



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФГБНУ «ИНСТИТУТ СОДЕРЖАНИЯ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ»

Богуславский М.В., Милованов К.Ю.

**ДИДАКТИЧЕСКОЕ И МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ПРАКТИК СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ**

Методическое пособие для учителей

Москва 2024

Министерство просвещения Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«институт содержания и методов обучения»

Богуславский М.В., Милованов К.Ю.

**ДИДАКТИЧЕСКОЕ И МЕТОДИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЭФФЕКТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ
ПРАКТИК СОВЕТСКОЙ ШКОЛЫ**

Методическое пособие для учителей

Москва

2024

УДК 37.012.2
ББК 74.03(2)
Б 74

Рецензенты:

Я.Н. Кривко, заведующий кафедрой высшей математики и методики преподавания математики Луганского государственного педагогического университета, доктор педагогических наук, доцент;

И.М. Осмоловская, заведующий лабораторией дидактики общего и профессионального образования Института содержания и методов обучения, доктор педагогических наук, член-корреспондент РАО

Б 74 **Богуславский М.В., Милованов К.Ю.** Дидактическое и методическое сопровождение использования эффективных педагогических практик советской школы: методическое пособие для учителей. М.: ФГБНУ «Институт содержания и методов обучения», 2024. 80 с.

ISBN 978-5-6053415-3-6

В методическом пособии освещены вопросы дидактического и методического сопровождения использования эффективных педагогических практик советской школы. Исследованы феномен педагогического новаторства в отечественном образовании, массовый передовой педагогический опыт в СССР как научно-практическая система, новаторские педагогические системы позднего советского периода.

Определены научно-методические основания отечественных эффективных педагогических технологий. Представлены типология и персонализированные модели педагогических технологий. Приведены методические рекомендации по адаптации исторически сформировавшихся эффективных педагогических практик для их применения в современной российской общеобразовательной школе.

Пособие предназначено для учителей российских общеобразовательных школ.

Работа подготовлена в рамках государственного задания № 073-00064-24-04 от 26.04.2024 на 2024 год и на плановый период 2025 и 2026 годов «Научно-методический и экспертный анализ эффективных педагогических практик советской школы».

УДК 37.012.2
ББК 74.03(2)

ISBN 978-5-6053415-3-6

ВВЕДЕНИЕ

Определяющей тенденцией динамичного развития Российской Федерации первой трети XXI в. является последовательное возрастание роли информации, ключевых навыков и научного знания, что обусловило перманентное состояние реформирования, модернизации, инновационного обновления, в котором находится современная система образования в контексте современной цифровой образовательной среды, предоставляющей широкие возможности для информационного обмена, коллективного решения образовательных задач, конструирования содержания образования, моделирования конкретной учебной ситуации. Данные потребности стороны обусловили развитие ключевых направлений модернизации и реформирования системы общего образования, среди которых обновление методов обучения и содержания образования, создание необходимой современной инфраструктуры, подготовка соответствующих педагогических кадров, их профессиональная переподготовка и повышение квалификации.

Модернизация российского образования вызвала активизацию инновационных процессов и стимулировала подъем интереса к вопросам изучения, обобщения и распространения эффективного педагогического опыта. Изучение педагогической литературы, материалов научно-педагогических и методических конференций последнего десятилетия показывает разнообразие терминов, используемых учеными для обозначения процессов инноваций, педагогического опыта, практик. Для описания лучших образцов педагогической деятельности используются такие понятия, как *«эффективная педагогическая практика»*, *«инновационный опыт»*, *«лучшая практика»*, *«инновационная образовательная практика»*, как совокупность перспективных, новаторских, нетрадиционных подходов, методов и приемов.

Трансформации в сфере общего образования создали реальные предпосылки для обновления всей системы российского образования и привели в действие механизм саморазвития школы. Выявление источника

саморазвития образовательных организаций – эффективной педагогической деятельности учителя отразилось в разработке и внедрении нового содержания образования, образовательных технологий, укреплении связей школы с реальной жизнью и педагогической наукой, в обращении к разнообразному педагогическому опыту советского периода. В этих условиях главным ресурсом современного образования становится педагог, обладающий уникальной практико-преобразующей компетенцией, то есть способный выделить актуальные проблемы, характерные для конкретной образовательной ситуации и определить способы и средства их решения, как в собственной педагогической деятельности, так и в управлении образованием.

Актуальность обращения к историческому опыту советской школы представляется очевидной. Сегодня, когда в условиях всеобщей аномии в педагогических практиках часто возникают эклектические варианты, важно вспомнить то хорошее, что было предложено практиками в 60-80 годы XX столетия.

Необходимо соблюдать определенный баланс между исторически сложившимися педагогическими традициями и новациями, поддерживая преемственность между различными этапами развития отечественной педагогики и образования, опираясь на лучшие модели педагогического прошлого и совершенствуя современную систему общего образования Российской Федерации. Новаторские системы обучения и воспитания прошлого, научно зафиксированный перспективный педагогический опыт, сформировавшиеся эффективные педагогические практики являются специфическими педагогическими системами – как именными (авторскими), так и порождением массовой социокультурной практики отечественной школы.

ГЛАВА 1. МАССОВЫЙ ПЕРЕДОВОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ В СОВЕТСКОЙ ШКОЛЕ

1.1. Феномен педагогического новаторства в отечественном образовании 1950-х – начале 60-х гг.

В настоящее время кардинально актуализировался интерес к результатам деятельности и творческому наследию педагогов-новаторов советской школы 1970-х – 80-х годов. Это закономерно, поскольку историческая ситуация в российском общем образовании синхронизирована с тем временем, когда подвижнически трудились учителя-новаторы. Центр современного педагогического поиска переместился из сферы философии образования и его содержания в кластер методов, форм и технологий образовательной деятельности, то есть в ту сферу, в которой действовали учителя-новаторы 1970-х – 80-х годов. Поэтому их методические подходы и становятся вновь так востребованными.

Однако не стоит забывать, что деятельности педагогов-новаторов советской школы 1970-х – 80-х годов предшествовал очень значимый и плодотворный период массового инновационного педагогического творчества, который охватывает время 1950-х – первой половины 60-х годов.

В этом насыщенном социально-политическими и собственно образовательными событиями периоде можно выделить и сущностно охарактеризовать три значимых и достаточно специфичных периода.

1. *Первая половина 50-х годов*, «школы высокой успеваемости», когда главной проблемой являлось повышения качества обучения в школе.

2. *Вторая половина 50-х годов*, когда в центре внимания находились вопросы осуществления политехнического обучения и производительного труда школьников.

3. *Первая половина 60-х годов*, время центрации педагогического поиска на задаче преодоления массовой неуспеваемости обучающихся.

Рассмотрим подробнее выделенные периоды.

1. Первая половина 1950-х годов в советском образовании имела свою рельефно выраженную специфику в плане педагогического новаторства. Собственно говоря, даже и новаторством в привычном смысле понятия деятельность передовых школ данного периода и назвать нельзя.

Начало 50-х гг. – это время, когда в центре внимания всей страны находились проблемы успеваемости и дисциплины учащихся. Послевоенную школу в условиях безотцовщины и выматывающихся на производстве матерей, не имеющих возможности уделять внимание детям, просто захлестнула волна устойчивой неуспеваемости учащихся, хронических нарушений дисциплины, повальной преступности несовершеннолетних, массового отсева из учебных заведений.

В начале 50-х гг. самой острой проблемой отечественной педагогики была признана проблема второгодничества. Поэтому неудивительно, что те школы, которые в борьбе с ней добивались наилучших показателей, где удавалось решить достаточно успешно эти проблемы, правомерно оказывались в центре внимания, становились предметом изучения и обобщения их передового опыта. В это время узнать о лучших школах страны можно было в основном из монографических сборников, в которых местными преподавателями педагогических вузов на основе практического изучения целостно представлялась деятельность школы, характеризовались полученные ею замечательные результаты.

Необходимо учитывать, что у школы тогда отсутствовали возможности как-то заявить о себе, не существовало и каких-то рейтингов. Поэтому пока не было образовательных учреждений, которые гремели на всю страну и куда стекались бы тысячи педагогических паломников.

Более того, в монографиях о передовых школах постоянно, даже настойчиво подчеркивалось, что в их успехах нет никаких секретов, просто добросовестный труд. Расчет делался на то, чтобы вдохновить другие педагогические коллективы последовать деятельности школ-маяков.

Приведем несколько примеров самых известных в первой половине 50 – х годов таких школ.

Своеобразным флагманом являлась *Киялинская средняя школа* Северо-Казахстанской области. Результаты действительно поражали. По сравнению с другими школами Казахстана успеваемость здесь была выше в 10 раз. Это была единственная в республике школа с полной успеваемостью учащихся.

Слагаемыми успеха выступали характерные для того времени факторы: требовательная администрация, стабильный коллектив опытных учителей-мастеров педагогического труда, добротная материальная база. А главное – уверенность, что неуспеваемость – это брак в педагогической работе и его можно изжить [5].

Среди школ, которые стали известны в это время всей стране, выделялась *Кумухская средняя школа* в дагестанском селе Кумух. В 1951 году все ее выпускники поступили в ведущие университеты и институты страны.

Согласитесь это достойный результат для скромной сельской школы. Он был достигнут не только благодаря серьезной постановки учебной деятельности, но и разнообразной воспитательной работе. В школе действовали полтора десятка кружков, ставились спектакли. Благодаря всему этому была создана творческая атмосфера, которой очень дорожили и педагоги, и учащиеся.

Разумеется, как и в каждой сельской школе, много внимания уделялось труду. У школы имелись свои учебные участки, сады. А родители чем могли помогали школе [5].

Троекуровская средняя школа Рязанской области прославилась на всю страну тем, что, выражаясь языком того времени, «полностью ликвидировала второгодничество». Это было достигнуто в результате напряженной работы всего педагогического коллектива. Поражает та тщательность, с которой учителя готовились к урокам, а руководители настойчиво учили их педагогическому и методическому мастерству.

Другой составной успеха выступала не формальная, а искренняя забота учителей о своих питомцах. Школа превратилась в своеобразную общину, где все заботились обо всех. В условиях сельской местности всегда большой проблемой была даже сама дорога учащихся из отдаленных деревень к образовательным учреждениям. Здесь же старшеклассники не просто помогали младшим землякам дойти до школы, а несли их всю дорогу на руках. Поэтому в Троекуровской школе не было опоздавших, а такое понятие, как отсев, отсутствовало вообще.

Осуществлялось и политехническое обучение, прежде всего связанное с изучением предметов. Но не только: школьники учились управлять сельскохозяйственной техникой, активно работало общество юннатов [5].

В Фурсьянской семилетней школе были доведены, по сути, до идеала все те требования, которые тогда предъявлялись к передовым школам. И в этом плане такая школа может считаться образцом и даже лучшей. Здесь в образовательной деятельности было тщательно использовано буквально все, что выдвигалось тогдашней педагогикой и методикой в качестве условия правильной организации учебно-воспитательного процесса.

Впрочем, педагогическим коллективом была сделана и важная новация, которая и по сей день используется большинством педагогических коллективов страны. Именно в Фурсьянской школе в 1953 г. придумали предварительный звонок, звучащий за 5 минут до основного и настраивающий детей и педагогов на готовность к уроку [5].

С 1954–55 годов наметился новый образовательный курс, который позднее нашел свое воплощение в Законе «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР» 1958 г., а также во всей неоднозначной, «хрущевской реформе образования».

По сути, это была попытка вернуть в качестве доминирующей «трудовую школу» 1920-х годов. Приоритетами образовательной политики вновь провозглашались связь школы с жизнью, участие школьников в общественно-полезном производительном труде. Школа становилась 11-

летней и политехнической, трансформировались содержание образования и его формы. В силу этого в учебный план были не просто возвращены, но и значительно в нем усилены предметы трудового политехнического цикла. В школах вводилось производственное обучение. Каждое учебное заведение прикреплялось к какому-то предприятию, в соответствии с профилем которого это обучение и осуществлялось.

1955 год – по сути рубежный. Еще продолжают прежние авторитарные тенденции, когда сам педагогический коллектив не мог заявить о себе, - требовалось специальное научное изучение его передового опыта. Но в то же время уже ощущались новые, свежие идеи или скорее надежды на них. Правда, во многом связанные с главной задачей того времени – политехническим образованием.

Первой «политехнической ласточкой» чей опыт был широко распространен, стала *Максатихинская средняя школа* Калининской области, которая была образцовой, прежде всего, тем, что в ней наряду с добротной учебной деятельностью (без второгодничества) организовывалась многообразная работа по политехническому обучению.

Здесь была реализована достаточно стройная система политехнического обучения, охватывающая школьников с 1-го по 10-й класс и способствующая их включению в производительный труд после окончания школы. Учащиеся работали на колхозных полях, на местных предприятиях [5].

Но наиболее известной всей стране в этот период стала *Григорополисская средняя школа* Ставропольского края. У нее появились тысячи последователей в различных регионах, а в школу впервые в отечественной истории педагогики началось настоящее паломничество педагогов, желающих приобщиться к их достижениям.

И это неслучайно, ведь в школе была создана комплексная постоянно действующая ученическая бригада, которая стала одним из подразделений колхоза. В ней школьники работали с 7 до 9 утра и с 17 до 19 часов. Все остальное время отводилось на учебные занятия и подготовку уроков. Для

размещения бригады был построен специальный жилой дом, кухня, столовая. А выделили школьникам для обработки 22 гектара.

У ребят сформировался дружный коллектив – ведь звенья строились на основе классов. В таком своеобразном трудовом лагере сельчане с удовольствием занимались привычным трудом, а в свободное время вместе отдыхали. Это способствовало и повышению их учебных результатов. Все члены бригады, даже те, кто до этого отставал в учебе, стали учиться только на «4» и «5». Летом во время каникул бригада работала на постоянной основе в течение всего дня. Неудивительно, что в итоге большинство учеников школы оставались работать в колхозе [5].

Время конца 1950 – х годов было неразрывно связано с появлением учебно-воспитательных заведений нового типа – школ-интернатов. Сама по себе эта идея была негуманной, так как плодила «социальное сиротство», отрывала детей от здравствующих и вполне дееспособных родителей, создавала отчуждение в семьях.

Но это в теории. В конкретных же социальных условиях конца 50-х гг. создание интернатов имело большое позитивное значение. Десятки тысяч детей, прежде всего из тех семей, где родители не могли обеспечить нормальный бытовой уровень, получали заботу и внимание, обретали человеческие условия жизни, приобщались к будущей профессии, развивали свои таланты. Конечно, школы-интернаты были разные, лучшие смогли создать действительно благотворное пространство детства.

Так, например, в гремевшей на всю страну *школе-интернате № 12* г. Москвы действовало ученическое самоуправление, строившееся по системе Макаренко. Большое внимание уделялось разнообразному эстетическому, трудовому и физическому воспитанию детей [5].

Так же в это время было запущено несколько перспективных инноваций. Среди них выделим «Школу полного дня», созданную в 1958 г. директором Э.Г. Костяшкиным на базе школы № 544 г. Москвы. В ней в наибольшей

степени воплотилась социально – педагогическая сущность образовательной деятельности.

