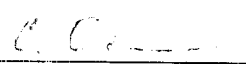


Павлодарский Университет
Магистратура
Кафедра «Педагогика и психология»

Магистерская диссертация
Тема: «Реализация инновационных технологий
в профессиональном образовании (на примере
деятельности учащихся и преподавателей
колледжа)»

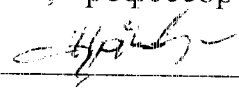
540350 «Педагогика»

Исполнитель:  А.М. Рахимова
(подпись, дата)

Научный руководитель:
к.п.н., профессор  С.В. Осипова
(подпись, дата)

Допущена к защите

Заведующий кафедрой:

к.п.н., профессор
 Н.Ф. Мачнев
(подпись, дата)

Павлодар 2005

Реферат

Реформирование системы образования на современном этапе требует поиска наиболее приемлемых инновационных технологий.

История развития инноваций, показала, что новшества, в той или иной сфере деятельности человека, появлялись, в результате необходимости определенных перемен. Существенные перемены нужны и современному образованию.

Анализ имеющейся в педагогической науке литературы, показал, что многие видные ученые работали над проблемой инновационных технологий в образовании (Л.В. Занков, И.С. Якиманская, Д.Б. Давыдов, Д.Б.Эльконин Ш.А. Амонашвили и другие). Но освещенные авторами проблемы реализации инновационных технологий в профессиональном образовании не изучены в полной мере. В основном рассматриваются проблемы внедрения инноваций в среднем образовании.

Это обусловило выбор темы исследования – «Реализация инновационных технологий в профессиональном образовании (на примере деятельности преподавателей и учащихся колледжа)».

В данном исследовании рассмотрены подходы изменения положения образования, дано понятие «инновационные технологии», разработаны критерии результативности по реализации инновационных технологий.

Инновационные технологии – это технологии, которые акцентируют свое внимание педагогической общественности на необходимость целенаправленной творческой работы педагога по созданию принципиально новой системы обучения детей, всесторонне учитывающей их индивидуальные особенности и отвечающих потребностям общества.

Научная новизна исследования заключается в том, что разработана система мер по реализации инновационных технологий в профессиональном образовании, обоснованы условия применения инноваций на практике.

Материалы диссертации могут быть использованы в учебном процессе, при применении на конкретных занятиях, а также перед решением коллектива применить инновацию на свой предмет.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
РАЗДЕЛ 1 Теоретические вопросы инновационных технологий в профессиональном образовании учащихся колледжа	
1.1 История развития инноваций в педагогическом процессе колледжа	12
1.2 Сущность содержание понятия «инновационные технологии»	26
1.3 Классификация инновационных технологий	40
Выводы	54
РАЗДЕЛ 2 Процесс реализации инновационных технологий в профессиональном образовании	
2.1 Диагностика и анализ реального состояния инновационных процессов в обучении	56
2.2 Условия успешной реализации инновационных технологий в колледже	74
Выводы	93
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	95
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ ЛИТЕРАТУРЫ	99
ПРИЛОЖЕНИЯ	103

ВВЕДЕНИЕ

Современный Казахстан достиг этапа стратегического ориентирования системы образования на формирование национальной модели и определение интеграционных путей в мировое образовательное пространство. Глобальные перемены в общественной жизни и в экономике происходящие на данном этапе в Республике Казахстан, отразились на общественном заказе образовательной системы.

Очевидно, что меняющиеся подходы требуют и нового содержания образования, отвечающие требованиям XXI века. Что нашло отражение в основных стратегических документах развития системы образования в РК, таких, как Конституция Республики Казахстан[1], в Законе Республики Казахстан «Об образовании»[2], в Стратегии в области образования до 2015 года[3]. Политика государства направлена на дальнейшее развитие национальной модели образования, обновление ее содержания на пути гуманизации, улучшение качества образования на всех ее уровнях, внедрение информационных технологий на основе широкого их использования в образовании и науке.

Считается что, в перспективе ключевую роль будут играть инновации, ориентированные именно на практическое использование новых знаний современной жизни, характеризующиеся ускоряющимися темпами перемен во всех сферах общества.

В истории педагогики разных народов учеными-мыслителями уделялось большое внимание проблеме формирования высокообразованной творчески развитой личности. Внешняя выразительность, как источник познания личности, интересовала ученых и философов с древних времен. Такие, как Гиппократ (IV в. до н.э.), Аристотель (IV в. до н.э.) предлагали использовать мимику и пластику для определения темперамента. Диалоги великого философа Сократа с учениками содержат множество примеров искусного прикосновения к личности, когда ему удастся не только повлиять на

отношения своих собеседников, но и стимулировать работу мысли, включая их в дискуссию, научить производить самокоррекцию.

Как видим, все вышесказанное в историко-педагогическом плане вполне отвечает требованиям сегодняшнего общества, в формировании всесторонне подготовленной к жизни личности.

Проблема инновационных технологий, в педагогической литературе, рассматривалась не достаточно широко. В философских и психолого-педагогических исследованиях ученые не до конца определили научный статус инновационной технологии.

В Казахстане поиском наиболее эффективных путей улучшения образования на основе внедрения в учебный процесс инновационных технологий занимаются такие ученые как Р.Г. Лемберг, А.А. Бейсенбаева, Г.К.Мендигалиева, В.К. Павленко, Б.Т. Сыдыкова, Р.З. Мустафина, М.С.Асимов, З.Ж. Жанабаев, Р.К. Аббасова, А.Р. Бектеньярова.

В целом же, эффективная реализация любой современной технологии возможна только при наличии хорошего научно-методического обеспечения.

В то же время целый ряд конкретных вопросов, связанных с реализацией инновационных технологий, остается либо мало разработанным, либо вызывает много споров. К этим вопросам можно прежде всего отнести:

- споры о необходимости «технологизации» системы образования;
- определение содержания самого понятия «инновационные технологии»;
- условия реализации в учебный процесс инновационных технологий;
- проблема приемлемости той или иной инновационной образовательной технологии к конкретным условиям и участникам воспитательного процесса;

Таким образом, роль инновационных технологий, в частности, в плане решения задач образования может быть осмысленно совершенно по-новому.

Проблема нашего исследования состоит в поиске путей разрешения **противоречия**; между необходимостью осуществления инновационной деятельности с учетом общественно значимых целей и ограниченностью социального опыта педагогов для реализации данных инновации.

Генеральное направление на пути к разрешению данного противоречия подсказывает педагогический опыт – это определение перспектив внедрения нововведений в педагогический процесс на основе двигательных механизмов.

Таковы исходные позиции, определяющие выбор **темы исследования**: «Реализация инновационных технологий в профессиональном образовании (на примере деятельности учащихся и преподавателей колледжа)».

Объектом исследования является деятельность учащихся и преподавателей Экибастузского политехнического колледжа.

Предмет исследования - процесс реализации инновационных технологий в профессиональном образовании.

Цель исследования – раскрыть теоретические основы инновационных технологий и определить необходимые условия для их реализации в профессиональном образовании.

Цель и предмет исследования обусловили следующую **гипотезу**:

Если при организации целостного педагогического процесса будет обеспечена квалифицированная опора на знания теоретических основ инновационных технологий и их применения на практике, то у учащихся будут совершенствоваться интеллектуальные знания и умения, а преподаватели овладеют технологической стороной профессионализма и будут созданы оптимальные условия для реализации инновационных технологий, так как это ориентирует на удовлетворение запросов общества в области образования.

В соответствии с целью исследования были выдвинуты следующие задачи:

- Изучить историю развития нововведений в педагогике.
- Раскрыть сущность понятия «инновационные технологии»
- Выявить возможность применения инновационных технологий на учебных занятиях по истории с учащимися колледжа.
- Определить условия успешной реализации инновационных технологий.

