер создания, распространения и внедрения инновационного педагогического опыта требует обеспечения системного управления этими процессами.

7. Образовательная среда стремится приспособить новый педагогический опыт к своим особенностям, снижая потенциал идущих за ним изменений. Это задаёт известную инерционность организации системы и препятствует нововведениям.

8. Чем значительнее педагогическое новшество, тем основательнее дестабилизация практической среды (закон необратимой дестабилизации).

9. Чем шире вовлечённость персонала в управление инновационными процессами, тем меньше его сопротивление преобразованиям.

10. Инновационный педагогический опыт способен значительно ускорять обновление школы и системы образования в целом. Он характеризуется жизнеспособностью и повторяемостью в новых условиях.

11. Освоение педагогами инновационного опыта способствует формированию положительного имиджа учреждения образования и повышению его конкурентноспособности на рынке образовательных услуг.

На основании вышеизложенного можно сделать вывод, что инновационный педагогический опыт представляет собой канал, в который направляется инновация педагога. Необходимыми и достаточными условиями его возникновения и функционирования как управляемого феномена являются наличие научного поиска, создание новшества, реализация новшества и рефлексия нововведения. «Клеточкой» создания инновационного опыта выступают целенаправленные изменения в образовательной среде.

Успешность инновационного педагогического опыта определяется потенциалом нововведения и инновационным потенциалом учреждения образования. Началом отсчёта эффективности реализации инновационного опыта считаются усовершенствование, модификация дидактических предписаний. В идеале инновационный педагогический опыт предполагает радикальную смену нормативно одобренных дидактических предписаний, что приводит к более результативному решению проблем реальной практической деятельности, повышению её качества.

Возникновение инновационного педагогического опыта характеризует качественно новый этап в развитии педагогического творчества. Новый опыт

создаётся по инициативе практиков, удовлетворяет их профессионально-личностные потребности и интересы.

### Список цитированных источников

1. *Цыркун, И. И.* Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы / И. И. Цыркун. — Минск : Тэхналогія, 2000. — 326 с.
2. *Загвязинский, В. И.* Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В. И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании : сб. ст. / отв. ред. В. И. Загвязинский. — Тюмень : Тюмен. гос. ун-т, 1990. — С. 5—14.
3. *Загвязинский, В. И.* Педагогическое предвидение / В. И. Загвязинский. — М. : Знание, 1987. — 80 с.
4. *Аверьянов, А. Н.* Системное познание мира / А. Н. Аверьянов. — М. : Политиздат, 1985. — 263 с.
5. *Игропуло, И. Ф.* Управление инновационными процессами в образовательном учреждении: методология, теория, технология : монография / И. Ф. Игропуло. — М. : Народное образование; Ставрополь : Сервисшкола, 2003. — 312 с.

РЕПОЗИТОРИЙ БГПУ