Это было удивительное образовательное учреждение, открытое с утра до позднего вечера. Школа действовала на основе полного самообслуживания и самоуправления. Здесь были созданы десятки кружков, творческих объединений, клубов. Школьные мастерские производили продукцию, которая охотно раскупалась. На вырученные деньги закупалось оборудование, организовывались лагеря, осуществлялись длительные походы по Кавказу.

Особенно интересно организовывалась работа в летнем лагере, располагавшемся на берегу водохранилища. Здесь в распоряжении школьников была собственная флотилия яхт и шлюпов [5].

3. Период начала 1960 – х гг. маркируется в нашей стране «оттепелью», социальным подъемом, демократизацией, атмосферой определенной свободы, в целом способствовавшим *инициированию и проявлению гражданских инициатив в самых различных сферах общественной жизни и культуры.*

В стране разворачивалась крупномасштабная реформа системы образования, строившаяся в русле парадигмы «трудовой школы». То есть, объективно, создавалась атмосфера благоприятная для инновационной деятельности, поскольку неотъемлемым проявлением этой научно – педагогической и образовательной парадигмы выступало придание учебному процессу активно – деятельностного характера, превращение школьников в субъект самостоятельной образовательной деятельности [6].

В это время наибольшей популярностью пользовались различного рода починны, которые задавали импульс началу массового педагогического движения. Отдельному учителю еще не было дано право заявить о себе самостоятельно на всю страну, а вот педагогическим коллективам школ это не только разрешалось, но и приветствовалось. Более того, руководителям каждой области, республики наперегонки хотелось организовать у себя такой массовый педагогический почин и распропагандировать его на всю страну.

Поэтому начало 1960 – х годов – это время всплеска общественно – педагогического движения, выразившегося в целом ряде массовых починов, обозначавшихся тогда термином «передовой опыт». Характерной чертой этого времени стали *школы – маяки*. На них в обязательном порядке предлагалось равняться всем остальным педагогическим коллективам. А их опыт – заимствовать неукоснительно и безусловно.

Разумеется, необходимо учитывать и *макропедагогические факторы*. Массовые инновационные педагогические починны в то очень креативное время, были неотделимы от общей направленности отечественной, в первую очередь, психологической науки на кардинальную гуманизацию, психологизацию и субъективацию, прежде всего, процесса образования в начальной школе [7].

Все эти инновационные процессы имели под собой вполне *объективные образовательные причины*. В конце 1950-х гг. система образования по всей стране вновь столкнулась с массовой и очень тяжелой проблемой неуспеваемости, второгодничества, раннего отсева из школы и всегда сопровождающим эти негативные проявления ростом преступности несовершеннолетних.

Передовые педагогические коллективы брались разрешить без каких-то дополнительных финансовых вложений эти сложнейшие, конечно, в первую очередь, социально – педагогические и социально – психологические проблемы и этим дополнительно гуманизировали систему образования.

Партийно-государственная власть и, соответственно, органы руководства просвещением всемерно поддерживали эти «передовые опыты» и всемерно способствовали их тиражированию [6]. В это время возникают как очаги передового опыта, так и появляются фигуры, как правило, директоров школ, наиболее органично отражающих в себе социальную направленность времени. В советской педагогике первой половины 60-х гг. огромный резонанс получил опыт липецких, казанских, новосибирских учителей и педагогов Ростова-на-Дону.

Первым широко известным среди них стал опыт ростовчан. После выступления в 1960 г. на Всероссийском учительском съезде педагога школы №1 г. Ростова-на-Дону с рассказом «о полной победе над второгодничеством» коллектив этой школы проснулся знаменитым.

Возник удивительный феномен – совершенно добровольное ознакомление учительства с передовым опытом, принявшим характер массового педагогического паломничества. Достаточно сказать, что только за первое полугодие 1960 года к ростовчанам в эту школу приехало более ста делегаций из различных уголков страны.

Всех поражало удивительное противоречие между внешними условиями, в которых работали педагоги, и достигнутым результатом. Скромное двухэтажное здание школы, где в две смены учились более тысячи ребят, не имело даже раздевалки, и ученики оставляли верхнюю одежду в классах. Однако благодаря подвижничеству учителей, индивидуальному подходу к детям, стройной системе дополнительных занятий педагогам действительно удалось добиться высокого уровня знаний учащихся.

В духе того времени их опыт тут же стал тиражироваться. В Ростове-на-Дону проводились научно-практические конференции, сотни школ по всей стране работали по «ростовскому методу». Конечно, во всем этом было немало кампанейщины, но в целом находки ростовских педагогов, сформулированные в тезисе: «От хорошего учителя – к хорошему коллективу» способствовали гуманизации педагогического процесса [8].

В 1962 г. значительную известность приобретает деятельность казанских педагогов. Импульс педагогического почина исходил из самой известной в городе школы №1. Направлением же поиска было провозглашено повышение эффективности обучения. Главной изюминкой казанских педагогов стала разработка эффективных путей самостоятельной работы учащихся, что в целом было достаточно прогрессивным и перспективным. Большое внимание уделялось также активизации мышления учащихся в процессе изложения учителем новых знаний и индивидуализации обучения.

Все эти перспективные поиски получили дальнейшее развитие в теории и практике проблемного обучения [5].

В целом период 1950-х – первой половины 60-х годов оказался богатым на различные творческие поиски, как в учебной, так и в воспитательной деятельности. Это время оставило плодотворный и до конца еще не освоенный потенциал идей демократизации образования, конечно, на социалистической основе, но «с человеческим лицом». То же относится и к продуктивному арсеналу гуманистических технологий, преимущественно, в сфере воспитания.

Более того, создается ощущение, что те находки, которые были сделаны тогда в индивидуализации и дифференциации учебного процесса, стимулировании познавательной активности школьников, организации их коллективно-творческой деятельности, в последующие десятилетия только осваивались, без внесения чего-нибудь существенно нового.

Значимо и то, что из «толщи педагогических масс» в это время выдвинулись и впервые ярко о себе заявили те, кто в дальнейшем в 1970 – 80-е годы станут известны всей стране, как педагоги – новаторы [8].

1.2. Передовой педагогический опыт как научно-практическая система: 1960-е – 70-е гг.

Самым известным феноменом школьной инновационной практики начала 1960-х гг. несомненно является *опыт учителей Липецкой области*, вошедший в историю как «Липецкий метод».

Феномен Липецкого педагогического опыта, расцвет которого приходится на первую половину 1960-х гг., был порожден сложной совокупностью политических, социальных, региональных и собственно образовательных факторов и обстоятельств [6;9;10].

Однако вся эта мощная батарея факторов не сработала бы без личности создателя липецкого педагогического опыта, его теоретика и практика, лидера и демиурга Константина Александровича Москаленко (1917–1984).

По сути, деятельность К.А.Москаленко знаменовала начало переходного периода в развитии отечественной инновационной педагогики: от массового передового педагогического опыта 1950-х – 60-х годов к индивидуальной деятельности педагогов-новаторов 1970–80-х годов.

Яркую и убедительную характеристику этому настоящему народному самородку, харизматику и альтруисту дала историк липецкого опыта Л.П.Шопина. По ее убеждению, это «Интеллигент, патриот, аналитик, обладавший талантом уникального предвидения педагогики будущего, стратег и тактик, мечтатель и прагматик, он органично объединял в себе все необходимые качества идеала Педагога. Один из интереснейших педагогов второй половины XX века, основоположник феномена «Липецкий педагогический опыт», знаменовавшего начало нового, современного этапа развития отечественной системы образования» [33, с.21].

Разумеется, «Липецкий педагогический опыт», в качестве образовательной системы начального обучения, не сформировался в одночасье, а как все подобные педагогические феномены складывался и развивался на протяжении длительного времени – по сути, 45 лет – с 1938 по 1984 гг.

Обращаясь к процессу становления и развития образовательной системы К.А.Москаленко, можно выделить в нем *пять взаимосвязанных периодов*:

1. Эмпирический поиск и формулирование подходов и технологий К.А.Москаленко к изменению традиционной структуры урока –1938-1949 гг.
2. Психолого-педагогическое обоснование новой структуры урока, воплощенное в кандидатской диссертации К.А.Москаленко «Оценка знаний учащихся при закреплении нового материала и ее психологическое значение», защищенной в Институте теории и истории педагогики АПН РСФСР – 1954 гг.
3. Создание и апробация на региональном уровне высокоэффективной дидактической системы начального обучения, работа

К.А.Москаленко заведующим кафедрой педагогики и психологии ЛГПИ – 1954-1959 гг.

4. Разработка целостной дидактической системы начального обучения; трансляция «липецкого опыта» на всесоюзном уровне – октябрь 1959-1964 гг.

5. Создание продуктивной образовательной системы начального обучения – 1965 – 1984 гг. [3].

Охарактеризуем подробно два завершающих и наиболее значимых периода.

В 1959–1964 гг. в развитии экспериментальной деятельности липецких педагогов под руководством К.А.Москаленко происходит важный и кардинальный рост – она стремительно, как символ того времени – стартующая ракета, выходит на всесоюзный уровень, приобретая общепедагогическую значимость.

В октябре 1959 года в журнале «Народное образование» появилась статья заведующего кафедрой педагогики ЛГПИ Константина Александровича Москаленко «Как должен строиться урок». Именно эта публикация, где излагались подходы к изменению структуры урока, и стала началом феномена, получившего название «Липецкий опыт». Идеи талантливого экспериментатора были подхвачены десятками творчески работавших учителей города и области, стали широко известны педагогической общественности России и других республик Советского Союза.

В центральной прессе появились материалы о небывалых учебно-методических новостях из Липецка, о невиданной результативности работы липецких учителей. Вся страна заговорила об этом опыте. Пришла слава. Передовые учителя страны непременно стремились попасть на уроки Москаленко и его последователей.

В этом выражался искренний, неподдельный интерес учительства к эффективным методам преподавания. В 1961–62 гг. тысячи педагогических

«паломников» – по командировочным удостоверениям и без оных – со всей страны стекались в Липецк, чтобы приобщиться к чудодейственному методу. Город был переполнен учителями. Открытые уроки проходили в классных комнатах, где приехавшие учителя сидели на подоконниках и в коридорах. Более того открытые уроки приходилось проводить даже в спортивных залах, поскольку и там мест на полу для всех не хватало, то учителя не только сидели на брусках, но висели на кольцах. Эпическая, конечно, картина. Так как гостиниц в городе почти не было, то педагоги размещались на ночь на матах в спортивных залах школ. Учителя даже спали на верстаках в мастерских [3;6;11].

В 1962 г. коллегия Министерства просвещения РСФСР после выступления К.А.Москаленко «о совершенствовании урока и методов обучения» одобрила «липецкий опыт» и рекомендовала его к внедрению. В этом же году в Липецке состоялась масштабная республиканская научно – практическая конференция, посвященная опыту рациональной организации урока в школах Липецкой области.

Этот период явился судьбоносным для методической и технологической системы К.А.Москаленко, которая вступала уже в фазу оформления как дидактической системы начального обучения, получившей в то время воплощение в двух содержательных сборниках «Организация урока в передовых школах Липецкой области (1962) и «Липецкий опыт рациональной организации урока (1963). Особенно выделим второй сборник, поскольку в его подготовке приняла участие, подключенная к научно – методическому сопровождению эксперимента и анализу его результатов, бригада московских ученых из Института теории и истории педагогики АПН РСФСР.

В последующие пять лет «Липецкий опыт» стремительно, как символ того времени – стартующая ракета, выходит на всесоюзный уровень, приобретая общепедагогическую значимость.

На данном же этапе окончательно выкристаллизовалось технологическое ядро дидактической системы К.А.Москаленко. Это такие,

ставшие затем классическими и фирменными технологии, как поурочный балл; комментированное письмо; обучение русскому языку с помощью укрупненных дидактических структурных единиц («пучков правил»); структурное правописание; активное начало занятия («зачин урока»); работа в группах; ответы с места; интенсивная интеллектуальная деятельность каждого ученика; взаимные проверки учеников; быстрый темп прохождения материала; акцент на общее развитие школьников; необходимость осознания школьником своей учебной деятельности; объединение повторения, объяснения и закрепления в единый процесс; обучение детей приемам взаимного и самоконтроля; чтение вразнобой («птичий базар») и хором (в унисон); активное использование настенных таблиц, опорных схем, раздаточного материала; запись словаря под диктовку одного ученика и, позднее, введение пятидневного обучения в начальной школе за счет интенсификации учебного процесса для успевающих учащихся [3].

Значимо, что данные положения были Константином Александровичем включены в более широкий контекст принципов гуманной, личностно-центрированной, природосообразной педагогики: единство подражания и творчества; снятие всех искусственных преград для развития личности; трактовка ребенка как целостной личности; акцент на развитие воображения.

Замечательно об этом кумулятивном эффекте «передового липецкого опыта» написал Сталь Анатольевич Шмаков «Москаленко бросил первый валун в мертвое озеро дидактики, и в стране пошел обвал поисков и открытий в сфере обучения и развития детей. Свидетельствую: именно Константин Александрович Москаленко первым в стране поднял проблемы обучения по – новому и дал целую дидактическую программу, которая была названа «Липецким опытом». Он ушел из жизни оставив свой неповторимый след в педагогической культуре» [34, с. 94-95].

На этом же периоде сложился идеал «москаленковского ученика» – это настойчивый, старательный, активный, эмоциональный школьник, который хочет и любит учиться творчески, умеет добывать знания самостоятельно и

коллективно. Отметим, что данный набор интеллектуально-нравственных качеств можно в полной мере считать присущим и «педагогу – москаленковцу».

Напряженный интерес Министерства просвещения в первой половине 1960-х годов к системе начального образования К.А.Москаленко был обусловлен тем, что ею предполагалось заменить существующую традиционную структуру урока и методику обучения не только в начальной школе, но и на всех ступенях общего образования. С этим была связана и поддержка, до поры до времени, липецкого эксперимента.

На завершающем этапе – 1965–1984 гг. деятельности К.А.Москаленко, сработал известный принцип динамики, когда система находится на пике своего подъема, она оказывается в очень сложной, турбулентной ситуации. В полной мере это положение относится и к образовательной системе К.А.Москаленко.

Автор системы правомерно считал, что для ее перехода на всероссийский уровень еще нет необходимых оснований, так как учителя не прошли необходимой подготовки для работы по «липецкому опыту». В результате во второй половине 1960 – х гг. Министерство просвещения РСФСР полностью охладело к этой продуктивной образовательной системе.

Несомненно, здесь повлияли более общие причины и факторы, имевшие, преимущественно внешний характер. И обусловлены они были, прежде всего, тем, что советская система образования не признавала никаких вариативных подходов к разработке и осуществлению общего образования. Ничего в советской школе не могло быть «вместе» с чем-то, а только «вместо» чего-то. Если предложенные К.А.Москаленко подходы не заменили по всей стране структуру урока и методику работы учителей начальной школы, они были обречены на забвение.

Так же негативно сказалось и еще одно обстоятельство. Это был первый почин, который стал предметом не только распространения и изучения, но и насильственного внедрения во все педагогические коллективы страны.

Учителя обязаны были работать только по липецкому методу, иначе им грозили крупные неприятности. Все это, разумеется, привело к формальному восприятию идей и неизбежному краху метода, способного обеспечить успешную реализацию определенного круга идей, но превращенного в педагогическую панацею.