Ведущая идея исследования заключается во включении педагогов в инновационную деятельность, с целью применения ими инноваций в педагогической практике, а также необходимость создания администраций образовательных учреждений условий для эффективной реализации инновации.

Методологическую основу исследования составляют: созданные психолого-педагогической наукой концепция личностно-ориентированного подхода к обучению, концепция технологического подхода к обучению. Исходное значение для исследования имеют теория целостного педагогического также официальные установки правительства по вопросам образования и воспитания.

Источники исследования: психолого-педагогические и методические труды, по проблемам процесса обучения, особенностям учебной деятельности, проблемам содержания образования, активизации учебной деятельности с применением образовательных технологий.

Для решения задач исследования нами использовались **методы** теоретических и эмпирических уровней: на теоретическом уровне целесообразным было применение следующих методов: анализа психолого-педагогической литературы, обобщение, сравнение, мысленный эксперимент, моделирование, на эмпирическом уровне использовались наблюдение,

беседа, анкетирование, различные виды педагогического эксперимента, обработки результатов исследования.

База исследования: опытно – педагогическая работа осуществлялась в политехническом колледже города Экибастуза. В различных видах опытно – педагогической работы приняли участие более 90 учителей, 200 учащихся (1 и 2 курсы). Исследование проводилось в течение трех лет.

На первом этапе, теоретико – поисковом (2001-2002 гг.) уточнялся предмет исследования, осуществлялась теоретическая разработка проблемы, обобщался фактический материал. анализировалась теоретическая литература, определялся научный аппарат исследования.

На втором этапе (2002-2003 гг.) был проведен констатирующий и формирующий эксперимент. производилась обработка полученных данных. Были использованы следующие методы: включенное наблюдение, анкетирование, проведены количественные и качественные эмпирические обработки результатов исследования. Кроме этого на данном этапе проводилась опытно-педагогическая система мер, направленных на эффективность реализации инновационных технологий в колледже.

На третьем этапе (2003-2004) был завершен формирующий эксперимент, осуществлялась работа по осмыслению и уточнению выводов, сделанных в ходе исследования, а также окончательная обработка экспериментальных данных. их обобщение и оценка, апробация результатов исследования

Степень новизны и теоретическая значимость исследования заключается в следующем:

1. Определена сущность понятия «инновационные технологии».
2. Выявлена роль инновационных технологий в педагогическом процессе колледжа.
3. Выявлена цель, определены задачи, принципы, основные идеи по

реализации инновационных процессов в профессиональном образовании.

4. Определены условия реализации технологии уровневой дифференциации, как одной из моделей инновационных технологий.

5. Выявлены новые проблемы, подлежащие дальнейшему исследованию.

Практическая значимость исследования состоит в том, что его результаты определяют условия более эффективной реализации инновационных технологий в профессиональном образовании.

Достоверность исследования подтверждается методологической обоснованностью теоретических и концептуальных подходов, применением соответствующего выбора комплекса теоретических и экспериментальных методов исследования, адекватных его объекту, предмету и задачам каждого этапа исследовательской деятельности, а также анализа практики, опыта деятельности и статистической обработкой полученных результатов. **Апробация работы:** результаты исследования изложены в 2 публикациях: «Актуальность применения инновационных технологий в современном образовании»; «Что мы имеем в виду, говоря об инновационных технологиях?» (Вестник ПАУ).

Структура диссертации: диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников и приложений.

Во введении обосновывается актуальность избранной проблемы, определяется объект и предмет исследования, цель, задачи, рабочая гипотеза, раскрывается ведущая идея.

Раздел 1: Теоретические вопросы инновационных технологий в профессиональном образовании учащихся колледжа

В первой главе дана характеристика развитию инноваций в педагогической литературе. Показана необходимость в научном,

педагогическом обосновании использования инновационных технологий в учебном процессе, с целью соответствия образовательной политике государства. С позиции проведенного теоретико-методологического анализа состояния проблемы, в настоящее время показана необходимость в научном педагогическом поиске и практического обоснования решений существующих проблем обучения. Возможные решения, как мы установили, заключаются во внедрении инновационных технологий.

Далее мы раскрываем значение термина «инновационные технологии». На основе классификации инновационных моделей образования раскрыли сущность технологии уровневой дифференциации.

Раздел 2: Процесс реализации инновационных технологий в профессиональном образовании

В данной главе представлены проблемы реализации инновационных технологий в учебном процессе. Предложены факторы, при условии которых в колледже будут реализованы инновационные технологии. Рассматривается диагностика результатов применения конкретных технологий отдельными преподавателями. Критически проанализирована система показателей деятельности преподавателей и даны рекомендации по использованию инновационных технологий. В качестве применения инновационной технологии предоставлены результаты процесса применения технологии уровневой дифференциации на предмете история.

В заключение по экспериментальной работе подведены итоги, изложены выводы и рекомендации, дан анализ результатов.

В приложении представлены первичные материалы проведенного эксперимента.

Список использованных источников характеризует философскую, социологическую, психологическую, экономическую литературу, проанализированную в ходе исследования.

РАЗДЕЛ 1 Теоретические аспекты внедрения инновационных технологий в профессиональном образовании студентов

1.1 История развития инноваций в педагогическом процессе колледжа

Несмотря на то, что образование, как и другие отрасли социальной сферы, всегда оставалось глубоко консервативным, начиная с 80-х годов XX века новые технологии и инновации в значительной степени определяют его развитие и играют на рынке образования большую роль. Так, появление технологических инноваций явилось одним из решающих факторов, способствовавших изменениям и реформационным процессам, происходящим сейчас в сфере образования. Они открывают новые возможности, ставят новые задачи, помогают решать многие проблемы.

Инновации позволяют повысить качество и эффективность образования, а также могут стать одним из сильнейших конкурентных преимуществ учебного заведения. Чем мобильнее учебное заведение, чем активнее оно внедряет инновации в свою деятельность и вводит новые технологии в процесс обучения, тем успешнее оно будет функционировать на рынке. Инновации в сфере образования открывают множество новых возможностей и расширяют потенциал учебного заведения, отрасль образования можно охарактеризовать как средне инновационную. Несмотря на большое значение инноваций для ее развития и их влияние на конкурентоспособность вуза, традиционное образование еще превалирует над инновационным, и отрасль остается во многом консервативной. Одной из причин подобной ситуации в Казахстане, является недостаточное финансирование сферы образования.

Активное использование новых методик преподавания и внедрение новых технологий в образовательный процесс происходит в негосударственных учебных заведениях, открывающихся в последние

годы. В целом, внедрение инноваций в большинстве учебных заведений находится на начальном этапе.

В связи с тем, что инновации начинают играть в социальной сфере и в образовании, в частности в профессиональной, значительную роль и способствуют решению многих проблем этой сферы, то их дальнейшее развитие будет влиять и на изменение рынка образования. В целом, технологические и педагогические инновации являются одним из инструментов конкурентной борьбы и способствуют повышению качества и эффективности образовательной системы. Кроме того, необходимость внедрения новых технологий в образовательный процесс приводит к возникновению новых, более высоких требований к преподавателям. Изменения на рынке инноваций и новых технологий неизбежно повлияют на рынок образования. Так, удешевление новых технологий и оборудования приведет к тому, что большее количество учебных заведений сможет начать их внедрение.

Для того чтобы раскрыть суть инновационных процессов мы решили, что необходимо начать с восстановления исторического контекста, а именно с истории введения термина «инновация».

Первоначально термин «инновация» предельно широко понимаемый как нечто новое и имеющее общественную значимость, появился в исследованиях по культурологии и лингвистике в середине XIX века при описании процессов культурной диффузии. Его ввели для рассмотрения ситуации, в которой феномен из одного культурного ареала распространился в другие, где выступал не как лежащий в культурной традиции, а как культурная (языковая) инновация, в той или иной форме ассимилируемая в сложившейся культуре. Эта диффузия трактовалась фактически в качестве естественного механизма развития самой культуры [4]. Такое значение термина «инновация» и по сей день сохраняется в ряде наук, например в этнографии.

Уже в начале XX века выдающийся экономист И. Шумпетер употребил этот термин в своем макроэкономическом анализе, рассматривая крупные прорывы изобретения в технологии и производстве новых продуктов в качестве стимула экономического роста.

Эти идеи Шумпетера постепенно стали приоритетными во всей политике фирм, действующих на рынке, а также начали активно поддерживаться государством.

Инновационная политика стала системообразующим фактором в макроэкономике и геополитике [4].

Усиливающийся с каждым годом интерес и все большее осознание в обществе возможности использования инновационных процессов, привели к тому, что с начала XX века стала оформляться специализированная область знания – инноватика как особая наука о нововведениях, в рамках которой начали изучаться общие закономерности технических нововведений в сфере материального производства (М. Барер, В. Браун, К.Пэвитт, Э. Роджерс, У. Уолкер и др.)

Инноватика прежде всего и возникла как отражение обострившейся потребности различных фирм в деятельности по разработке и внедрению этих новых услуг и идей. С 30-х годов в Соединенных Штатах Америки прочно утвердились такие термины, как «инновационная политика фирмы», «инновационный процесс»[5].

И если сначала инноватику, интересовали прежде всего экономические и социальные закономерности создания и распространения научно-технических нововведений, то затем интересы новой области знания распространились и на разного рода социальные новшества, в первую очередь на нововведения в организациях и предприятиях. Например, в 60-70 -е годы на Западе проводится большое число эмпирических исследований нововведений, которые осуществляют фирмы и другие организации. Но при обсуждении качественных характеристик тех

или иных инновационных изменений становится, очевидно, что определять эти изменения только в рамках экономических теорий просто невозможно, т.к. они имеют существенное влияние во всех сферах общественной жизни.

Таким образом, на основании недостаточности характеристики инновационных изменений лишь в рамках экономической теории возникла гипотеза о необходимости принципиально нового подхода к исследованию инновационных процессов, в котором анализ инновационных проблем включал бы в себя использование не только достижений в области науки и техники, но и в сферах управления, образования, права и т.д.

Группа российских ученых под руководством Г.П. Шедровицкого начала большую работу по созданию оснований системодействительностного подхода, позволяющего анализировать и комплексно изучать инновационный процесс в целом.

На теоретико-методологическом уровне работа тех лет наиболее полно отражена в монографиях и статьях Б.В.Сазонова, Г.П.Щедровицкого, Э.Г.Юдина и другие.

Благодаря этим исследованиям, новая наука инноватика стала оформляться принципиально как междисциплинарная область знания на стыке философии, психологии, педагогики, социологии, теории управления, экономике и культурологии. К семидесятым годам инноватика как наука о нововведениях, уже оформилась как сложная и разветвленная область знания.

Говоря об особенностях становления инновационных процессов в казахстанском образовании, стоит отметить, что если на Западе образовательные инновационные процессы выделились в предмет особых исследований ученых в конце 50-х годов, то у нас в стране это произошло лишь в последние 10 лет. Были созданы специальные информационные службы, издания и журналы, отражающие ход и результаты данных исследований. Так, например, при ЮНЕСКО существует сейчас Азиатский

центр педагогических инноваций для развития образования, который обобщает педагогические нововведения в различных странах мира и информирует о них всю педагогическую общественность на страницах своего специального издания. Анализируя процесс оформления инновационного педагогического движения в Казахстане, стоит отметить что данный процесс неразрывно связан с развитием образования в России, так как Казахстан входил в состав СССР.

Поэтому источники возникновения инновационного педагогического движения идентичны с российскими. Согласно П.Г.Щедровицкому в современном образовании существуют 3 основных источника:

1. Влияние немецкой философской психологии XIX века.

Как доказывает в своем исследовании П.Г.Щедровицкий, именно в немецкой философской психологии XIX в. сложился комплекс представлений об интеллектуальных функциях и способностях, которые могут стать достижением отдельного индивида. С опорой на английский эмпиризм и на идеи, касающиеся ценности каждой отдельной личности, последователи Канта и Гегеля начинают постепенно разрабатывать такой язык, понятия и техники, которые должны обеспечить индивидуализацию интеллектуальных функций.

2. Распространение доктрины «нового человека». Появление этой

доктрины было стимулировано различными политическими событиями и поисками, с одной стороны, идеального социального устройства, а с другой стороны, поиском смысла жизни и ответа на вопрос о том, как жить в этом изменяющемся и разрушающемся мире.

В такой социокультурной обстановке возникало довольно много различных по содержанию, но очень близких по духу концепций становления «нового человека». Процесс взросления ребенка рассматривается, прежде всего «экологически». Современный мир анализировался как агрессивно интеллектуальный и крайне

технологичный, не могущий ни увидеть, ни познать самостоятельную сущность детского.

Речь идет, прежде всего, о концепциях нового человека, которые развивались в эзотерических учениях последователей Безант и Биаватской (Вальдорфская школа, школа эвристического обучения), и наконец, в среде «нового человека» непосредственно и практически.

3. Развитие психолого-педагогических экспериментальных разработок в 20-30-е, а затем в 50-70-е годы.

Фактически после событий 1922г. (когда многие представители философии и социальных наук были высланы из страны) педагогика и психология оставались едва ли не единственными областями, в которых носители гуманитарного знания и образа мышления могли еще работать. Профессионалы высокого уровня, являясь специалистами областей, начали «стекаться» в область экспериментальных педагогических и психологических разработок, создавать и теоретически обосновать новые технологии обучения.

Сложились разные подходы к выделению этапов педагогического инновационного движения, но большинство придерживаются типологии, разработанной Э.Д. Днепровым. [6]. В своей работе он выделяет 3 основных этапа:

1. 1970-1988 годы. Инновационное педагогическое движение проводило свой инкубационный (лабораторный) период и было представлено, прежде всего, в работах передовых психологов и педагогов, дидактиков и методистов.

В 1986-1988г. первые ростки этого движения вышли на социально – педагогическую поверхность.

2. 1989-1990годы. В эти годы инновационное педагогическое движение обрело самостоятельный характер. Инновационные школы стали

первой лаборатории, где уточнялись и проверялись основные подходы современного образования. На этом этапе исследовательские программы инновационных школ разрабатывали те же вопросы, что и «большая» педагогическая наука. Выстраивались новые механизмы взаимодействия педагогической науки и образовательной практики.

3. 1991-1998 годы. 1991-1992 годы стали своеобразным трамплином для инновационного движения в образовании в целом. Инновационные школы постепенно «легализовались».

Роль инновационного педагогического движения еще более возросло с началом нового переходного этапа, поскольку оно оказалось реальной основной силой обновления образования.

Кроме источников и этапов существуют также и функции педагогического инновационного движения, перечислим их:

1. Движение за обновление школы.

В начале 80-х годов стало оформляться и крепнуть общественно-педагогическое движение за обновление школы. Это движение было основано на целях и ценностях демократизации образования, сотрудничества между ребенком и взрослым в учебном процессе, изменении общей атмосферы и психологического климата в школе и, лишь в очень малой степени, на задачах разработки нового содержания и новых методов обучения.