В начале 1960-х гг. Министерство просвещения РСФСР и региональные управления образованием, буквально насильно заставляли всех учителей страны, особенно начальных классов, в обязательном порядке работать по «липецкому опыту», особенно по поурочному баллу и комментированным упражнениям – независимо от предмета, возраста и степени подготовки учащихся [19, с.5]. Естественно, это вызывало сильнейшее отторжение у педагогов, поскольку, разумеется, дидактическая система Москаленко не носила универсального характера.

В результате, завершающий период деятельности К.А.Москаленко носил во многом инерционный характер, хотя еще продолжалось проведение семинаров, и липецкие учителя в школах №№ 3, 9 и 19 работали «по-москаленко», но явно произошло снижение общественно-педагогического интереса.

Внешним отражением такого охлаждения и разочарования стало то, что Константин Александрович так и не получил неоднократно обещанного властью звания «Заслуженный учитель РСФСР» (представления трижды отклонялись), которым щедро, как и орденами, и медалями, наделяли в свое время липецких учителей, осуществлявших под его руководством опытно – экспериментальную деятельность.

Была утверждена абсолютно неправомерная оценка деятельности К.А.Москаленко, что он якобы бы «только обобщил передовой опыт липецких учителей и способствовал его распространению» [19, с.133]. Единственным знаком признания К.А.Москаленко стал полученный в 1966 г к 50 – летнему юбилею орден Трудового Красного знамени.

Теперь, когда вопрос о широком распространении системы уже не стоял, К.А.Москаленко с небольшой группой сподвижников сконцентрировался на обобщении и научном осмыслении результатов липецкого опыта, что нашло свое отражение в подготовке итоговой монографии «Психолого-педагогические основы повышения эффективности урока», название которой было темой, так и незащищенной им докторской диссертации.

Продолжалось и проведение К.А.Москаленко семинаров на базе школ, где продолжали работать учителя – москаленковцы. Потенциальное распространение системы на региональном уровне поддерживал сам Константин Александрович, блестяще читая лекции по психологии начального обучения студентам факультета начальных классов ЛГПИ и проводя незабываемые занятия на курсах учителей начальных классов в Липецком ИУУ. Подчеркнем, что в то время Константин Александрович не был одинок, его систему, по своей собственной инициативе, поддерживали учителя начальных классов нескольких районов Липецкой области. Но явно ощущалась ограниченность и тупиковость прежнего подхода – передачи К.А.Москаленко своей методики «из рук в руки». В результате его образовательная система стала стагнировать.

Однако, несмотря на негативные или пассивные внешние обстоятельства, Константин Александрович всегда упорно, наступательно и действенно боролся за реализацию своих педагогических взглядов и организационно – педагогических технологий. Всем его ярким и талантливым статьям присущ пропагандистский и полемичный характер. Имея в своем опыте боевую биографию и школу партийно-комсомольского работника, глубоко убежденный в правоте, он упорно пробивал свою образовательную систему.

Последний всплеск интереса к липецкому опыту и К.А.Москаленко приходится на конец 1970-х гг. В октябре 1978 – мае 1979 гг. на страницах «Литературной газеты» развернулась дискуссия, инициатором которой был

сам Константин Александрович, об освобождении субботы для успевающих учеников начальных классов, так называемой «пятидневки с резервным днем».

Были опубликованы три статьи, авторами которых был К.А.Москаленко, учительница липецкой школы, а также журналистка и социолог. Были помещены многочисленные отклики читателей и проведено социологическое исследование. 2223 человека оценили идею Москаленко на 5; 72 респондента на 4 и 84 читателя на 3. Высокую оценку концепции пятидневки дали педагоги и медицинские работники. Из 600 экспертов школьников только трое выступили за сохранение привычной шестидневки [19, с.117].

Однако, Министерство просвещения РСФСР, по-прежнему, занимало негативную позицию: «Эксперимент запретить, трудов Москаленко не печатать» [19, с.6]. К сожалению, на такой тяжелой волне закончился 30 сентября 1984 г. жизненный путь этого замечательного учителя учителей и просветителя.

В чем же состоит непреходящее значение «Липецкого педагогического опыта» в реалиях современной российской образовательной политики?

Общий контур его актуальности и значимости хорошо очертила Л.П. Шопина: «К.А. Москаленко – педагог, обладавший чрезвычайно высоким уровнем общекультурного и профессионального развития. Он абсолютно современен: его личность интегративна, педагогическая культура естественна и природосообразна, педагогическое мышление глобально, дидактическая компетентность отвечает самым высоким требованиям. Как носитель знания – он воплощает научную, методическую, технологическую, информационную, гуманистическую, экологическую, проектную культуру, а также культуру коммуникативную, профессионально-педагогическую и вербальную.

Инновации К.А. Москаленко способствовали развитию интеллектуальных, познавательных, аналитических способностей учащихся, их гражданской позиции, умению отстаивать свою точку зрения, формированию целостного взгляда на мир, что можно квалифицировать как аксиологическую доминанту деятельности» [33, с. 22-23].

Все это в целом так, но сложнее вычлениить конкретные актуальные позиции. Дело в том, что некоторые элементы авторской методики К.А.Москаленко и его образовательной системы уже давно успешно воплощены в образовательной практике, например пятидневка в начальной школе, хотя, конечно, не в той логике, которую он предлагал. Большинство его методических приемов и технологий за это время стали, воистину народными, особенно поурочный балл и комментированное письмо. Их широко применяют современные российские учителя, ничего не зная ни о Москаленко, ни о липецком опыте.

Некоторые его подходы, носящие общедидактический характер, то же воплощены у продуктивно работающих учителей. К сожалению, ряд авторских находок Константина Александровича приобрели известность под брендом других учителей-новаторов, например, опорные сигналы В.Ф.Шаталова или укрупненные дидактические единицы П.М.Эрдниева.

Поэтому выделим главное в наследии К.А. Москаленко – это созданная и многократно апробированная им целостная продуктивная система обучения русскому языку в начальной школе, которая сейчас чрезвычайно значима. Ее ценность прекрасно понимал сам Константин Александрович. Отвечая на очередные облыжные обвинения, он незадолго до смерти с горечью сказал: «Я – русский человек, я 29 лет веду работу, направленную на повышение эффективности уроков русского языка. Могу ли я надеяться, что мои исследования в области преподавания русского языка будут опубликованы в моей стране, которая говорит на русском языке» [19, с. 6-7]. Наше миссия состоит в том, чтобы воплотить в жизнь завещание видного ученого и большого Человека Константина Александровича Москаленко [11].

1.3. Новаторские педагогические системы позднего советского периода.

Традиционно одним из направлений историко-педагогических исследований является изучение лучших (эффективных) педагогических

практик прошлого. Современные исследования в данном научном сегменте тесно связаны с практиками обучения и воспитания, которые при их изучении распадаются на множество отдельных моделей, авторских направлений, концептов и механизмов их диссеминации. Рассмотрение педагогической реальности через призму практик различного уровня позволяет более продуктивно и структурировано исследовать образовательную культуру и ретроспективный опыт воспитания и обучения. Очевидно, что «образовательные практики возникают в ответ на вызовы современности, связанные с ними потребности личности и общества в изменении процесса обучения» [23, с. 13-14].

Сложносоставный процесс становления, внедрения и развития передовых педагогических практик исторически способствует распространению различных новаторских и альтернативных образовательных стратегий. Расширение представлений о типах, структуре и содержании образовательных нововведений, актуализирует интерес к изучению педагогических практик, опирающихся на различные концептуальные и идеологические основания. Педагогически и организационно оформившиеся практики, функционирование которых сопровождалось повышенными результатами обучения и воспитания по сравнению со среднестатистическим уровнем работы системы общего образования заслуженно «получили название лучших или эффективных практик» [14, с. 4]. Они обогащали образовательный процесс инновационными технологиями, новыми подходами к обучению и воспитанию растущего человека. Данные педагогические системы зачастую способствовали диссеминации идейно-ментальных конструктов, связанных с философскими, аксиологическими и общественно-политическими воззрениями основоположников эффективных практик. Для «передового опыта важна массовость, а для новаторства важна ценность идей» [25, с. 86].

Педагогическую систему, в основе функционирования и институционального бытования которой лежат новаторские подходы,

концептуальные идеи и методические разработки того или иного педагога, можно отнести к именным педагогическим системам или же назвать авторской школой. Авторские школы предстают перед нами как «феномен инновационной практики, система, выросшая из практики, в их названии отражена фамилия автора, место нахождения учебного заведения или концептуальная идея» [32, с. 112]. При широкой трактовке и сущностном определении значения данного термина к таковым можно отнести именные (авторские) педагогические системы Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского, а также системы педагогов-новаторов позднего советского периода. Исторически зафиксированный новаторский педагогический опыт отличается «изменениями общепринятых представлений, наличием последователей, способом описания и распространения» [30, с. 74].

Любая педагогическая система, какой бы инновационной она не выглядела на первый взгляд, содержит в своей основе накопленный человечеством социальный и культурный опыт обучения и воспитания, элементы которого проявляются в данной системе и способствуют ее существованию и развитию в определенном историческом хронометраже и территориальными рамками образовательном пространстве. Исключительную роль для осмысления значения эффективных педагогических практик играет «социальная практика, в процессе которой конкретно-исторический субъект воздействует на систему общественных отношений через общественные институты, меняет общество и развивается сам» [15, с. 5].

В данной связи крайне важно иметь представления о конкретных педагогических практиках и педагогических системах недавнего прошлого, феномены которого проявляются в современной практике отечественного образования и способствуют поиску новых форматов обучения и воспитания. Именная педагогическая система со временем может обрести следующие характерные черты: внешнюю и внутреннюю атрибутику, узнаваемость и

представленность в СМИ, органах власти и различных социальных сообществах, собственные ритуалы, церемониал, мифологию и идеологию. Эффективные педагогические практики можно условно разделить на массовые и уникальные, последние реализуются «одаренными педагогами и опираются на неповторимый педагогический менталитет их авторов» [14, с. 4-5].

Врожденная и усиленная с годами практической деятельности харизматичность и высокий уровень профессионализма основателя именной педагогической системы создают научно-методические образцы для подражания и воспроизведения того или иного педагогического опыта. Однако не редки ситуации для педагогов, находящихся вне авторской системы, когда «прямое заимствование и тиражирование невозможно (не всегда возможно или вообще невозможно)» [13, с. 44]. Создателями именных педагогических систем могут быть как директора школ (В.А. Каракровский, Ф.Ф. Слипченко, А.Н. Тубельский, Е.А. Ямбург), так и выдающиеся ученые – педагоги и психологи (В.В. Давыдов, Л.В. Занков, Д.Б. Эльконин). В первом случае педагогическая система приобретает статус авторской школы, а во втором – становится разветвленной научно-практической и методической системой с той или иной степенью распространенности, массовидности и укорененности в общенациональную образовательную практику. Достаточно небольшую группу эффективных практик составляют педагогические сообщества, где основоположник играет роль дидака и непререкаемого авторитета (Ш.А. Амонашвили, М.П. Щетинин).

Поскольку в настоящее время «значительно возрос интерес к вопросам советской школьной политики» [21, с. 38], то нельзя обойти вниманием сложносоставный этап развития системы общего образования СССР в 60-80-е гг. XX века. Ее развитие характеризовалось положительными тенденциями, и весь тот позитивный теоретический и практический опыт, который школа выработала в данный исторический период, обогатил отечественную педагогическую науку и образовательную практику достижениями и

открытиями исключительного значения. Шел «постоянный поиск более эффективных методов обучения и воспитания» [18, с. 108].

Поздний советский период возвел на педагогический олимп целую плеяду выдающихся новаторов, общественно-педагогических деятелей, публицистов и ученых: Ш.А. Амонашвили, И.П. Волкова, Н.П. Гузика, А.Ф. Иванова, И.П. Иванова, Е.Н. Ильина, В.А. Караковского, С.Н. Лысенкову, В.Ф. Матвеева, Л.А. и Б.П. Никитиных, Н.Н. Палтышева, С.Л. Соловейчика, В.Ф. Шаталова, М.П. Щетинина.

В фокусе научного и общественного «внимания оказались и педагогические инновации, системное осмысление которых началось с анализа достижений советских учителей-новаторов» [26, с. 108]. Появление эффективной педагогической системы как устоявшегося историко-педагогического феномена стало следствием попытки преодоления формализма в процессе обучения. Например, авторская школа является школой «со специфической уникальной культурой, созданная конкретным педагогом или его последователем на основе четко сформулированной авторской концепции» [31, с. 16].

Подъем инновационной активности был особенно характерен для второй половины 80-х – начала 90-х гг. XX в., когда стало «ощутимо дыхание реформаторства» [2, с. 43]. Данный период характерен для нашей страны коренными изменениями в сегменте регуляторных норм, требований и критериев к организации процесса обучения и воспитания. Разноплановая деятельность педагогов-новаторов «доказала возможность эффективных взаимодействий воспитателя и воспитанника, построенных на взаимоактивных началах» [16, с. 77-78].

В условиях развития системы общего образования советского типа в РСФСР, как наиболее значимом территориальном субъекте СССР – флагмане эффективной реализации образовательной политики, получили развитие различные педагогические практики, в основе которых лежали определенные ценностные ориентации и научно-методический колорит для их воплощения в

реальную социальную действительность. В позднем СССР в педагогических системах стала превалировать ценность признания мирного сосуществования двух идеологически полярных сверхдержав на основе широко трактуемого гуманизма и ведущей роли образования в практической реализации данной (исключительно важной) ценности. Получили также свое отражение в образовательном пространстве СССР ценности коллективизма, советского патриотизма, героического прошлого, взаимопомощи, труда и братства трудящихся.

Вторая половина 50-х – первая половина 60-х гг. XX в. характерна началом масштабных трансформаций организации образовательного пространства. Это был «очень значимый и плодотворный период массового инновационного педагогического творчества» [4, с. 8]. В рамках развития процесса ценностных ориентаций советского общества были созданы педагогические системы, доказавшие свою эффективность, и опыт которых можно использовать в рамках обновления содержания образования и педагогической культуры в Российской Федерации. Данный исторический этап являлся пиком активности «общественно-педагогического движения, выразившегося в целом ряде массовых починов, обозначавшихся тогда термином «передовой опыт» [4, с. 11]. Были разработаны и внедрялись в образовательную практику новаторские педагогические системы, существенно повлиявшие на развитие современного комплекса наук об образовании.

Школа в качестве ведущего государственно-общественного института играла особую роль в структуре духовного производства, становясь преимущественно местом получения социально необходимых знаний, умений и навыков, обеспечивавших успешное прохождение процессов социализации и профессионализации личности. К 80 гг. XX в. постепенно пришло осознание того, что наличествует определенная институциональная стагнация и необходимо провести реформаторские мероприятия [22, с. 190].

К позднему советскому периоду следует отнести складывание достаточно примечательных с исторической точки зрения педагогических систем, возникших на основе практического опыта гуманистической деятельности в системе общего образования. Различные аспекты формирования гуманистических ценностных ориентиров обучающихся «свойственны всем учителям-новаторам, но проявление каждого из них в творчестве любого педагога своеобразно по форме и различно по мере выраженности» [20, с. 95]. Развитие отечественной школы и педагогики соответствовало тем тенденциям, которые были свойственны советскому обществу последних десятилетий его существования. Школа воспитывала индивида, способного быть полноправным гражданином СССР, частью единой исторической общности советский народ, что означало наличие у него определенных качеств личности, обеспечивавших возможность успешной социализации. Она заключалась в осуществлении общественной и профессиональной деятельности в связи с требованиями государственного социального заказа, особенностями внутреннего уклада и стратификации советского общества [12, с. 48].