Вместе с тем, инновационные школы и инновационные педагогические коллективы (а в отдельных случаях и просто конкретные педагоги – новаторы) стали своеобразным ядром этого движения, т.к. были наиболее активны и энергичны.

2. Распространение различных образовательных систем. Вторая функция, которую несло на себе инновационное педагогическое движение – это внедрение в педагогическую практику и распространение уже

существующих в культуре образовательных систем, отдельных методик, учебных предметов, дисциплин, курсов. Эта деятельность оказалась наиболее близка к содержанию первоначального понятия инновации, применяемому в области управления: нечто (технология, разработка, единица содержания) переносится из одной области в другую и в этом качестве становится инновацией. Ученики и последователи различных ветвей школы развивающего обучения (В.В. Давыдов, Л.В. Занков и др.) распространяли методики этого обучения в педагогической среде с конца 60-х годов. Так например, педагогика Марии Монтессори и идеи Вальдорфской педагогики Рудольфа Штейнера, разработанные в конце XIX – начале XX веков, давно не являются инновацией для мировой педагогической культуры; однако у нас в стране эти образовательные системы не распространялись в течении 60-70 лет. Поэтому, без сомнения, их распространение в конце 80-х – начале 90-х годов оказалось существенным социокультурным нововведением.

3. Функция элитного или элитарного образования. Создание новых учебных заведений, поиск лично-ориентированных техник и методов педагогической работы, появление в инновационных школах новых педагогов, более гибких и открытых по отношению к школьникам и их родителям, естественно вызвал целый ряд социокультурных последствий.

В крупных и средних городах уже с конца 80-х годов новые школы начинают притягивать к себе представителей тех социальных групп, которые оказались наиболее активными: интеллигенцию и научных работников, представителей предпринимательских и банковских кругов. Именно эти социальные группы могут позволить себе платить за дополнительные услуги, а также поддерживать материальную базу школы (помещение, транспорт, компьютеры и пр.)

Появление дополнительных источников финансирования и региональные доплаты за статус экспериментальной площадки со стороны

органов управления образованием, возможность эффективно использовать сети внутри инновационного движения, сравнительно легкий доступ к различным источникам информации и альтернативным системам переподготовки (повышение квалификации) учителей – все это создает дополнительный ресурс для развития данного типа образования. Функциональная нагрузка на каждого конкретного педагога снижается, в то время как появляется возможность построить индивидуальный план повышения квалификации для наиболее перспективных членов инновационной группы.

Это, в свою очередь, создает приоритетные условия для прихода в такие школы выпускников университетов и специалистов высокого уровня из разных «нешкольных» областей. А вся эта ситуация в целом, приводит к тому, что инновационное образование становится элитной (внутренний рейтинг в самом педагогическом сообществе) и элитарной (внешний рейтинг по отношению к социальной среде) формой образования.

4. Освоение новых технологий управления.

Инновационные педагогические группы, развернув собственную образовательную практику, сразу же столкнулись с проблемами, порождаемыми любым нововведением в образовательной сфере:

- сложность совмещения инновационных программ и новых блоков учебного содержания с существующими учебными планами и программами;
- необходимость осуществления в условиях одной школы носителей различных педагогических представлений и как результат – опасность раскола педагогического коллектива;
- повышение требований к переподготовке и повышению квалификации учителей, обеспечение их повышающихся запросов в межпредметной профессиональной коммуникации;

- постоянный поиск и разработка новых учебных материалов, методических пособий, книг для чтения и др.
- изменение всей схемы управления педагогическими и детскими коллективами, находящимися в инновационном режиме;
- отсутствие преемственности между инновационной школой и вузом;
- разрыв между потенциальными ожиданиями родителей и базовыми принципами инновационного обучения.

Преодолеть вышеназванные и прочие реально проявившиеся проблемы в инновационно работающих, педагогических коллективах можно было только с помощью разработки совершенно новых технологий управления инновациями и техник проектирования.

В инновационной среде стали создаваться и распространяться методы социально-педагогического проектирования, порождаемые тесным взаимодействием инновационных коллективов с психолого-педагогическими исследовательскими группами (лабораториями В.В. Давыдова, В.В. Рубцова, В.И. Слободчикова, Б.Д. Эльконина и пр.), с одной стороны, и с представителями методологического движения (группы О.Б. Анисимова, Ю.В. Громыко, С.В. Попова и т.д.) с другой серьезную попытку, развернуть работу в данном инновационном направлении осуществлялась в последние годы В.М. Поленским, В.И. Журавлевым, В.В. Фирсовым, Н.П. Гузыком, А.С. Границким, И.Д. Первиным, В.К. Библером, Е.Н. Ильиным, Б.П. Никитиным и мн. др.

Таким образом, инновационное педагогическое движение перестает быть однородным, и в этих условиях возникает и обостряется вопрос (который и станет предметом более детального рассмотрения в последующих главах) о собственном ядре и сущности инновационного процесса.

Применение инновационных технологий должно проходить «безболезненно» и тем самым мы должны создать для этого соответствующие условия. Мы попытаемся рассмотреть эту проблему в данной теме.

Существуют три цели инновационного образования:

1. Обеспечить высокий уровень интеллектуально-личностного и духовного развития индивида.
2. Создать условия для овладения индивидом навыками научных исследований и выработать соответствующий стиль мышления.
3. Обеспечить овладения методологией нововведений в социально-экономической, политической и профессиональной сферах.

Антропоцентризм-следствие данных целей инновационного образования. В инновационном образовании интересы человека, его духовного, культурного, интеллектуального развития, формирование предпосылок становления профессионального мышления выносятся в центр внимания. Антропоцентризм, как качество инновационного образования детерминируется мерой реализации первой цели, одновременно полагая определенные ограничения на систему образования, превращая ее в сферу образовательных услуг (человеку в любые периоды его жизни представляется обновлять знание или получать новые; управлять самообразованием, реализовывать творческий и инновационный подходы, развивать способности, совершенствовать способность менять социальный статус; выбирать любую форму обучения).

Взаимодействия активного центра и системы образовательных услуг может осуществляться на основе современного управления в структуре развивающейся личности. В условиях перехода к массовому непрерывному образованию новое индивидуально-личностное управление также должно быть непрерывным.

В современной научной литературе выделяются два подхода к изучению структуры любых инновационных процессов: предметно – феноменологический, или предметно-технологический на уровне индивидуального нововведения (микроуровень), а также подход на уровне взаимодействия отдельных нововведений (макроуровень).

Первый подход разделяет структуру процесса нововведения на части с содержательной его стороны, т.е. рассматривает процесс воплощения некоторой новой идеи в действительность.

Второй подход определяется прежде всего взаимодействием отдельных нововведений их сочетанием, конкуренцией, последовательной сменой друг друга. Учитывая тот факт, что любое нововведение есть процесс, протекающий во времени, исследователями разрабатывается концепция «жизненного цикла» нововведения. В процессе нововведения выделяются этапы, различаются по видам деятельности, обеспечивающим создание и исполнение нововведения. Одна из наиболее распространенных схем выделения этапов инновационного процесса представлена в совместной работе В.А.Сластенина и Л.С.Подымовой [5], (см. таблицу 1).

Таблица 1- Характеристика этапов инновационного процесса

Название этапов	Характеристика этапов
1. Этап рождения новой идеи или возникновения концепции нововведения.	Условно этот этап называют так же этапом открытия, которое является, как правило, или результатом фундаментальных и прикладных научных исследований, или результатом «внезапного озарения».
2. Этап изобретения.	Создание новшества, воплощенного в какой-либо объект.
3. Этап освоения.	При нем, полученное новшество находит практическое применение. (Завершается этот этап, как правило, получением устойчивого эффекта от данного новшества).
4. Этап распространения нововведения.	Заключается, в частности, в его широком

внедрении в новые сферы.	
5. Этап реализации нововведения.	Реализация в конкретной области, при котором нововведение фактически перестает быть таковым и постепенно утрачивает свою новизну. (Как правило, этот этап завершается появлением реальной альтернативы или замены данного нововведения более эффективным).
6. Этап сокращения масштабов.	Данный этап сокращения масштабов применения нововведения, связанный с заменой его последующим нововведением.

Конечно, приведенная выше схема последовательности сменяющихся друг друга этапов инновационного процесса представляет собой очень упрощенную последовательность разворачивания реального процесса. Конкретный инновационный процесс не обязательно включает в себя все рассмотренные этапы в их строгой последовательности более того, указанные этапы могут иметь различную продолжительность. Так например, после научного открытия могут пройти долгие годы, прежде чем появятся благоприятные социальные и экономические условия для его использования. Может оказаться весьма трудным и сам процесс распространения нововведения. С другой стороны, эффективность от реализации нововведения так же может проявляться в течение длительного периода времени. Многие нововведения древних времен (водопровод, строительство дорог и т.д.) до сих пор с успехом используются современным человеком. Этап реализации нововведения может и совсем прекратиться, например, в связи с появлением более эффективной альтернативы.

Таким образом, инновацию можно рассматривать как комплексный, целенаправленный, процесс создания, рассматривания и использования определенного нововведения.

Рассмотрев цели инновационного образования, подходы в изучении структуры инновационных процессов, а также их формы и этапы, хотелось бы представить наше видение примерной структуры инновационного процесса (см. в Приложении А). Инновационный процесс всегда связан с переходом в качественно иное состояние, сопровождающееся тщательным пересмотром всех устаревших положений и норм. Он обладает собственной внутренней логикой и направленностью, которая, в свою очередь, определяется логикой развертывания от идеи самого новшества до его практического использования, а также логикой отношений между участниками инновационного процесса. Инновационный процесс обладает определенной устойчивостью благодаря наличию механизмов самовоспроизводства. Различные наборы этих механизмов и их сочетание обуславливают как многообразие инновационных процессов, так и индивидуальный облик каждого из них. Далее, мы предлагаем рассмотреть свойства инновационного процесса, знание которых, необходимо учитывать при изучении теоретических основ инновационных технологий (см. Приложение Б).

Стоит отметить, что инновация в системе образования и учебном процессе реализуется в виде определенных средств, форм, методов и приемов а также в образе технологий. Большинство педагогов-новаторов утверждают, что повысить качество образования в нашей стране возможно путем технологизации процесса обучения, за счет применения инновационных технологий. Но прежде чем согласится с этим утверждением, мы должны выявить сущность понятия «инновационная технология» что и будет сделано в последующей главе.

Таким образом, в данной главе мы рассмотрели не только историю развития нововведений, но и попытались раскрыть инновационный процесс с момента зарождения идеи вплоть до ее распространения и реализации.

1.2 Сущность, содержание понятия « инновационные технологии».

Традиционная педагогическая наука складывалась в условиях авторитарного общества на определенной системе социальных ценностей. В новых обстоятельствах прежняя педагогическая теория не срабатывает. Передовой опыт практической деятельности многих учебных заведений подтверждает стремление педагогических коллективов к активному поиску эффективных форм, подходов и технологий в работе с учащимися. На данном этапе, в педагогической литературе вводятся новые термины «инновация», «инновационные технологии», «инновационный процесс», «инновационная деятельность», которые в свою очередь акцентируют свое внимание педагогической общественности, на необходимость целенаправленной творческой работы по созданию принципиально новой системы обучения детей, всесторонне учитывающей их индивидуальные особенности и отвечающей потребностям общества в воспитании гуманистически ориентированной личности. В дальнейшем мы попытаемся раскрыть сущностные характеристики данных терминов. Начнем с термина «технология».

Слово “технология” применительно к воспитанию вошло в лексикон педагогической науки тогда, когда внимание специалистов обратилось к искусству воздействия на личность ребенка. В энциклопедическом словаре дается такое определение технологии: “ ...Задача технологии как науки – выполнение физических, химических, механических и др. закономерностей с целью определения и использования на практике наиболее эффективных и экономических производственных процессов ”.

Между тем это слово, пришедшее к нам от греков, если судить по составляющим его корням, было рассчитано на более универсальное использование технос – искусство, мастерство, логос – учение. Педагогическая технология – это научно обоснованный выбор характера воздействия в процессе организуемого учителем взаимодействия с детьми,

производимый в целях максимального развития личности как субъекта окружающей действительности. Педагогическая технология есть некоторая проекция теории и методики воспитания на практику воспитания, сфокусированный в одной точке, краткой по времени, едва уловимой по способам, индивидуализированной в силу широчайшего многообразия персональных особенностей личности учителя и ученика.

Педагогическая технология выявляет систему профессионально значимых умений педагогов по организации воздействия на воспитанника, предлагает способ осмысления технологичности педагогической деятельности. В настоящее время в педагогический лексикон прочно вошло понятие педагогической технологии. Однако в его понимании и употреблении существуют большие разночтения, так как данные термины по-разному интерпретируются педагогами-новаторами.

Так в толковом словаре, технология означает совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве.

По мнению Б.Т. Лихачева, педагогическая технология - это совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса.

В.П. Беспалько дает следующее определение: Педагогическая технология - это содержательная техника реализации учебного процесса.

И.П. Волков считает, что педагогическая технология - это описание процесса достижения планируемых результатов обучения.

В.М. Шепель рассматривает технологию как искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния.

М. Чошанов под технологией обучения, подразумевает составную процессуальную часть дидактической системы.

Согласно же В.М. Монахову, педагогическая технология означает продуманную во всех деталях модель совместной педагогической

деятельности по проектированию, организации и проведению учебного процесса с безусловным обеспечением комфортных условий для учащихся и учителя.

Наиболее обобщенное определение предлагает М.В. Кларин: «Педагогическая технология означает системную совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей»[16,14].

В нашем понимании педагогическая технология является содержательным обобщением, вбирающим в себя смыслы всех определений различных авторов (источников).

Понятие «педагогическая технология» может быть представлено тремя аспектами.

1) научным: педагогические технологии - часть педагогической науки, изучающая и разрабатывающая цели, содержание и методы обучения и проектирующая педагогические процессы;

2) процессуально-описательным: описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения;

3) процессуально-действенным: осуществление технологического (педагогического) процесса, функционирование всех личностных, инструментальных и методологических педагогических средств.

Таким образом, педагогическая технология функционирует и в качестве науки, исследующей наиболее рациональные пути обучения, и в качестве системы способов, принципов и регулятивов, применяемых в обучении, и в качестве реального процесса обучения.

Теперь попробуем раскрыть сущность понятия «инновация».

Научное понятие «инновация» сформулировано, определено, но имеет многоаспектный смысл. Появляются словари, научные статьи, труды в которых рассматриваются различные характеристики сущности понятия

«инновация». Так Коджаспирова, рассмотрела проблему изменения образовательной среды, ее качественной основы с точки зрения процессуального и творческих подходов.

Совокупность соответствующих источников, каналов передачи дает представление о сущности понятия «инновация» и определяют его (В интегративном виде представлено в Приложении В).

Понятие инновация в словаре под ред. И.В. Шестака звучит так: «инновация»- новая техника, технология, являющаяся результатом научно-технического процесса [17]. В образовании инновация выражается в накоплении и видоизменении разнообразных инициатив и нововведений, приводящих к изменениям в сфере образования, трансформации содержания обучения, повышения качества.