Педагоги-новаторы создавали не только инновационные модели обучения и воспитания, но и генерировали мировоззренческие общественные установки: «продолжали транслировать и развивать ценности советской школьной культуры» [29, с. 206]. В результате активной деятельности подлинных подвижников образования, были разработаны и активно внедрялись в практику советской школы новаторские педагогические системы, которые существенно повлияли на развитие современной системы общего образования. Прогрессисты от педагогики не только содействовали повышению качества обучения, но и прилагали массу усилий для «развития у детей творчества и инициативности» [1, с. 118].

ГЛАВА 2. ЭФФЕКТИВНЫЕ ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ТЕХНОЛОГИИ

2.1. Научно-методические основания педагогических технологий.

Развитие образовательных процессов в современном обществе, огромный опыт педагогических инноваций, авторских школ и учителей-новаторов, результаты психолого-педагогических исследований постоянно требуют обобщения и систематизации. Одним из средств решения этой проблемы является *технологический подход*, применение понятия «технология» к сфере образования, к педагогическим процессам [27, с. 34]. Прежде всего, необходимо исходить из наиболее общего, метапредметного понимания технологии как научно и (или) практически обоснованной системы деятельности, применяемой человеком в целях преобразования окружающей среды, производства материальных или духовных ценностей.

В XX столетии технологии, основанные на достижениях физики, химии, энергетики, биологии, математики, информатики и других наук, произвели технологическую революцию. *Технологический подход* в производственной сфере – представление производственных процессов как технологий – стал неотъемлемой чертой современного материального производства. Он выступает как концентрированное выражение достигнутого уровня развития, внедрения научных достижений в практику, как важнейший показатель высокого профессионализма деятельности. Применение технологического подхода и термина «технология» к социальным процессам, к области духовного производства – образованию, культуре – это явление новое для социальной действительности в нашей стране. Понятия «образовательный процесс», «образовательная технология» (технология в сфере образования) представляются несколько более широкими, чем понятие «педагогическая технология» («педагогический процесс»), ибо образование включает, кроме педагогических, еще разнообразные социальные, социально-политические, управленческие, культурологические, психолого-педагогические, медико-педагогические, экономические и другие смежные аспекты.

Педагогика традиционно охватывает обучение и воспитание, а образование – еще и развитие ребенка. Однозначного толкования этих терминов не существует; так, образовательная технология иногда понимается узко – как технология учебного процесса. С другой стороны, понятие «педагогическая технология» относится, очевидно, ко всем разделам педагогики (дошкольная, школьная, вузовская, андрагогика, индивидуальная, коллективная, семейная, досуговая, внешкольная, средовая, производственная, социальная, превентивная, специальная, коррекционная, лечебная, педагогика здоровья и др.). В зарубежной литературе применение этих терминов имеет близкие написания: «technology in education» («технологии в образовании»), «technology of education» («технологии образования»), «educational technology» («педагогические технологии»).

Важное место среди этих направлений занимает технологический подход к обучению, предусматривающий точное инструментальное управление учебным процессом и гарантированное достижение поставленных учебных целей. Технологический подход к обучению сегодня активно разрабатывается отечественной педагогикой: ему посвящены работы В.П. Беспалько, М.Е. Бершадского, В.И. Боголюбова, В.В. Гузеева, Т.А. Ильиной, М.В. Кларина, А.И. Космодемьянской, М.М. Левиной, З.А. Мальковой, Н.Д. Никандрова, Ю.О. Овакимяна, В.Я. Пилиповского, Е.С. Полат, А.Я. Савельева, Г.К. Селевко, А.И. Умана и других ученых, а также зарубежных авторов (Л. Андерсон, Дж. Блок, Б. Блум, Т. Гилберт, Н. Гронлунд, Р. Мейджер, А. Ромишовски и других).

Технологический подход открывает новые возможности для концептуального и проектировочного освоения различных областей и аспектов образовательной, педагогической, социальной действительности; он позволяет [27, с. 35]:

- с большей определенностью предсказывать результаты и управлять педагогическими процессами;

- анализировать и систематизировать на научной основе имеющийся практический опыт и его использование;
- комплексно решать образовательные и социально-воспитательные проблемы;
- обеспечивать благоприятные условия для развития личности;
- уменьшать эффект влияния неблагоприятных обстоятельств на человека;
- оптимально использовать имеющиеся в распоряжении ресурсы;
- выбирать наиболее эффективные и разрабатывать новые технологии и модели для решения возникающих социально-педагогических проблем.

Однако следует отметить, что технологический подход к образовательным и педагогическим процессам нельзя считать универсальным, он лишь дополняет научные подходы педагогики, психологии, социологии, широкой социальной педагогики, политологии и других направлений науки и практики.

Слово «технология» происходит от греческих слов *techne* – искусство, мастерство и *logos* – учение. Поэтому термин «педагогическая технология» в буквальном переводе обозначает учение о педагогическом искусстве, мастерстве. В научном понимании и употреблении термина «педагогическая технология» существуют большие разночтения, среди которых можно выделить четыре позиции.

Педагогические технологии как *средство* обучения, то есть как *производство и применение* методического инструментария, аппаратуры, учебного оборудования и ТСО для учебного процесса (В. Бухвалов, В. Паламарчук, Б.Т. Лихачев, С.А. Смирнов, Н.Б. Крылова, Р. де Киффер, М. Мейер). Педагогическая технология включает все: «от мела и классной доски» (Р. де Киффер) до «всех вещей, которые можно включить в розетку в стене» (М. Мейер). Педагогическая технология - совокупность психолого-педагогических *установок*, определяющих специальный набор и компоновку

форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический *инструментарий* педагогического процесса (Б.Т. Лихачев). Педагогическая технология – это новый *тип средств обучения* (С.А. Смирнов). Педагогическая технология – *совокупность средств и методов* воспроизведения теоретически обоснованных процессов обучения и воспитания, позволяющих успешно реализовать поставленные образовательные цели («Российская педагогическая энциклопедия»). Школьные технологии – *средства учебной деятельности*, связанные с применением современной техники (Н.Б. Крылова). В глоссарии терминов по педагогическим технологиям (Париж, ЮНЕСКО, 1986 г.) указано, что эта позиция представляет первоначальный смысл понятия педагогическая технология, порожденный революцией в области коммуникаций, изобретением аудиовизуальных средств, телевидения, компьютеров и т.д.

По мнению группы ученых-педагогов (В.П. Беспалько, М.А. Чошанов, В.А. Сластенин, В.М. Монахов, А.М. Кушнир, Б. Скиннер, С. Гибсон, Т. Сакамото), *педагогическая технология – это процесс коммуникации (способ выполнения учебных задач)*, основанный на определенном *алгоритме, программе, системе взаимодействия* участников педагогического процесса. Близко к данной позиции понимание педагогической технологии и как искусства, мастерства преподавания, воспитания. Педагогическая технология – это *систематическое использование* людей, идей, учебных материалов и оборудования для решения педагогических проблем (С. Гибсон).

Педагогическая технология – это содержательная *техника* реализации учебного процесса (В.П. Беспалько). Технология обучения – это составная *процессуальная часть* дидактической системы (М.А. Чошанов). Педагогическая технология – это строго научное *проектирование* и точное *воспроизведение* гарантирующих успех педагогических действий (В.А. Сластенин). Педагогическая технология – это продуманная во всех деталях *модель совместной педагогической деятельности по проектированию, организации и проведению* учебного процесса с безусловным обеспечением

комфортных условий для учащихся и учителя (В.М. Монахов). Педагогическая технология – это *оптимальный способ действия* (достижения цели) в заданных условиях (А.М. Кушнир).

Ряд исследователей рассматривают *педагогические технологии как научное направление* (П.И. Пидкасистый, В.В. Гузеев, М. Эраут, Р. Кауфман, С. Ведемейер). Педагогическая технология – это *обширная область знания, опирающаяся на данные социальных, управленческих и естественных наук*. Технология обучения (педагогическая технология) – новое направление в педагогической науке, которое занимается *конструированием* оптимальных обучающих систем, *проектированием* учебных процессов (П.И. Пидкасистый). Образовательная технология – это *система*, включающая представление об исходных данных и планируемых *результатах* обучения, средства *диагностики* текущего состояния обучаемых, набор *моделей* обучения и критерии выбора оптимальной модели обучения для данных конкретных условий (В.В. Гузеев). Педагогическая технология есть быстро развивающаяся область знания, междисциплинарный конгломерат с элементами бихевиористской психологии, социальной философии, техники, теории коммуникации, аудиовизуального образования и кибернетики (С. Ведемейер). Данная позиция требует от технологии однозначной детерминации, гарантированности результатов (пусть даже в области вероятностных характеристик).

Педагогические технологии – это многомерное понятие. В.И.Боголюбов, М.В. Кларин, В.В. Давыдов, Г.К. Селевко, Е.В. Коротаева, В.Э.Штейнберг, Д. Финн, К.Н. Силбер, П. Митчел, Р. Томас используют многоаспектный подход и предлагают рассматривать педагогические (образовательные) технологии *как многомерный процесс*. Педагогическая технология означает *системную совокупность и порядок функционирования* всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей (М.В. Кларин).

Педагогическая технология есть *комплексный интегративный процесс*, включающий людей, идеи, средства и способы организации деятельности для анализа проблем и планирования, обеспечения, оценивания и управления решением проблем, охватывающий все аспекты усвоения знаний (К.Н. Силбер). П.Д. Митчелл утверждает, что педагогическая технология представляет собой междисциплинарный конгломерат, имеющий связи (отношения) фактически со всеми аспектами образования – от короткого обучающего фрагмента до национальной системы со всеми ее функциями. Педагогическая технология есть *область исследований и практики* (в рамках системы образования), имеющая связи (отношения) со всеми аспектами организации педагогических систем и процедурой распределения ресурсов для достижения специфических и потенциально воспроизводимых педагогических результатов (П.Д. Митчелл).

Педагогическая технология – это *системный метод создания, применения и определения* всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО). Педагогическая (образовательная) технология – это *система функционирования всех компонентов педагогического процесса, построенная на научной основе, запрограммированная во времени и в пространстве и приводящая к намеченным результатам* (Г.К. Селевко). Из приведенных определений следует, что педагогическая технология – это категория педагогики, обладающая большой степенью общности, обобщенности, многомерности. Пользуясь терминологией В.В. Давыдова, педагогическую технологию можно рассматривать как *содержательное обобщение*, вбирающее в себя смыслы всех вышеприведенных определений, включая, генетические корни понятия. Разнообразные трактовки понятия «педагогическая технология» говорят, по существу, лишь о том, что это качественно новая ступень в развитии «производственного аппарата» педагогики.

2.2. Классификация эффективных педагогических технологий.

Эффективная педагогическая технология – явление многомерное: в истории, теории и практике работы образовательных организаций существует множество вариантов учебно-воспитательного процесса. Каждый учитель привносит в педагогический процесс что-то свое, индивидуальное, в связи с чем у каждого педагога имеется своя конкретная авторская технология. Научный подход к этому педагогическому явлению должен опираться на классификацию – *упорядочение многообразия существующих технологий на основе общих и специфических, существенных и случайных, исторических, теоретических и практических и иных признаков* [27, с. 53-54].

В основу объединения эффективных педагогических технологий в классы положены *наиболее существенные стороны и признаки* [27]:

1. уровень применения;
2. философская основа;
3. методологический подход;
4. ведущий фактор развития личности;
5. научная концепция (механизм) передачи и освоения опыта;
6. ориентация на личностные сферы и структуры индивида;
7. характер содержания и структуры;
8. основной вид социально-педагогической деятельности;
9. тип управления учебно-воспитательным процессом;
10. преобладающие методы и способы;
11. организационные формы;
12. средства обучения;
13. подход к ребенку и ориентация педагогического взаимодействия;
14. направления модернизации;
15. категория педагогических объектов.

По *уровню и характеру применения* педагогические технологии образуют вертикальную структуру – иерархию: метатехнологии (социально-педагогические, общепедагогические), макротехнологии (отраслевые,

частнометодические, предметные), мезотехнологии (модульные, локальные) и микротехнологии (конкретно-личностные), а также горизонтальный ряд: монотехнологии, политехнологии (синкретичные), гибкие и проникающие [27].

По *философскому основанию* выделяются следующие наиболее яркие типы: материалистические, идеалистические, диалектические, метафизические, сциентистские (технократические), гуманистические, природосообразные, прагматические, экзистенциалистские, религиозные, антропологические, эзотерические, космистские, коэволюционные.

Методологический подход определяет ведущие принципы организации педагогического процесса и деятельность его участников [27]. Для различных аспектов технологии это могут быть разные принципы (комплексный подход). Наиболее распространенные подходы: гуманистический, системный, групповой, знаниевый, личностно-ориентированный, ситуативный, алгоритмический, социокультурный, информационный, природосообразный, комплексный, дифференцированный, ценностный, поисковый, средовой, валеологический, задачный, практико-ориентированный, тактический, исследовательский, детерминистский, коммуникативный, манипулятивный, интегральный, индивидуальный, компетентностный, деятельностный, стратегический, творческий, синергетический, диагностический и др.

По *ведущему фактору* психического развития различаются: биогенные, социогенные, психогенные и идеалистические технологии. Сегодня общепринято, что развитие индивида есть результат совокупного влияния биогенных, социогенных и психогенных факторов, но конкретная технология может учитывать или делать ставку, опираться на какой-либо из них, считать его основным.

По *научной концепции* процессов обучения, воспитания и социализации (освоения опыта и отражения окружающего мира) выделяются: ассоциативно-рефлекторные, деятельностные, развивающие, интериоризаторские, бихевиористские, гештальт-технологии, технологии нейролингвистического

программирования, суггестивные, психоаналитические, генетические, социоэнергетические и др.

По *целевой ориентации на сферы и структуры индивида* выделяют: информационные технологии – формирование знаний, умений, навыков по основам наук (ЗУН); операционные – формирование способов умственных действий (СУД); эмоционально-художественные и эмоционально-нравственные – формирование сферы эстетических и нравственных отношений (СЭН), технологии саморазвития – формирование самоуправляющихся механизмов личности (СУМ); эвристические – развитие сферы творческих способностей (СТВ), практические – формирование действенно-практической сферы (СДП) и сферы психофизиологического развития (СПФР), а также различные ключевые компетентности личности.

По *характеру содержания и структуры* называются технологии: светские и религиозные, общеобразовательные и профессионально-ориентированные, гуманитарные и технократические, валеологические и экологические, различные отраслевые (частнопредметные), можно выделять также монотехнологии, комплексные (политехнологии) и проникающие технологии, жесткие стандартные и адаптивно-вариативные и др.

По *основному виду социально-педагогической деятельности* в настоящее время различают: обучающие (дидактические), воспитательные и развивающие технологии; технологии педагогической поддержки (сопровождения), заключающиеся в совместной с ребенком деятельности по определению его интересов, возможностей и путей развития; технологии реабилитации как восстановления каких-либо утраченных способностей или функций; технологии педагогической помощи – традиционный вид деятельности учителя; технологии, направленные на создание условий эффективной социализации – самостоятельного освоения ребенком общественных норм и ценностей; возможны акценты в этих технологиях на социальную адаптацию (приспособление) к условиям среды, на социальную автономизацию (сохранение и развитие самостоятельности и

индивидуальности), на социальное закаливание (подготовленность к встрече с неблагоприятными обстоятельствами); управленческие, охватывающие не только целостный педагогический процесс, но и его отдельные части; к ним примыкают технологии диагностики, мониторинговые, а также коррекционные (компенсирующие); наконец, педагогическая деятельность в некоторых технологиях неотделима от психологической, социальной, медицинской, культурологической, экономической: отсюда возникают соответствующие названия технологий.

По *типу управления учебно-воспитательным процессом* выделяют: взаимодействие учителя с учеником (управление) может быть *разомкнутым* (неконтролируемая и некорректируемая деятельность учащихся), *циклическим* (с контролем, самоконтролем и взаимоконтролем), *рассеянным* (фронтальным) или *направленным* (индивидуальным) и, наконец, *ручным* (вербальным) или *автоматизированным* (с помощью учебных средств).

Методы и способы обучения и воспитания определяют названия многих существующих технологий: догматические, репродуктивные, объяснительно-иллюстративные, принуждения, свободного выбора, программированного образования, проблемные, поисковые, исследовательские, развивающие, саморазвития, групповые, коллективные, информационные, диалогические, коммуникативные, интерактивные, игровые, трудовые, творческие, арт-технологии и др.

По *организационным формам* учебно-воспитательного процесса наиболее яркими типами технологий являются: классно-урочные и альтернативные им, академические и клубные, индивидуальные и групповые, открытые и закрытые, коллективные способы обучения и воспитания, дифференцированное обучение.

Современные *средства обучения и воспитания* кладутся в основу классификации технологий по их типам: вербальные (аудио), наглядные (в том числе, и видеообучение), аудио- и видеовизуальные (включая СМИ), программированные, электронно-обучающие, компьютерные,

телекоммуникационные, дистанционные, спутниковые и разнообразные действенно-практические.

По *подходу к ребенку и воспитательной ориентации* (характеру воспитательных взаимодействий) выделяется несколько типов технологий: субъект-объектные и субъект-субъектные, авторитарные, технологии свободного воспитания, дидактоцентрические технологии, социоцентрические технологии, антропоцентрические и педоцентрические технологии, личностно-ориентированные технологии, средо-ориентированные и деятельностно-ориентированные технологии, технологии коллективного и индивидуального воспитания, сотрудничества, самовоспитания, эзотерические технологии.

Названия большой группы современных технологий определяются *направлением и содержанием тех модернизаций и модификаций*, которым в них подвергаются традиционная и существующая образовательные системы.

По *категории педагогических объектов (обучающихся и воспитуемых)* наиболее важными являются: массовые школьные технологии, рассчитанные на усредненного ученика; внутри них иногда различают технологии, специфичные для различных возрастных категорий и сегментов общего образования (начального общего, основного общего, среднего общего образования) и различных типов образовательных учреждений; технологии продвинутого уровня (углубленного изучения предметов, гимназического, лицейского образования, элитного обучения и др.); технологии компенсирующего обучения (педагогической коррекции, поддержки, выравнивания и т.п.); различные викариологические технологии (сурдо-, орто-, тифло-, олигофренопедагогика); технологии работы с отклоняющимися (трудными и одаренными) детьми [27].

2.3. Персонализированные модели педагогических технологий.

На современном этапе развития комплекса наук об образовании выделяются следующие *укрупненные группы направлений эффективных*

педагогических технологий, связанные с деятельностью ученых, педагогов-новаторов, философов и культурологов, ставших основоположниками эффективных педагогических практик [27;28]:

1. Педагогические технологии на основе личностной ориентации педагогического процесса (педагогика сотрудничества, гуманно-личностная технология Ш.А.Амонашвили, система Е.Н.Ильина: преподавание литературы как предмета, формирующего человека).

2. Педагогические технологии на основе активизации и интенсификации деятельности обучающихся (игровые технологии, проблемное обучение, технология коммуникативного обучения иноязычной культуре (Е.И. Пассов), технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф.Шаталов)).

3. Педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса (технология С.Н.Лысенковой: перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении, технологии уровневой дифференциации, уровневая дифференциация обучения на основе обязательных результатов (В.В. Фирсов), технология индивидуализации обучения (И.Унт, А.С. Границкая, В.Д.Шадриков), технология программированного обучения, коллективный способ обучения – КСО (А.Г.Ривин, В.К.Дьяченко), компьютерные (новые информационные) технологии обучения).

4. Педагогические технологии на основе дидактического усовершенствования и реконструирования материала («Экология и диалектика» (Л.В.Тарасов), «Диалог культур» (В.С.Библер, С.Ю.Курганов), Укрупнение дидактических единиц – УДЕ (П.М. Эрдниев), реализация теории поэтапного формирования умственных действий (М.Б. Волович).

5. Частнопредметные педагогические технологии (технология раннего и интенсивного обучения грамоте (Н.А.Зайцев), технология совершенствования общеучебных умений в начальной школе (В.Н.Зайцев), технология обучения математике на основе решения задач (Р.Г. Хазанкин), педагогическая

технология на основе системы эффективных уроков (А.А. Окунев), система поэтапного обучения физике (Н.Н.Палтышев)).

6. Альтернативные технологии (технология вероятностного образования (А.М.Лобок), технология мастерских).

7. Природосообразные технологии (природосообразное воспитание грамотности А.М.Кушнира).

8. Технологии развивающего обучения (общие основы технологий развивающего обучения, система развивающего обучения Л.В. Занкова, технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова), системы развивающего обучения с направленностью на развитие творческих качеств личности (И.П. Волков, Г.С. Альтшуллер, И.П. Иванов), личностно-ориентированное развивающее обучение (И.С. Якиманская), технология саморазвивающего обучения (Г.К.Селевко).

9. Педагогические технологии авторских школ (модель «Русская школа», технология авторской Школы самоопределения (А.Н. Тубельский), школа-парк (М.А. Балабан), агрошкола А.А. Католикова).

Педагогика сотрудничества является одной из наиболее всеобъемлющих педагогических обобщений 80-х годов XX века, вызвавших к жизни многочисленные инновационные процессы в образовании [27]. Идеи педагогики сотрудничества были осмыслены и выражены группой педагогов-журналистов и педагогов-новаторов, в первую очередь С.Л. Соловейчиком и В.М. Матвеевым, а также И.П. Ивановым, В.Ф. Шаталовым, И.П. Волковым, Ш.А. Амонашвили, В.А. Караковским, С.Н. Лысенковой, Б.П. и Л.А. Никитиными и др. Ими же было дано название технологии – педагогика сотрудничества. В педагогике сотрудничества в обобщенном опыте соединились лучшие традиции советской школы (Н.К. Крупская, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский), достижения русской (К.Д. Ушинский, Н.П. Пирогов, Л.Н. Толстой) и зарубежной психолого-педагогической науки (Ж.-Ж. Руссо, Я. Корчак, К. Роджерс, Э. Берн).

В основу педагогики сотрудничества положены глубокое понимание и гуманный подход к личности ребенка, коллективистское воспитание, высокий профессионализм учителя и общественное внимание к школе. Сотрудничество – это такое состояние, такой уровень учебно-воспитательного процесса, при котором объекты и субъекты этого процесса объединяются в общей деятельности отношениями товарищества, взаимоуважения, взаимопомощи, коллективизма. Идеи педагогики сотрудничества вошли почти во все современные педагогические технологии в Российской Федерации. Поэтому педагогику сотрудничества надо рассматривать как особого типа «проникающую» технологию, являющуюся воплощением нового педагогического мышления конца XX века, источником прогрессивных идей и в той или иной мере входящей во многие современные педагогические технологии в третьем тысячелетии [27, с. 92].

Приведем примеры наиболее известных и успешных педагогических технологий [27; 28].

Гуманно-личностная технология Ш.А. Амонашвили. Выдающийся ученый и педагог разработал и воплотил в своей экспериментальной школе педагогику сотрудничества, личностный подход, оригинальные методики обучения языку и математике. Идеологией его педагогической деятельности является технология «Школа жизни». Важнейшие умения и способности и соответствующие им дисциплины или уроки: познавательное чтение; письменно-речевая деятельность; лингвистическое чутье (уроки родного языка); квазичтение и квазиписьмо; приемы материализации процессов чтения и письма; литературное творчество детей; математическое воображение; осмысление высоких математических понятий (бесконечность, вечность, мироздание, многообразие и др.); постижение прекрасного (уроки о природе); планирование деятельности; общение; иноязычная речь; шахматы; духовная жизнь через осмысление высоких духовных материй и ценностей.

Модель «Русская школа» (И.Ф. Гончаров). Помощь подрастающему поколению России в том, чтобы глубже почувствовать национальные

достоинства, острее пережить привлекательность природы русского человека. Формирование нового русского человека – высоконравственного, образованного, духовно богатого, трудолюбивого, физически развитого, способного к самообразованию и творчеству, любящего свое Отечество гражданина. Возрождение традиционной русской культуры воспитания, включение учащихся в этнокультурную традицию как ее носителей и продолжателей. Создание системы школьного образования, основанной на глубоком освоении богатейшего культурного наследия России, повышение уровня знаний населения об истории нашей страны и одновременно приобщение к лучшим достижениям мировой цивилизации. Воспитание русского национального самосознания, русского национального духовного характера, глубинных черт русского человека.

Перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемом управлении (технология С.Н. Лысенковой). С.Н. Лысенкова открыла чрезвычайно интересный педагогический феномен, чтобы уменьшить объективную трудность некоторых вопросов программы, надо *опережать* их введение в учебный процесс. Урок, построенный на опережающей основе, включает как изучаемый и пройденный, так и будущий материал. При этом появляются новые в дидактике понятия, раскрывающие сущность опережения: частота опережений, длина или дальность опережения (ближнее опережение – в пределах урока, среднее – в пределах системы уроков, дальнее – в пределах учебного курса, межпредметные опережения). *Опорные схемы*, или просто опоры, выводы, которые рождаются на глазах учеников в процессе объяснения и оформляются в виде таблиц, карточек, наборного полотна, чертежа, рисунка. Очень важное условие в работе со схемами-опорами: они должны постоянно подключаться к работе на уроке, а не висеть как плакаты. Только тогда они помогут учителю лучше учить, а детям легче учиться.

Технология авторской Школы самоопределения (А.Н. Тубельский). Концепция Школы самоопределения основывается на антропологическом

предположении о том, что с появлением на свет человек осуществляет свою предзаданность, которая реализуется в онтогенезе в определенных культуросообразных формах мышления и деятельности (философии, религии, науке, искусстве, экономике, производстве). Процесс становления личности можно представить как развертывание этой предзаданности, которая во многом определяет сам процесс самоопределения человека, его выбор того или иного рода деятельности и средств достижения цели. Поэтому основная задача общего образования состоит в том, чтобы помочь ребенку выработать и развить те способы (универсальные умения), которые позволили бы ему максимально реализовывать себя, руководствуясь гуманистическими ценностями. Узнавание себя, постепенное складывание образа своего «Я» вместе с приобретением опыта использования средств развития своей индивидуальности – один из основных блоков содержания образования.

Технология интенсификации обучения на основе схемных и знаковых моделей учебного материала (В.Ф. Шаталов). Педагог разработал и воплотил на практике технологию интенсификации обучения, показав значительные, еще не раскрытые резервы традиционного классно-урочного способа обучения. Знания в школьном обучении представлены текстом, которым может быть книга, лекция, урок и т.п. Уровни целого в них могут быть различными: слово, предложение, абзац, параграф, глава, раздел, том. Смысловая членимость в устном тексте, в сравнении с письменным, не всегда выделяется, но, тем не менее, она существует. Ближайший нижний уровень текста является частью более высокого. Наглядные пособия, независимо от того, какие явления они выражают (наблюдаемые или невидимые), усиливают механизм понимания за счет опоры на зрительный анализатор, который в сравнении со слуховым увеличивает объем одномоментного восприятия. На этой психолингвистической гипотезе и основан метод опорных конспектов В.Ф. Шаталова. Главной заслугой педагога является разработка системы учебной деятельности школьников, обеспечивающей достаточно полную и всеобщую активность на уроке. Это достигается созданием особого

динамического стереотипа деятельности учащихся. Основу стереотипа учебной деятельности представляют опорные конспекты (сигналы) – наглядные схемы, в которых закодирован учебный материал. Работа с опорными сигналами имеет четкие этапы и сопровождается еще целым рядом приемов и принципиальных методических решений.

Система развивающего обучения, созданная большим коллективом под руководством Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдова, В.В. Репкина, отличается от других концепций развивающего обучения своей прямой направленностью на задачу психического – умственного и личностного *развития* учащихся. *Технология развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова* противопоставлена традиционной системе обучения, прежде всего, по принципиальному направлению познания – познавательной деятельности школьника. Существующее обучение преимущественно направлено от частного, конкретного, единичного к общему, абстрактному, целому; от случая, факта к системе; от явления к сущности. Развивающееся в ходе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым *эмпирическим*.

Обобщая работы Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Э.В. Ильенкова, Д.Б. Эльконина, В.В. Давыдов поставил вопрос о возможности теоретической разработки новой системы обучения с направлением, обратным традиционному: от общего к частному, от абстрактного к конкретному, от системного к единичному. Развивающееся в процессе такого обучения мышление ребенка названо В.В. Давыдовым *теоретическим*, а само такое обучение – *развивающим*. При этом В.В. Давыдов опирается на исходные положения Л.С. Выготского, Д.Б. Эльконина относительно того, что ведущая значимость обучения в умственном развитии выражается, прежде всего, через содержание усваиваемых знаний (Д.Б. Эльконин), производным от которого являются методы (или способы) организации обучения.

Адаптивная школа (концепция адаптирующей педагогики) (Е.А. Ямбург). *Адаптация* – это процесс и результат взаимодействия личности или группы с окружающей средой (группой), состоящие во взаимном

согласовании их требований и ожиданий. Адаптивная школа – школа, где должно быть место каждому ребенку вне зависимости от его индивидуальных психофизических особенностей, склонностей и социального происхождения [36]. Прообразом такой школы служит Мангеймская система, получившая свое название от имени города Мангейм, где она впервые была применена. При сохранении классно-урочной системы организации обучения, учащиеся в зависимости от их способностей, уровня интеллектуального развития и степени подготовки, распределялись по классам на слабых, средних и сильных, к которым применялись адаптационные технологии.

Адаптация *школы к ребенку*, к его возрастным и индивидуальным особенностям достигается системой дифференциации учебно-воспитательного процесса, предусматривающей разнообразие уровней и вариантов содержания и методов образования. Адаптация *ребенка к школе* обеспечивается тем, что его признают субъектом обучения, опосредованно воздействуют на него через родителей, а также всем комплексом социальной, экономической, психологической и педагогической поддержки. Адаптация *выпускника к жизни*, к практике рыночных отношений осуществляется через систему профессиональной и социально-бытовой ориентации, социального закалывания. Реализация модели адаптивной школы направлена на охват обучением всех детей школьного возраста и сохранение контингента учащихся; возможность выбора путей профессионального образования; успешную социализацию в условиях существующей социокультурной среды; взаимное уважение и доверие между всеми участниками образовательного процесса [35].