Что же касается А.И. Пригожина, то его определение по отношению к термину инновация звучит следующим образом: «нововведение (инновация) – это целенаправленное изменение, которое вносит в определенную социальную единицу – организацию, поселение, общество, группу - новые, относительно стабильные элементы».

Стоит отметить, что если разработкой технологий в образовании педагоги-новаторы занимаются давно, то изучением собственно новаций сравнительно недавно. Это связано с тем, что образовательная система Казахстана долго упорствовала инновациям.

Инновации в образовании считаются новшеством, специально спроектированными, разработанными или «случайно открытыми» в порядке педагогической инициативы. При этом, в содержание «новшества» включают и научно-техническое знание определенной новизны (В.М.Полонский), и новые эффективные образовательные технологии (В.М. Беспалько, В.В. Сериков), и выполненный в виде технологического описания проект эффективного инновационного педагогического опыта готового к внедрению (Н.И. Гузик), нововведение - новые качественные состояния учебно-воспитательной практики - могут иметь при внедрении в

практику должностей педагогической и психологической наук (А.А.Арманов), при использовании передового педагогического опыта (Я.С.Турбовской).

В зависимости от фундаментальных возможностей все педагогические нововведения можно разделить на:

1. нововведения-условия, обеспечивающие эффективный образовательный процесс, новое содержание образования, инновационные образовательные среды, социокультурные условия и т.д.
2. нововведение продукты (педагогические средства, технологические образовательные проекты и т.д.);
3. оргуправленческие нововведения (качественно новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование).

Следует отметить, что все образовательные нововведения можно классифицировать и по признаку интенсивности инновационного изменения или уровню инновационности. В таком ракурсе представляется возможным выделить восемь рангов или порядков инноваций (см. таблицу 2).

Таблица 2- Классификация образовательных нововведений по уровню инновационности

Ранги инноваций	Характеристика
1. Нулевого порядка	Регенерирование первоначальных свойств системы (воспроизводство традиционной образовательной системы или ее элемента);
2. Первого порядка	Характеризуются количественными изменениями в системе при неизменном ее качестве;
3. Второго порядка	Представляют собой перегруппировку элементов системы и организационные изменения (например, новая комбинация известных педагогических средств, изменения последовательности, правил их использования и др.);

4. Третьего порядка	Представляют собой адаптационные изменения образовательной системы, в новых условиях без выхода за пределы старой модели образования.
5. Четвертого порядка	Содержат новый вариант решения (это чаще всего, простейшие качественные изменения в отдельных компонентах образовательной системы, обеспечивающие некоторое расширение ее функциональных возможностей).
6. Пятого порядка	Иницируют создание образовательных систем «нового поколения» (изменение всех или большинства первоначальных свойств системы).
7. Шестого порядка	В результате реализации инновации шестого порядка создаются образовательные системы «нового вида» с качественным изменением функциональных свойств системы при сохранении системо-образующего функционального принципа.
8. Седьмого порядка	Представляют высшее, коренное изменение образовательных систем, в ходе которого меняется основной функциональный принцип системы.

Так появляется «новый род» образовательных систем.

Необходимо подчеркнуть, что только последние три ранга инноваций характеризуются действительно системными нововведениями и могут претендовать на статус инновационных образовательных систем. Очевидно, что на практике они встречаются крайне редко. По аналогии с принципами функционирования сложных систем (общая теория систем) можно сформировать основную закономерность проектирования инноваций: чем выше ранг инноваций, тем больше требований к научнообоснованному управлению инновационным прогрессом.

В конечном счете, целью любой инновации является удовлетворение потребностей и интересов людей новыми средствами. Это, в свою очередь, ведет к определенным качественным изменениям системы и способов обеспечения ее эффективности, стабильности и жизнеспособности.

Инновационное обучение рассматривается как привнесение инновационных изменений в цели, содержание, методы и формы обучения, характер взаимодействия педагога и учащегося; их позиции в ходе обучения. Проанализировав разные точки зрения, касающиеся данной проблематики, мы предпочли определение инновации, использующееся в научном труде «Управление развитием школы» под редакцией М.М.Поташкина и В.С.Лазарева, в данной работе понятие инновация осмысливается как «целенаправленное изменение, вносящее в среду внедрения новые элементы, вызывающие переход системы из одного состояния в другое» [18,10]. Осмысленное привнесение новых элементов, которое позволяет качественно менять саму образовательную ситуацию; и дает нам возможность характеризовать данное действие как инновацию. Единицы «предложения» инновации в области образования весьма многообразны. Можно обследовать инновации в профессиональной педагогической деятельности. Например, возникновение новых педагогических профессий, таких как тьютор или фасилитатор [19]. Можно говорить об инновациях в методике преподавания конкретных предметов [20].

Но во всех этих случаях инновации можно обсуждать скорее теоретически, чем практически, т.к. реализация инноваций в профессиональной педагогической деятельности или методике преподавания существенно зависит от внешних условий, которые должны быть обеспечены извне по отношению к данной «единице».

Чтобы тьютор работал в образовательном учреждении, необходимо сначала иметь такое образовательное учреждение, которое могло бы содержательно затребовать позицию тьютора. А инновационно разворачивающая методическая работа должна быть встроена в контекст соответствующей ей стратегической учебной программы. Иначе она рано или поздно будет отторгнута или адаптирована к существующей программе, и тем самым ее инновационность будет утеряна [21].

Инновация в системе образования предполагает введение нового в цели образования; разработку нового содержания, новых методов и форм обучения и воспитания, внедрение и распространение уже существующих педагогических систем; разработку новых технологий управления школой, ее развитие; школу как экспериментальную площадку; ситуацию, когда школа имеет принципиально новую образовательную ориентацию и осуществляет обновление образования и воспитания, которые имеют системный характер, затрагивающий цели, содержание, методы, формы и другие компоненты системы образования. В основе их развития находятся две группы факторов:

- объективные факторы - создание условий, стимулирующих развитие инновационной деятельности и обеспечивающих принятие ее результатов;
- субъективные факторы, связаны с субъектом инновационного процесса, с его готовностью к инновационной деятельности.

Субъектами инновационных процессов выступают ученые-педагоги, учителя и другие работники сферы образования, чья деятельность носит инновационную направленность.

Чаще всего понятие инновационной направленности педагогической деятельности трактуется как совокупная деятельность субъектов инновационного процесса: исследователей; разработчиков; производителей; специалистов, эксплуатирующих технику; специалистов, обеспечивающих оптимальные условия для создания и распространения инноваций. И пока речь идет о коллективной деятельности в рамках инновационного процесса, подобное определение вполне оправданно. Но как только мы спускаемся на уровень отдельно взятого субъекта — требуется иной подход, а именно как деятельность отдельно взятого субъекта инновационного процесса. И в данном случае объектом инновационной деятельности являются другие виды деятельности, которые формировались в предшествующий период и приобрели к настоящему

времени репродуктивный характер, а ее приемы, способы или средства для данного сообщества людей стали носить рутинный характер.

Что же стимулирует инновационную направленность педагогической деятельности?

Ответ на этот вопрос обусловлен следующим: в первую очередь, конечно, теми социально-экономическими преобразованиями, которые происходят в обществе и в самой системе образования, той обновленной образовательной политикой, которая заявлена в Конституции Республики Казахстан и Законе Республики Казахстан «Об образовании»(1999г.). Суть этой политики заключается, в усилении гуманитаризации содержания образования, непрерывном изменении объема, состава учебных дисциплин, введении новых учебных предметов; изменении характера отношений учителей к самому факту освоения педагогических новшеств, проявлении ими избирательного, исследовательского характера к появлению и созданию педагогических новшеств, воплощении их в повседневную практическую работу с учениками. В школьной практике чаще всего встречаются такие пути обновления школы, как:

- развитие своего собственного опыта;
- заимствование опыта, созданного другими;
- освоение научных разработок;
- метод проб и ошибок (на уровне осмысленном, целеустремленном);

собственно эксперимент практически не встречается в работах по истории педагогики.