ГЛАВА 3. РЕКОМЕНДАЦИИ ПО АДАПТАЦИИ ИСТОРИЧЕСКИ СФОРМИРОВАВШИХСЯ ЭФФЕКТИВНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК ДЛЯ ИХ ПРИМЕНЕНИЯ В СОВРЕМЕННОЙ РОССИЙСКОЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

3.1. Понятийный аппарат и структура эффективной педагогической практики.

Современная ситуация в российской системе образования, модернизация дидактических и методических оснований деятельности образовательных организаций, обновление статуса, задач и содержания общего образования, цифровая трансформация образования, новые требования к школьному обучению и воспитанию со стороны государства, родителей (законных представителей), детей придают особую актуальность и своевременность обращения к опыту отечественных эффективных педагогических практик.

Результаты реализации лучших педагогических практик прошлого, их инновационный характер доказывают, что нестандартные формы работы в организации учебного процесса являются эффективными не только для педагогического коллектива, но и для обучающихся, становятся действенными инструментами в педагогической деятельности учителей. Содержание профессиональной деятельности педагога обусловлено новыми задачами и современными вызовами к общему образованию (соответственно, и к педагогической деятельности), которые находят свое отражение в технологиях и форматах образования с учетом востребованных на рынке труда современных компетенций обучающихся и их личностных результатов.

В настоящее время выработка ответов на эти вызовы и задачи в каждой организации общего образования детей во многом зависит от умения управленцев и сотрудников дополнять и развивать сложившиеся подходы, принимать нестандартные решения. Важным шагом в данном процессе является выстраивание единого поля образовательных практик с целью

внутриорганизационного обучения педагогов. Знакомство с успешным опытом коллег позволяет почерпнуть креативные, инновационные, нетрадиционные идеи и узнать больше о возможностях применения различных педагогических инструментов, технологий и методов в образовательной среде, позволяет вовлечь педагогических работников в процесс совершенствования образовательно-методической деятельности в организации общего образования. Эффективные педагогические практики – это апробированный универсальный профессиональный опыт, направленный на совершенствование образовательного процесса и дающий стабильно высокий результат в реализации целей и задач современной образовательной политики в области общего образования.

При этом сам обмен знаниями универсален и может использоваться для корректировки устаревшего опыта педагогов; наиболее интенсивно он осуществляется именно между знающими друг друга людьми, работающими в одной образовательной организации. Именно конкретный педагогический опыт используется как школа профессионального мастерства, как метод обучения, передачи знаний, умений, навыков и профессиональных компетенций. Педагогический опыт – творческое, активное освоение и реализация учителем в практической деятельности законов и принципов педагогики с учетом конкретных условий, особенностей детей, детского коллектива и собственной личности.

Современная образовательная практика ставит перед дидактикой вызов: концептуализировать феномены инновационного образования, в котором происходит генерация нового опыта в сочетании с его одновременной трансляцией. В этом контексте мы предлагаем проанализировать некоторые ведущие понятия, с которыми работает учитель, осваивающий и систематизирующий объективно новый профессиональный опыт для дальнейшего применения и тиражирования в образовательном процессе.

Опыт – совокупность практически усвоенных знаний, умений и навыков; полученное в результате активного практического взаимодействия с

объективным миром отражение в сознании людей законов этого мира и общественной практики.

Педагогический опыт – определенным образом отобранная, отрефлексированная, отмоделированная и освоенная информация о педагогической деятельности; совокупность практических знаний, умений, навыков, приобретаемых в повседневной учебно-воспитательной работе; основа профессионального мастерства.

Передовой педагогический опыт – отвечающий современным запросам, открывающий возможности постоянного совершенствования, нередко оригинальный по содержанию, логике, методам и приемам образец педагогической деятельности, приносящий лучшие по сравнению с мировой практикой результаты.

Обобщить опыт – сделать выводы, выразить основные результаты деятельности в общих положениях (на основе изучения).

Обобщение опыта – формирование его теоретических оснований, предполагающее более глубокое и полное осмысление учителем достигнутого и выявление перспектив для дальнейшего развития.

Обобщение педагогического опыта – вид методической деятельности, предполагающий выбор и изучение какого-либо конкретного опыта, осмысление, анализ и обоснование, обобщенное и систематизированное его описание; результат методической деятельности, ее продукт.

Обобщить свой собственный опыт – значит увидеть в частном общее и таким образом объяснить с научной точки зрения, как достигаются педагогом положительные результаты в образовательном процессе. Для обобщения собственного опыта необходимо стремиться увидеть свою деятельность как бы со стороны, то есть встать в позицию внешнего эксперта. Но при этом очень важно, чтобы сущность, то главное, что составляет основу опыта, принципы, на которых вы строите образовательный процесс, не заслонялись излишними мелкими деталями.

Образовательная практика – образовательная действительность в целом, включающая образовательную деятельность и условия, ее обеспечивающие: основные дидактические подходы, теоретические положения, нормирующие ее, совокупность социальных институтов, субъектов практики – педагогов, обучающихся, родителей, работодателей, представителей социума. Характерными чертами образовательной практики сегодня является сочетание формального, неформального и информального образования, стандартизация общего среднего и высшего профессионального образования, стандартизация процедур контроля качества образовательных достижений, мощное влияние информационно-образовательного пространства на образование.

Инновационные образовательные практики – совокупность нетрадиционных подходов, методов и приемов, обеспечивающих решение актуальной задачи образовательного процесса, направленная на развитие образовательной системы и пригодная для трансляции, то есть использования в новых условиях. Конкретная инновационная образовательная практика строится на основании оригинальной авторской идеи или совокупности идей, которая на начальном этапе развития практики разработана в различных практиках в разной мере. Ее конкретизация, обогащение, дидактическое обеспечение осуществляется в процессе дальнейшей реализации практики.

Трансляция инновационной образовательной практики – процесс предъявления содержания инновационной образовательной практики заинтересованному педагогическому сообществу с последующим воспроизведением ее в новых условиях.

Сопоставление понятий позволяет сделать вывод: инновационные образовательные практики не синонимичны передовому педагогическому опыту в силу ряда причин: они не всегда опираются на достижения науки; не нормируются законами и ведомственными подзаконными актами, однако не противоречат им; создаются для решения актуальных проблем образования «здесь и сейчас», когда автор практики видит, на его взгляд,

«животрепещущую» проблему в образовании и имеет практические предложения, как ее решить; результативность не всегда представляется возможным оценить как оптимальную для всего образовательного процесса. При этом инновационные образовательные практики являются составляющей образовательной действительности, обязательно включают новую идею или совокупность идей, развиваемых автором или коллективом авторов, достаточно активных, чтобы начать действовать, выходя за границы нормативно определенного поля образовательной деятельности.

Рождению эффективной образовательной практики способствует принятие автором ряда философских, антропологических, психологических идей, которые, трансформируясь в педагогические, и определяют разрабатываемую практику как точку роста образовательной системы, дающую возможность осуществить «прорыв» в развитии образования, рассмотреть его с иных позиций, включив фрагменты практик в традиционную педагогическую действительность. Изучение современной социально-образовательной реальности показывает, что именно инновационные образовательные практики являются источниками инноваций, возникающих и распространяющихся в образовании: они возникают в ответ на вызовы современности как локальные феномены, своеобразные ростки нового, которые распространяются горизонтально и служат ресурсом движения элементов новшеств снизу вверх.

Со временем они либо укореняются в массовой педагогической действительности, если, возникнув как ответ на насущные проблемы системы образования, несут в себе потенциал, направленный на решение имеющихся проблем и технологично описаны в формате, понятном потенциальным пользователям, либо «уходят в небытие», поскольку одной из основных проблем инновационных образовательных практик является их признание и закрепление в традиционной педагогике.

Для творческой и профессиональной активности педагогов важными составляющими являлись создание педагогических условий, психолого-

педагогическое и методическое сопровождение, расширение информационного образовательного пространства. Педагогические условия – это совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогической деятельности. Информационно-образовательное пространство трактуется как сфера профессионального становления педагога посредством информационно-методической поддержки, планирования и проектирования деятельности педагога, использование разных видов мониторинга, дистанционного взаимодействия и современных инструментов обработки учебной и методической информации. Представление лучших практик позволит учителям не только погрузиться в существующие педагогические и методические проблемы, но и находить пути их решения, анализировать ситуацию, а главное, использовать представленный опыт в своей преподавательской деятельности.

Основными признаками эффективного педагогического опыта являются:

- соответствие прогрессивным тенденциям социального развития общества;
- наличие элементов новизны;
- устойчивые и высокие результаты при наименьших затратах;
- эффективность педагогического опыта определяется по конечным результатам деятельности педагога.

Формирование эффективного педагогического опыта связано с творческими исканиями педагога, вызванными тем, что есть проблемы, которые необходимо разрешить для повышения эффективности, результативности учебно-воспитательного процесса. Развитие педагогического поиска творчески мыслящих педагогов движимо противоречиями, заложенными в самом педагогическом процессе, которое иногда смутно, а иногда отчетливо осознает педагог. Например, противоречие между необходимостью освоения большого объема учебного материала и недостаточно сформированными общеучебными умениями и навыками

учащихся, разрешается поиском форм, методов, средств, целостной системы работы по развитию культуры учебного труда обучающихся. Или противоречие между положениями программы, предлагаемыми всем детям, и индивидуальной избирательностью ученика к познанию мира. Так появляется опыт применения лично ориентированной технологии развивающего обучения. Выявить противоречие, движущее развитие педагогического процесса – важная научно-методическая проблема. Здесь уместна помощь руководителей, методистов и коллег, обобщающих опыт.

Наиболее распространенными являются два вида обобщения педагогического опыта: рассказ и описание.

Целесообразна следующая структура рассказа:

- освещение достигнутых результатов (в начале рассказа указать и обосновать конкретные потребности, обусловившие поиск новых методов, приемов, подходов в педагогической деятельности);
 - замысел педагога и пути его реализации;
 - условия, обеспечивающие достижение наивысших результатов;
 - организационно-методическая система работы педагога (средства, методы, приемы, организационные формы);
- что нового внес опыт и что из уже известного по-новому, мастерски используется педагогом;
- какую трудность, проблему массовой практики помогает разрешить данный опыт;
- сложность и противоречивость поиска (неудачи и трудности, преодолеваемые педагогом в процессе становления опыта);
- границы использования опыта и рекомендации по его использованию (адресная направленность опыта).

Наибольшее затруднение у методистов вызывает описание педагогического опыта: подготовка требует более длительного времени, больше требований предъявляется к письменному варианту, чем к устному изложению.

Описание – наиболее высокий, аналитический уровень обобщения. При этом раскрываются основная педагогическая идея опыта, его результативность, даются методические рекомендации по использованию данного опыта работы.

При описании опыта работы логично излагать материал в такой последовательности:

1. Значение избранной проблемы для совершенствования учебно-воспитательного процесса. Конкретные вопросы, намеченные к рассмотрению. Анализ использованной литературы.

2. Описание результатов углубленной педагогической работы по избранной проблеме. Обоснование содержания работы и избранных приемов и методов.

3. Анализ результативности освоения учащимися образовательной программы, уровня роста их личностных качеств. Примеры изучения результативности работы по проблеме.

4. Выводы и предложения. Какие формы и методы работы по теме наиболее эффективны в условиях данной образовательной организации (структурного подразделения). Что можно рекомендовать использовать другим педагогам.

5. Используемая литература.

6. Приложения: конспекты занятий, воспитательных мероприятий, образцы дидактических и методических материалов, фотографии, работы учащихся и др. Приложения подбираются с учетом конкретной проблемы и рекомендаций по использованию данного опыта работы.

Задачи методической работы по повышению профессиональной компетентности педагогических работников в общем виде можно сформулировать следующим образом:

- повышение уровня теоретической и психологической подготовки педагогов;

- формирование инновационной направленности в деятельности педагогического коллектива на основе изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта;
- создание и внедрение новых общеобразовательных общеразвивающих программ;
- изучение новых нормативных документов, инструктивно-методических материалов, оказание помощи педагогам в самообразовании;
- помощь в овладении информационно-коммуникационными технологиями.

Следовательно, совершенствование профессиональной компетентности полностью совпадает с задачами методической работы, направленной на повышение профессионального уровня и мастерства педагогов, совершенствование их личностных качеств, развитие творчества, отработку профессиональных навыков, формирование готовности к профессиональному самообразованию.

3.2. Изучение, обобщение и систематизация эффективных педагогических практик.

К.Д. Ушинский утверждал, что опыт перенять нельзя, ибо он всегда личностен. Но можно и нужно взять идею опыта, применив ее к своим возможностям, к условиям образовательной организации. Обобщение эффективного педагогического опыта должно в первую очередь служить профессиональному обучению, помогать совершенствовать мастерство, удовлетворять профессиональную потребность педагога.

Изучению может и должно подлежать любое нетрадиционное, необычное культурно-педагогическое явление (оно может быть чрезвычайно эффективным, а может нуждаться в корректировке). Безусловным и обязательным показателем эффективного педагогического опыта как объекта распространения являются высокие результаты в обучении и воспитании детей. В оценке качества работы педагога приоритеты отдаются совокупности

инновационности, преемственности с опорой на лучшие образцы педагогического наследия, наличия в опыте современных технологических подходов, научно объективной оценки процесса и результата деятельности.

Основные характеристики эффективной практики:

- востребованность содержания и форм обучения всеми субъектами образовательного процесса; высокая мотивация в обучении; положительная динамика контингента обучающихся;

- результативность – формирование собственного устойчивого учебного интереса, достижения обучающихся (интегральный результат – обнаружение и развитие способностей; в зависимости от содержания программы – результаты предметных олимпиад, результаты участия в конкурсах исследовательских работ, результаты приемных кампаний вузов).

При отборе перспективных образовательных практик и педагогических технологий, прежде всего, обращают внимание на их эффективность и результативность. Для определения эффективности педагогических практик необходимо их тщательное изучение. Для определения эффективности педагогических технологий необходимо их тщательное изучение. Цель педагогических технологий – повысить эффективность образовательного процесса, гарантировать достижение запланированных результатов обучения.

Эффективным может считаться такой процесс обучения, который направлен на:

- увеличение объема знаний, умений, навыков у учащихся;
- углубление и упрочение знаний, новый уровень обученности;
- новый уровень познавательных потребностей учения;
- новый уровень сформированности познавательной самостоятельности и творческих способностей.

Критерии оценки эффективности педагогических технологий на этапе функционирования.

Критерий эффективности содержания обучения характеризуется качественными (позволяющими выявить феномен эффективности и

осуществить качественный его анализ) и количественными показателями. К качественным показателям относятся: целостность отражения в содержании обучения задач образования, воспитания и развития; структурное соответствие содержания обучения принятой психолого-педагогической концепции усвоения; отражение в содержании обучения современного уровня развития науки, техники и производства. Количественные показатели, которые хотя и не отражают сущность исследуемого процесса, но позволяют улучшить педагогическую деятельность. К таким показателям относятся: информативность учебного материала (соотнесение элементов содержания, предусмотренных программой, с вводимыми преподавателем в единицу времени); степень усвоенности учебного материала (соотношение объема учебного материала, усвоенного обучающимися в течение единицы времени, к материалу, сообщенному ему за то же время).