В зависимости от специфики и места использования различают несколько видов нововведений (технологические, методические, организационные, управленческие, экономические, социальные, юридические и др.) (см. Приложение Г). Далее мы попытаемся преподнести те инновации, которые применимы в области образования.

Технологические инновации — это новые способы изготовления продуктов, новые технологии их производства. Они создают основу для

развития промышленности и технологического перевооружения отрасли. Применительно к сфере образования такого рода новшества касаются различных технических средств и оборудования, использованного в обучении. С позиций дидактики введение информационной среды и программного обеспечения внесло огромное количество новых возможностей. Компьютерные технологии за счет своего быстрого действия и больших резервов памяти представляют собой принципиально новые средства обучения.

Они позволяют реализовывать многие варианты сред для проблемного обучения, личности, строить различные схемы диалоговых режимов и индивидуальных подходов в преподавании и учении.

Методические инновации — это инновации в области методики обучения и воспитания, преподавания и учения» организации учебно-воспитательного процесса. Они наиболее распространенный и характерный тип новшеств в сфере образования, охватывающий процесс преподавания естественно-научных и гуманитарных дисциплин от дошкольного воспитания до высшего образования, подготовки и переподготовки кадров.

На практике методические инновации часто связаны с организационными нововведениями. Они встречаются в образовательной ситуации, когда планируемая цель, в общем, ясна, но методы и средства ее реализации требуют дополнительных исследований. Этот тип инноваций доминирует в частных методиках, реже представлен в дидактике и теории воспитания.

По характеру вклада в науку и практику инновации можно разделить на теоретические и практические.

К теоретическим относятся - новые теоретические концепции, подходы, гипотезы, направления, закономерности, классификации, принципы в обучении и воспитании, методике преподавания, полученные в результате научно-исследовательской деятельности, положенные в основу инновационных процессов.

Практические инновации.

К практическим — новые методики, правила, алгоритмы, программы, рекомендации в области дидактики, теории воспитания, школоведения, технические средства обучения, демонстрационная аппаратура, обучающие и контролирующие устройства, приборы и модели, натуральные объекты, аудиовизуальные средства. Важно отличать новые знания от нововведений в области обучения и воспитания. В одном случае происходит формирование новой идеи, нового знания, в другом осуществляется процесс его применения.

Инновации характеризуются временными и качественными параметрами. Насколько они долговечны и как быстро стареют? Можно ли считать новыми идеи, которые до сих пор не нашли достойной замены и остаются эффективными?

Бытует мнение, будто сущность инновации не зависит от времени ее возникновения. Главный смысл идеи — установить, в какой степени она соответствует современным тенденциям общественного развития, обеспечивает высокую эффективность и качество обучения при рациональных затратах труда педагога и учащихся. С этой точки зрения прогрессивные идеи прошлого и построенный на их основе опыт нельзя рассматривать как устаревший.

Действительно, многие идеи, высказанные в прошлые годы учеными-педагогами, сохраняют свое значение и сегодня. Их большое влияние на развитие науки и практики никто не оспаривает, однако это не означает, что инновации, сформулированные десятилетия назад, следует считать новыми.

Насколько новыми будут нововведения, в основе которых лежат известные в науке положения? Можно ли считать новаторами педагогов, сумевших внедрить эти идеи в практику? Нововведения должны оцениваться на момент их внедрения в практику вне зависимости от времени обнародования исходной идеи. Сама идея может уже устареть, в

науке найдено новое решение, а нововведение только реализуется. С этой точки зрения следует считать новаторами педагогов, которым удалось реализовать известные положения. Другое дело научная деятельность. На приоритет в науке может претендовать только тот, кто впервые получил новое знание, сформулировал его и обратил внимание общественности на эту проблему.

Понятия, характерные для техники, в определенной степени могут быть использованы при характеристике нововведений в области методики обучения или воспитания, когда дается общая оценка работы.

Нередки ситуации, когда идея известна, уже была внедрена в различных регионах, в разных учебных заведениях и показала свою эффективность, однако в новых специфических условиях не рассматривалась. Речь идет о трудовом, эстетическом, экологическом, идейно-политическом воспитании и т.д. в различных регионах, старших и младших классах, на уроках литературы, истории, биологии и т.д. В какой степени здесь можно говорить о новизне инновации, если вопрос уже решен положительно в другом месте? Имеет ли право «местная» инновация на существование? Думается, да! Разница в социокультурных, экономических, организационных условиях в отдельных регионах, разнообразие возрастных групп учащихся и другие причины не позволяют механически копировать педагогические достижения.

Для оценки новизны инновации в области образования более подходит классификация по уровням. Она отражает место полученных знаний в ряду известных и их преемственность.

Уровень конкретизации.

На этом уровне инновация конкретизирует отдельные теоретические или практические положения, касающиеся обучения и воспитания. Этот уровень в педагогической науке называют модификационным типом новизны (М.М.Поташкин). Содержанием его являются усовершенствование, рационализация, видоизменение, модернизация того,

что имеет аналог (программ, методики, структуры и т.д.). К модификации относится и перенос известной методики на новый (или другой) предмет. Примером этому может служить перенос метода укрупнения дидактических единиц, разработанного на математическом материале П.М. Эрдниевым, в историю и другие учебные предметы.

Инновация расширяет известные теоретические и практические положения в обучении и воспитании. Полученное знание открывает новые грани проблемы, которые ранее не были известны. В целом новшество не меняет картину, а дополняет ее. Примером этого же типа инновации, в практической педагогической деятельности, служит широко известный опыт начальных классов средней школы № 109 г. Москвы Е.Н. Потаповой по созданию методики оптимизации обучения шести-семи-летних детей письму [22].

Новые методы, которые предлагают наука и практика, должны обеспечивать высокий учебно-воспитательный эффект и стимулировать дальнейшее развитие обучаемого. С этой точки зрения далеко не все инновации оправдывают себя, хотя на отдельных этапах могут быть получены весьма обнадеживающие результаты.

Критерии прогрессивности педагогических инноваций могут выражаться в разных результатах. Например, разработаны новые варианты методик, которые частично или полностью решают определенную проблему. Выдвинуты новые концепции, идеи, классификации, охватывающие и объясняющие различные явления и факты в области обучения и воспитания. Перспективны разработка и уточнение гипотез, позволяющих строить новые проекты будущих воспитательных систем. Новые идеи и технологии открывают пути и направления для дальнейшего поиска, позволяют выдвинуть конструктивные предложения, создавать актуальные исследовательские проекты и программы.

Предлагаемые нововведения должны быть теоретически или эмпирически обоснованы, соответствовать критериям обоснованности, к которым относятся:

- оптимальность, означающая затрату сил и средств учителей и учащихся для достижения ожидаемых результатов;
- результативность, выражающаяся в определенной устойчивости положительных результатов в деятельности учителей;
- возможность творческого применения инноваций в массовом опыте.

Перечисленные критерии позволяют отличать педагогические новации от педагогического прожектерства, научные и практические новшества в образовательных процессах. Они же — эти критерии — создают основу для педагогического творчества[23].

Что же касается определения «инновационные технологии», то здесь мы предлагаем определение, данное Г.Ю.Ксензовой. Итак, «Инновационные технологии - это гуманистически ориентированные технологии обучения, предусматривающие учет и развитие индивидуальных особенностей обучающихся[24].