Критерий оценки эффективности методов, используемых в процессе обучения, может быть представлен такими качественными показателями, как: адекватность методов целям и содержанию учебного материала; обоснованность выбора методов обучения в перцептивном, гностическом, логическом, контрольно-оценочном, мотивационном и других аспектах; многообразие использования методов и вариативность реализуемых приемов обучения; соответствие методов реальной материально-технической базе и отведенному учебному времени.

Эффективность используемых в процессе обучения дидактических средств устанавливается по следующим качественным показателям: обеспечение принципов наглядности и доступности обучения; функциональное соответствие дидактическим задачам, содержанию и избранным методам обучения; комплексность применения; универсальность использования и удобства эксплуатации средств обучения. При оценке с помощью количественных показателей их выбор осуществляется в зависимости от вида используемого дидактического средства.

Качественными показателями, раскрывающими частный *критерий эффективности организации учебного процесса*, являются: соответствие форм организации обучения принятым периодам усвоения знаний и формирования навыков и умений; сменяемость и многообразие форм обучения; обеспечение рационального сочетания коллективной и индивидуальной форм деятельности обучающихся. Количественными показателями могут служить: количество времени, отводимого и затраченного на решение поставленных задач; темп протекания учебного процесса; степень помощи преподавателя обучающимся при организации их самостоятельной деятельности.

Качественная *оценка знаний* обучающихся может осуществляться по таким показателям, как глубина знаний; действенность знаний; системность; осознанность знаний. Количественные показатели: объем усвоенных знаний; скорость усвоения учебного материала; прочность усвоения; точность усвоения и др. Оценить результаты обучения, учитывая всю совокупность приведенных показателей, возможно, используя методику тестового контроля или метод компонентного анализа. Показателями критерия *эффективности умений и навыков* служат: правильность выполняемых действий; рациональность организации труда; самостоятельность; скорость выполнения.

Профессионально компетентным можно назвать педагога, который на достаточно высоком уровне осуществляет педагогическую деятельность, педагогическое общение, достигает стабильно высоких результатов в обучении и воспитании учащихся.

Исходя из *современных требований, предъявляемых к педагогу*, определяем основные пути развития его профессиональной компетентности:

- работа в методических объединениях, творческих или проблемных группах (внутри образовательной организации, муниципального и регионального уровней);
- инновационная деятельность педагога;

- участие в конкурсах профессионального мастерства, мастер-классах, форумах, фестивалях;
- обобщение и распространение собственного педагогического опыта;
- аттестация педагогов, повышение квалификации;
- развитие профессиональной компетентности через активные формы работы с педагогами.

Путь профессионального развития педагога – это постепенное, сложное и далеко не всегда линейное восхождение педагога от дилетанта, самоучки до истинного творца – автора собственной методической системы. Одной из ведущих форм повышения уровня профессионального мастерства является изучение опыта коллег, обобщение и трансляция своего собственного опыта, если он эффективен и дает высокие результаты.

Изучение, обобщение и распространение эффективного педагогического опыта является одним из наиболее трудоемких и сложных направлений в должностных обязанностях методистов. Такое положение дел объясняется в первую очередь недооценкой важности данного направления и недостаточной подготовленностью работников образования к этой деятельности.

Изучение педагогического опыта по своему характеру есть исследовательская деятельность, требующая непосредственного наблюдения живого педагогического процесса, научного осмысления изучаемого педагогического явления, анализа и сравнения результатов, подтверждения конкретными примерами педагогической деятельности автора опыта, что требует специальных знаний, высокого уровня педагогической квалификации и, что немаловажно, времени.

Этапы работы методической службы образовательной организации по проблеме педагогического опыта: выявление – изучение – обобщение – распространение. От выявления до распространения педагогического опыта лежит долгий путь через его изучение, обобщение и описание.

Этап выявления состоит из цепи взаимосвязанных, последовательно осуществляемых действий:

- выявление адресности эффективного педагогического опыта;
- выявление сущности этого опыта.

Источниками информации об авторах эффективного педагогического опыта могут быть:

- результаты мониторинга результативности усвоения обучающимися образовательных программ;
- результаты анализа занятий педагога в общеобразовательных организациях;
- информация руководителей общеобразовательных организаций о педагогах, работающих в инновационном режиме;
- заявление педагога – автора опыта о педагогических достижениях, новациях, отдельных приемах педагогической деятельности, дающих более эффективные по сравнению с традиционными результаты деятельности обучающихся;
- анализ результатов региональных конкурсных мероприятий;
- конкурсы профессионального мастерства; фестивали педагогических идей; конференции; семинары; результаты методической недели по определенному направлению; другие формы педагогического общения, в результате которых педагог показал свои исследования и доказал их состоятельность и результативность;
- мнение коллег, посетивших уроки педагога;
- опросы детей и родителей;
- рекомендации, полученные педагогом в ходе курсовой подготовки в региональных институтах развития образования или других обучающих организациях системы повышения квалификации;
- другие источники информации.

Изучению и обобщению могут подлежать:

- целостная система педагогической деятельности;
- система работы педагога по какой-либо одной проблеме;
- использование одного эффективного приема;
- опыт освоения новых или взятых из прошлого, но адаптированных к современным условиям технологий (например, метод проектов);
- любые компоненты, используемые педагогом в определенной системе, приносящие положительный результат: метод, технология, отдельный прием, способ, средство и др.

Основанием для внесения в план работы образовательной организации изучения и обобщения педагогического опыта будет являться его востребованность (потребность педагогов в данном опыте) и результативность.

При организации работы по изучению и обобщению эффективного педагогического опыта выделяют ряд последовательных действий.

Диагностика и самодиагностика профессиональной компетентности педагогов дает возможность представить картину педагогического опыта, его уровень и специфику в данном педагогическом коллективе. Это позволяет сделать работу по изучению опыта систематической, плановой, целенаправленной. Следует составить график изучения и обобщения опыта, определить педагогов, чей опыт будет обобщаться в течение года.

При анализе практики педагогов ставится главная цель – выявлять связь между деятельностью педагога и результатами его труда.

Эффективный педагогический опыт открывается, прежде всего, при посещении и анализе занятий педагога. Задача методиста – помочь педагогу понять и осмыслить систему методов и приемов организации учебного процесса в опыте его работы; помочь вскрыть причинно-следственные связи, которые ведут к высоким результатам деятельности; вместе с педагогом найти закономерности удачного занятия.

Обобщение эффективного педагогического опыта предполагает включение в обязательном порядке в этот процесс самого автора опыта.

Однако для педагога это слишком сложная задача, так как анализ и обобщение опыта – это исследовательская деятельность, и далеко не каждый педагог к ней готов. Вовлекать педагога в процесс изучения своего педагогического опыта следует постепенно, вызывая интерес к этой работе.

Например, при посещении занятий педагога методист заметил интересные приемы, методические находки. Он предлагает педагогу рассказать об этом на заседании методического объединения, на инструктивно-методическом совещании. Как правило, это не вызывает затруднений у педагога. Далее можно предложить ему рассказать о системе его работы на семинаре внутри образовательного учреждения (структурного подразделения), затем – на заседании научно-методического или педагогического совета, к которому уже надо подготовить не только доклад, но и тезисы для публикации. Работая над докладом, тезисами или статьей, педагог, кроме описания, должен раскрыть систему своей работы, проанализировать формы и методы работы с обучающимися: **за счет чего получен высокий образовательный результат?**

Чтобы каждый педагог умел исследовать педагогический процесс, которым он управляет, необходимо вооружать их методами психолого-педагогических исследований, лежащих в основе научного изучения и обобщения педагогического опыта. В первую очередь необходимо сформировать у педагога умения, необходимые для анализа педагогической деятельности:

- прогнозировать, планировать, оценивать свою деятельность;
- наблюдать, замечать, фиксировать педагогические факты;
- видеть во взаимосвязи компоненты педагогического процесса;
- опираться на новые идеи психолого-педагогической науки.

Руководитель и методист, вовлекая педагога в процесс изучения и обобщения педагогического опыта, оказывают ему не только теоретическую и методическую, но и психологическую поддержку, постепенно приводя его к успеху. Профессиональное мастерство педагога рождается в контакте с

методистом любого уровня: внутри организации, муниципального, регионального. В какой-то мере секрет успеха кроется именно в нем.

Главная задача обобщения инновационной педагогической практики состоит в том, чтобы выявить в ней самое существенное, раскрыть методы и приемы, при помощи которых достигнут положительный эффект в работе педагога или образовательной организации. Возникает необходимость обогащать знания учителей и совершенствовать навыки преподавания и профессионального развития через обмен профессиональным опытом, демонстрацию примеров эффективной организации образовательного процесса. Очевидно, что выполнение поставленных перед современным учителем задач невозможно без систематической работы по актуализации профессиональных знаний, умений, навыков и компетенций, без непрерывного и планомерного обмена опытом и лучшими практиками – точками роста образовательной системы.

Необходимо выделить условия и факторы, способствующие результативной систематизации и трансляции инновационных образовательных практик на муниципальном уровне. Первую группу условий составляют характеристики самой практики и ее оценка авторами; документирование практики.

Для анализа и описания инновационных образовательных практик с дидактических позиций может быть использована следующая схема описания:

- проблема, которую решает инновационная образовательная практика;
- дидактические основания инновационной образовательной практики;
- цели и ценности анализируемой практики;
- содержание образования, реализующееся в практике;
- методы и средства обучения, основные формы организации процесса обучения, использующиеся в ходе реализации основных идей практики;

- представление о результатах обучения (которое может иметь явно выраженную специфику в отличие от существующего в традиционном обучении);
- особенности взаимодействия участников образовательного процесса.

Среди условий организации процесса трансляции лучших практик наиболее значимой представляется всесторонняя поддержка – административная, методическая, экспертная.

В обобщении эффективного педагогического опыта можно использовать системный и объектный (компонентный) подходы. При реализации системного подхода описывается суть целостной авторской дидактической системы педагога с указанием составных частей этой системы и всех возможных связей между ними, позволяющих использовать данную систему в разнообразии педагогических ситуаций. Акцент делается на существующие в этой системе взаимосвязи компонентов (целей, содержания, методов, средств, форм организации, результатов).

При использовании объектного подхода к обобщению опыта выделяются и анализируются отдельные компоненты деятельности педагога (метод, прием, технология, способ): система работы педагога по какой-либо одной проблеме; опыт освоения новых или взятых из прошлого, но адаптированных к современным условиям технологий; принципы отбора и структурирования содержания; использование эффективных приемов и методов преподавания, средств обучения, форм организации учебной деятельности учащихся и многое другое.

Жанр документа по обобщению инновационной педагогической практики зависит от уровня обобщения, который бывает практическим, методическим и научным. *Практический уровень* – включает в себя описание и показ приемов и методов работы или отдельных приемов и методов работы, показ результативности работы, показ системы работы. *Методический уровень* – состоит из научно-теоретического обоснования, выделения ведущей

педагогической идеи практики, характеристики условий ее развития, анализа результативности работы, подготовки методических разработок и рекомендаций. *Научный уровень* включает разделы: научно-теоретическое обоснование инновационной практики; комплексность практики; значение практики для развития теории и практики.

Уровень обобщения и теоретического обоснования педагогического опыта предполагает определение степени новизны данных педагогических исследований. В опыте может быть представлена эффективная комбинация известных в методике методов и приемов, авторское обоснование подходов к их отбору на основе теоретических положений и собственной практики. Исходя из понимания опыта как совокупности отрефлексированных способов, схем, алгоритмов эффективного решения педагогических задач и разрешения проблем различного уровня сложности, можно предложить следующую технологическую цепочку обобщения инновационных педагогических практик: фактологический анализ практики; анализ противоречий, решаемых данной практикой; выявление причин реализации практики; выявление ведущей идеи педагогической практики; анализ технологического обеспечения реализации практики; анализ условий, обеспечивающих наибольшую эффективность практики; перспективы развития практики. При оформлении документации по обобщению педагогического опыта следует четко выделять структурные компоненты и указывать логическую связь между ними.

Выделяют три вида презентации педагогического опыта:

1. *Публичное выступление* (доклад, выступление, мультимедийная презентация).
2. *Описание практики* (статья, методические рекомендации).
3. *Демонстрация практики* (мастер-класс, электронный постер, стендовый доклад, авторский сайт или блог).

3.3. Условия и механизмы трансляции новаторского педагогического опыта.

В настоящее время актуальной является проблема создания эффективной модели обобщения, структурирования и распространения лучших педагогических практик. Данный вопрос охватывает организацию, основные формы и методы обобщения и распространения лучших педагогических практик. Любая организационная единица может использовать практически все формы и методы обобщения и распространения лучших педагогических практик. Названные организационные единицы не исключают и другие способы их обобщения и распространения.

Тенденция к актуализации и распространению инновационного педагогического опыта ведет и к существенной трансформации системы сопровождения профессионального развития учителей, в основе которой – предоставление возможностей устанавливать внутренние контакты и выстраивать взаимодействие с целью оказания поддержки друг другу в совершенствовании профессиональной деятельности.

Те или иные эффективные методы, адаптированные ретроинновации, приемы организации учебного процесса в формате использования инновационных практик других педагогов воспринимаются с потенциальным доверием и могут тиражироваться. Очевидно, что этот процесс не может быть стихийным, он должен стать предметом изучения, анализа и внедрения в арсенал учебно-воспитательного процесса.

В каждой образовательной организации, исходя из конкретных условий и состава педагогического коллектива, избирают тот способ распространения инновационного опыта, который наиболее им подходит. Главное для успешного внедрения лучших педагогических практик – это умение заинтересовать педагогов новым опытом, отдельным перспективным методическим приемом или же адаптированной ретроинновационной моделью, вызвав тем самым у учителей стремление и творческую готовность овладеть ими.

Распространение (диссеминация) инновационного педагогического опыта, направлено на то, чтобы донести идеи, методы осуществления, продукты и (или) результаты опыта инновационной деятельности до целевой аудитории. Форматы образовательных событий по диссеминации педагогического опыта – это комплексная характеристика, которая определяется совокупностью формальных и содержательных признаков.

Форматы бывают устоявшиеся и экспериментальные. Обычно формат целого события составляет комбинация из нескольких разных сессий или последовательность нескольких совершенно одинаковых сессий, подготовленных по определенным правилам.

Критериями отбора лучших практик являются следующие:

- оригинальность, новизна, нестандартность подходов, применение инноваций в педагогической деятельности;
- интегрирование прежних и новых знаний и педагогических подходов в практической деятельности;
- наличие авторской педагогической идеи в практической деятельности, элемент новизны;
- привлечение и адаптация педагогического опыта коллег в практической деятельности педагога при условии осознанности и понимания преимуществ стороннего педагогического опыта;
- использование современных научных достижений в практической деятельности, обобщение современной педагогической практики, открытий в соответствующей области знаний в общем образовании;
- признание педагогической практики коллегами и желание применить данную практику в своей деятельности.

Формы распространения педагогического опыта зависят от уровня обобщения опыта и характера его автора. Это могут быть:

- мастер-классы;
- методическая выставка, педагогическая экскурсия;
- панельная дискуссия;

- круглый стол;
- семинар-практикум, вебинар;
- педагогические чтения;
- научно-практическая конференция;
- стажировка;
- педагогические советы;
- конкурсы профессионального мастерства;
- фестивали педагогического опыта;
- выставки педагогического творчества, педагогического опыта и новаторства;
- школа педагогического мастерства;
- курсы повышения квалификации;
- коллективная подготовка и издание информационно-методических сборников, альманахов, методических пособий и др.

Распространение эффективного передового опыта может осуществляться:

- внутри образовательного учреждения;
- на муниципальном уровне;
- на региональном уровне;
- на всероссийском уровне.

Таким образом, выявление, обобщение и распространение передового опыта способствует повышению эффективности учебно-воспитательной работы, побуждает искать новые творческие формы педагогической деятельности, применять их на практике и делиться опытом с коллегами на разных уровнях, сделать его достоянием многих. Методист сегодня – это прежде всего специалист, помогающий педагогу найти свое предназначение и видеть необходимость и результативность своего труда.

Сущностно необходимо, чтобы педагог сам вдумчиво отобрал полезное для себя, творчески переработал и органически соединил со своим личным опытом.

Обобщая практику внедрения, можно назвать следующие *основные элементы*, из которых складывается этот сложный процесс:

- ознакомление педагогов с лучшей практикой;
- разъяснение преимуществ рекомендуемых новшеств по сравнению с обычными способами работы;
- показ в действии методов и приемов работы, подлежащих внедрению;
- практическое обучение педагогов использованию рекомендуемых методов и приемов (школы-лаборатории, семинары, практикумы, мастер-классы, педагогические мастерские и т.п.).

Нельзя не обойти вниманием вопрос о сущностно-содержательных основаниях трансляции эффективного педагогического опыта. В педагогической литературе для обозначения процессов передачи опыта, лучших практик, инноваций используют разнообразные понятия, такие как «*трансляция*», «*диссеминация*», «*диффузия*», «*распространение*».

Сравнительный анализ позволяет *определить границы использования каждого из этих понятий в педагогической теории и практике*.

При **распространении** речь идет о передаче идеи, замысла педагогического опыта.

Диффузия предполагает освоение и использование новшеств другими педагогами. Таким образом, можно сказать, что оба процесса позволяют информировать общественность об опыте, инновации.

Диссеминация осуществляется по отношению к результатам проектов. При диссеминации передаются способы решения конкретных задач в технологически оформленном виде.

Под трансляцией лучших педагогических практик понимается процесс предъявления содержания практики заинтересованному педагогическому

сообществу с последующим воспроизведением в новых условиях. Таким образом, можно отметить, что по отношению к диффузии, распространению и диссеминации понятие «трансляция» более широкое.

Исследования современных ученых свидетельствуют о том, что *в основе различных форм трансляции лучших педагогических практик лежат три основных механизма данного процесса*: семиотический, имитационный, интерактивный.

Семиотический механизм предполагает трансляцию посредством знаковых систем, хранящих и передающих информацию. Семиотические формы трансляции практики предполагают формализацию ее сущности разнообразными вербальными средствами:

- представление опыта в базе данных;
- размещение в сети Интернет;
- представление опыта на педагогических конференциях, чтениях, круглых столах;
- издание методической литературы;
- публикации в средствах массовой информации.

Имитационный механизм заключается в совместном участии субъектов взаимодействия. При этом акцент переносится с отработанных способов действий на процессы переопределения ситуации, адаптации практики к новым условиям.

Интерактивный механизм трансляции инновационных образовательных практик становится все более популярными и предполагают активное взаимодействие авторов практик и заинтересованных педагогов, в ходе которого формируются новые модели взаимодействия и обмена информацией:

- творческие группы или лаборатории;
- творческие мастерские;
- стажировочные площадки.

Каждый из трех механизмов трансляции обладает определенными преимуществами и рисками:

- *семиотический механизм позволяет с помощью знаковых систем формализовать практику, «оторвать» ее от автора, не требует значительных ресурсных затрат, в то же время потенциальный пользователь может изучать описание практики в любое время и возвращаться к нему при необходимости;*
- *имитационный механизм обеспечивает передачу скрытых знаний, которые невозможно формализовать; трансляцию образцов деятельности одновременно нескольким пользователям; при этом у пользователей возникает стремление к повторению практики, подражанию, «эффект заражения»;*
- *интерактивный механизм способствует передаче новых ценностей в процессе взаимодействия автора практики и ее пользователя; кроме того, происходит модификация практики, адаптация ее к новым условиям.*

Риски действия разных механизмов трансляции (вероятные опасности, способные отрицательно повлиять на результаты) связаны с двумя составляющими – ценностной и ресурсной. Если *семиотический механизм* позволяет максимально снизить ресурсные затраты на проведение мероприятий, транспортные расходы, то *интерактивный механизм* снижает риск непринятия новых ценностей в ходе трансляции инновационных образовательных практик.

Таким образом, *предъявление инновационной образовательной практики через различные механизмы трансляции* позволяет решить разные задачи:

- обеспечить доступность описания образовательной практики потенциальным пользователям (семиотический);
- формировать и развивать у педагогов и руководителей образовательных организаций мотивацию на изучение лучших практик (имитационный);

- транслировать перспективные стратегические модели модернизации общего образования на региональном, муниципальном, локальном уровнях и инновационные образовательные практики как способы их решения (интерактивный).

Использование *информационно-коммуникационных технологий* играет *значительную роль при трансляции эффективного педагогического опыта*. Цифровые технологии видоизменяют традиционные формы представления информации. Описание педагогического опыта в электронном виде дает возможность в полной мере представить все составляющие опыта, не исключая, а дополняя традиционные формы возможностями информационно-коммуникационных технологий (ИКТ).

Оформление эффективного педагогического опыта в цифровом виде позволяет включать в информационно-методический кейс такие материалы, которые невозможно поместить в методическое издание на бумажном носителе, например, средства мультимедиа: презентации, аудио- и видеоматериалы. Содержательная «оцифровка» перспективных разработок позволяет значительно повысить эффективность восприятия инновационного материала за счет максимальной наглядности, реалистичности и удобного формата структурирования. В результате получается продукт, предназначенный не только для ознакомления широкой педагогической общественности с инновационным педагогическим опытом и последующей его трансформации, но и для непосредственного использования авторских разработок в практике учителей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение педагогического опыта по своему характеру есть исследовательская деятельность, требующая непосредственного наблюдения живого педагогического процесса, научного осмысления изучаемого педагогического явления, анализа и сравнения результатов, подтверждения конкретными примерами педагогической деятельности автора опыта, что требует специальных знаний, высокого уровня педагогической квалификации и, что немаловажно, времени. Формы трансляции лучших педагогических практик весьма разнообразны. Выбор какой-либо из форм в большей степени зависит от самих носителей опыта, от их профессиональной активности, исследовательской культуры и креативного потенциала.

Исходя из опыта создания и развития эффективных педагогических практик, особое внимание следует уделять стратегированию и развитию различных сегментов системы общего образования, прорывным педагогическим идеям различной направленности (методологическим, историческим, культурологическим, административным, воспитательным, дидактическим). Необходимо обратить внимание на разработку востребованных социумом образовательных форматов, эффективных педагогических систем и перспективных стратегий научно-методического сопровождения диссеминации инноваций в едином образовательном пространстве Российской Федерации. Научно-методический и экспертный анализ эффективных педагогических практик советского периода является необходимым условием для выработки перспективных стратегических решений для преодоления управленческих и эдукалогических вызовов, рисков и дефицитарных явлений, сопровождающих функционирование национальной системы общего образования.

Особое значение для развития современной российской общеобразовательной школы имеют: систематизации лучших образцов педагогических практик, когда-то определяющих высокий уровень образования в нашей стране; определение критериев выделения эффективных

педагогических практик в передовом опыте советской школы; обобщение реализованных эффективных педагогических практик. Немаловажен и анализ эффективных педагогических практик советской школы в соответствии с актуальными социально-педагогическими реалиями российского образования; подготовка рекомендаций по адаптации эффективных педагогических практик прошлого для их применения в реалиях социальной действительности.

Таким образом, крайне важно иметь сформировавшиеся представления о конкретных педагогических практиках и системах недавнего прошлого, эффекты от функционирования которых проявляются и в современной российской образовательной действительности. Необходимость понимания закономерностей развития эффективных педагогических практик способствует нахождению новых оптимальных подходов для трансформации системы общего образования. В настоящее время исключительное значение приобретает историко-педагогическая экспертиза инновационной деятельности в образовании, в результате которой достигается максимально возможная объективность при научно-педагогической оценке позитивных сторон и рисков нововведений при их внедрении в практику современного российского образования.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амирханов А.М., Сушкова В.В. Характеристика ведущих идей педагогов-новаторов в 80-90 годах XX века // Наука и современность. – 2016. – № 43. – С. 118-122.
2. Богуславский М.В. Методология и технологии образования (историко-педагогический контекст). – М: НП АПО, 2010. – 48 с.
3. Богуславский М.В. Непреходящее значение «Липецкого педагогического опыта» Константина Александровича Москаленко // «Липецкий опыт» и педагогика XXI века: материалы Всероссийской научно-практической конференции (31 октября 2017 г., Липецк). – Липецк: ЛГПУ имени П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2017. – С.3-12.
4. Богуславский М.В. Феномен массового педагогического новаторства в отечественном образовании 1950-х – первой половине 60-х годов // Наука. Управление. Образование.РФ. – 2023. – № 1 (89). – С. 7-14.
5. Богуславский М.В. XX век российского образования. – М.: ПЕР СЭ, 2002. – 336 с.
6. Богуславский М.В., Богуславская Т.Н., Милованов К.Ю., Никитина Е.Е., Овчинников А.В., Половецкий С.Д. Методологические и идеологические основы трактовки процесса развития отечественного образования и педагогики первой половины XX века // Образовательное пространство в информационную эпоху – 2019. Сборник научных трудов. Материалы Международной научно-практической конференции / Под редакцией С.В. Ивановой. – М.: ИСРО РАО, 2019. – С. 243–254.
7. Богуславский М.В., Богуславская Т.Н., Милованов К.Ю., Овчинников А.В., Половецкий С.Д. Основные направления развития отечественного образования и педагогики первой половины XX века // Проблемы современного образования (сетевое издание). – 2019. – № 2. – С. 107–117.

8. Богуславский М.В., Дорохова Т.С. Динамика функций учителя в отечественной педагогике XX-XXI веков // Историко-педагогический журнал. – 2023. – № 2. – С. 38-45.
9. Богуславский М.В. История отечественной педагогики XX века: единство непрерывности и дискретности // Педагогика. – 2009. – № 6. – С. 84-96.
10. Богуславский М.В., Богуславская Т.Н., Милованов К.Ю., Овчинников А.В. Культурно-исторические основы развития отечественного образования и педагогики второй половины XX – начала XXI вв. // Проблемы современного образования. 2020. – № 3. – С. 93–105.
11. Богуславский М.В., Куликова С.В. Исторический контекст модернизационных процессов в российском и зарубежном образовании // Психолого-педагогический поиск. – 2014. – № 3 (31). – С. 128-133.
12. Гашичев А.В. Исторические и социокультурные условия становления идеи развития познавательных интересов личности в советской педагогике в 60–80-е гг. XX в. // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2012. – № 12. – С. 42-49.
13. Гришина И.В., Матина Г.О. Авторская школа как феномен педагогической реальности // Непрерывное образование в Санкт-Петербурге. – 2019. – № 2. – С. 39-46.
14. Зайцев В.В., Сергеев Н.К. Лучшие практики общего образования как предмет научных исследований педагогических вузов // Волгоградский государственный педагогический университет. – 2021. – № 10. – С. 4-9.
15. Иванова Е.О., Осмоловская И.М. Дидактические характеристики инновационных образовательных практик // Антология инновационных образовательных практик: Сборник научных статей / Под ред. И.М. Осмоловской. – М.: Институт стратегии развития образования РАО, 2018. – С. 4-24.
16. Коротаева Е.В. Педагогика взаимодействий. – Екатеринбург: УГПУ, 1999. – 147 с.

17. Липецкая школа / Гл.ред. В.Е. Тонких; сост. и научн. ред. проф. В.В. Шахов. – Липецк – Рязань: ГЕЛИОН, 1995.
18. Молоков Д.С. Тенденции развития советской общеобразовательной школы второй половины 60-х – первой половины 80-х годов: монография. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2004. – 148 с.
19. Москаленко К.А. Сборник педагогических статей. – Липецк, 1995.
20. Мухин М.Л. О составляющих гуманистической направленности методического поиска учителей-новаторов // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 5. – С. 93-95.
21. Мясников В.А., Овчинников А.В., Козлова Г.Н. Историография общеобразовательной школы РСФСР. – М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2013. – 184 с.
22. Овчинников А.В. О реформе советской школы 1984 года // Пространство и время. – 2014. – № 4. – С. 190-194.
23. Осмоловская И.М., Иванова Е.О., Кларин М.В., Сериков В.В., Алиев Ю.Б. Дидактическое моделирование инновационных образовательных практик. – М.: ООО «Белый ветер», 2019. – 226 с.
24. Педагогическое наследие К.А.Москаленко: материалы областной научно-практической конференции. – Липецк, 1999. – 103 с.
25. Помелов В.Б. Движение педагогов-новаторов 1980-х годов: к 30-летию педагогики сотрудничества // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2016. – № 4. – С. 74-89.
26. Постигание педагогической реальности прошлого и настоящего в первой четверти XXI века: монография / под ред. Г.Б. Корнетова. – М.: Академия социального управления, 2023. – 192 с.
27. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1. – М.: Народное образование, 2005. – 556 с.
28. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 2. – М.: Народное образование, 2005. – 401 с.

29. Силантьева Е.В. Генезис российской школьной культуры во второй половине 1980-х–2000 гг.: дисс. ... канд. пед. наук: 5.8.1. – Омск: [б.и.], 2023. – 263 с.
30. Тютюкова И.А. Педагогический тезаурус: учебное пособие. – М.: АНО ВО «Институт непрерывного образования», 2016. – 160 с.
31. Цырлина Т.В. Гуманистическая авторская школа XX века: взгляд из прошлого в будущее. – М.: Педагогическое общество России, 2001. – 222 с.
32. Шевелев А.Н., Ермолаева М.Г., Курцева Е.Г., Матина Г.О. Авторские школы Петербурга: исторические основания и современное понимание: монография / под науч. ред. А.Н. Шевелева. – СПб.: СПб АППО, 2020. – 260 с.
33. Шопина Л.П. Константин Москаленко – миссия Прометея // Гуманитарные исследования Центральной России. – 2017. – 2(3). – С.21-31.
34. Шопина Л.П. Липецкая педагогическая школа: имена, идеи, судьбы. Аксиологическая компонента в творчестве К.А. Москаленко, С.А.Шмакова, Н.Н.Кузьмина, О.А.Казанского. – Тамбов, 2012. – 397 с.
35. Ямбург Е.А. Школа для всех: адаптивная модель (теоретические основы и практическая реализация). – М.: Новая школа, 1996. – 346 с.
36. Ямбург Е.А. Управление развитием адаптивной школы. – М: ПЕР СЭ, 2004. – 367 с.