Обобщая все выше сказанное мы, на основе многообразия в определениях предлагаем собственное, рабочее определение к понятию инновационные технологии. Итак, инновационные технологии - это технологии, которые акцентируют свое внимание педагогической общественности на необходимость целенаправленной творческой работы педагога по созданию принципиально новой системы обучения детей, всесторонне учитывающей их индивидуальные особенности и отвечающей потребностям общества.

1.3 Классификация инновационных технологий.

Введение государственного стандарта профессионального образования (СПО) требует принципиально новых подходов к обучению, поиска новых технологий обучения, совершенствования информационного обеспечения учебного процесса, системы контроля знаний. При этом важно помнить, что нельзя отбрасывать все то положительное и ценное, что достигнуто предшествующими поколениями педагогов.

Серьезные изменения в организации и содержании педагогического процесса вызваны социально-экономическими процессами, происходящими в нашем обществе. В условиях рыночной экономики, реальной и скрытой безработицы необходим более высокий уровень квалификации и компетенции специалиста, обеспечивающий его конкурентоспособность. Динамика образовательных потребностей современного человека в философских, педагогических, психологических трудах свидетельствует о необходимости создания в учебно-практической деятельности условий для саморазвития личности преподавателя и обучаемого, условий для самоуправления, самоуправления участников педагогического процесса на основе личностной ориентации. Критически анализ состояния существующей практики СПО показывает, что немалый потенциал ресурсов совершенствования учебного процесса заключен в управленческих возможностях педагога и студента.

Однако преимущественно авторитарная, манипулятивная стратегии воздействия со стороны педагога приводит к неосмысленному выполнению многих его требований студентами, их привыканию к позиции исполнителей, зачастую несамостоятельных, безынициативных. Все это свидетельствует об актуальности поиска путей реализации новых подходов к управлению обучением студентов.

Нам представляется перспективным переход от работы по принципу "Кто и что умеет" к проектированию и построению процесса обучения и

На практике последовательное применение научных теорий и рекомендаций затруднено в силу того, что дидактическая подготовка преподавателей средней профессиональной школы не позволяет в полной мере использовать преобразующие возможности педагогики, дидактики, трансформировать научные идеи в эффективные технологии обучения. Проектирование и внедрение новых стандартов в образовании, сокращение объема часов на многие учебные дисциплины, введение национально-регионального, а также отраслевого и местного компонентов, предметов по выбору обучаемых, значительное повышение требований к самостоятельной работе будущих специалистов, к их не только профессиональным, но и общекультурным, социальным, творческим возможностям - все это требует усиленного внимания к дальнейшей научной и практической разработке и апробации таких технологий, которые в минимальное время, с относительно небольшими затратами способны дать наиболее высокие результаты, заметно повысить качество подготовки выпускников профессиональных образовательных учреждений.

Как показывает анализ работ ведущих ученых и специалистов, инновационные технологии обучения лежат в основе определения образовательной политики США, развитых стран Европы и Азии, рассматриваются в качестве главного средства ликвидации отставания в области образования.

Это направление нашло поддержку и в ЮНЕСКО. Технологии обучения определены как движущая сила модернизации обучения, как научная дисциплина, составной элемент педагогики или дидактики. Педагогическая система - взаимосвязанная совокупность следующих инвариантных элементов: обучаемые, цели обучения и воспитания, содержание обучения и воспитания, дидактические процессы, педагоги, организационные формы.

Структурно эти элементы входят в состав следующих двух укрупненных блоков педагогической системы: дидактическую задачу и

технологии обучения. В первом блоке - дидактической задаче - отражается цель, достижение которой обусловлено исходными личностными качествами обучаемых и содержанием деятельности (содержанием учебной дисциплины). Каждая задача требует ее оптимального решения в рамках определенной технологии обучения, целостность которой обеспечивается взаимосвязанной разработкой и использованием трех компонентов: дидактического процесса, организационной формы обучения и квалификации преподавателя.

В целом же, эффективная реализация любой современной технологии возможна только при наличии хорошего научно-методического обеспечения.

Таким образом, потребность в высококвалифицированных специалистах предполагает освоение новых подходов к современному образованию. И практика сегодняшних дней многократно подтверждает справедливость идеи о том, что цель образования заключается не столько в передаче обучаемому определенного объема знаний, умений, навыков, сколько в формировании таких качеств личности, которые позволят ей активно развивать свои способности, самоопределяться в творческом отношении, решать самостоятельно самые разнообразные задачи, действуя в различных, порой, нестандартных ситуациях.

Во всём мире идёт поиск новых систем образования, более демократичных, диверсифицированных и результативных с позиций интересов развития личности и общества. Новые требования к уровню научной и функциональной грамотности и образованности в целом диктуются интересами выживания человека как биологического вида и социального субъекта на глобальном уровне. Стремление преодолеть в образовании профессиональную замкнутость и культурную ограниченность, ориентация на широко-образованную и гармоничную личность, характерны для всего мирового сообщества начала 21 века.

В новых социально-педагогических условиях нужен педагог-профессионал, который:

- во-первых, является сам субъектом педагогической деятельности, а не только носителем совокупных научных знаний и способов их передачи;
- обладает качествами и навыками проживания и профессиональной деятельности в поликультурном пространстве;
- во-вторых, ориентирован на развитие человеческих способностей, а не только на трансляцию знаний, умений, навыков;
- в-третьих, он умеет практически работать с образовательными программами, строить и решать развивающие образовательные задачи;
- в-четвертых, он способен проектировать. Это обусловлено и тем, что в обществе появляются новые ценности: саморазвитие, самообразование, самопроектирование личности, ставшие основой новой парадигмы в педагогике, личностно ориентированного образования.

В настоящее время « педагогическое проектирование рассматривается как предварительная разработка основных деталей предстоящей деятельности учащихся и педагогов». Педагогическая технология - как «последовательное и непрерывное движение взаимосвязанных между собой компонентов, этапов, состояний педагогического процесса и действий его участников» [18]. Педагогическая технология – это строго научное проектирование точное воспроизведение гарантирующих успех педагогических действий. Педагогические технологии могут быть представлены как технологии обучения и воспитания. Наиболее существенными признаками технологии обучения в профессиональной школе являются следующие:

1. Технология разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основе ее лежит определенная методологическая, философская позиция автора;

2. Технологическая цепочка педагогических действий выстраивается строго в соответствии с целевыми установками, имеющими форму ожидаемого результата;

3. Технология предусматривает взаимосвязанную деятельность педагога и ученика с учетом принципов индивидуализации и дифференциации, оптимальной реализации человеческих и технических возможностей;

4. Элементы педагогических технологии должны с одной стороны, быть воспроизводимы любым преподавателем, а с другой – гарантировать достижение планируемых результатов всеми обучающимися;

5. Органической частью педагогической технологии являются диагностические процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарий измерения результатов деятельности.

Педагогическая технология есть один из видов человеческих технологий, базирующийся на теориях психодидактики, социальной психологии, кибернетики, управления и менеджмента. Технология обучения - это системная категория, предполагающая организацию, управление, контроль процесса обучения и включающая следующие компоненты:

- выбор содержания обучения, предусмотренного учебным планом и учебной программой;
- выбор приоритетных целей, на которые должен быть ориентирован на обучаемых в процессе преподавания проектируемой дисциплины;
- выбор технологии, ориентированной на совокупность целей и на одну приоритетную цель, разработка технологии обучения.

В предыдущей главе мы уже отмечали, что в настоящее время нет четко зафиксированной классификации технологии обучения, однако выделяются две градации – традиционная и инновационная педагогическая технологии обучения.

Из анализа педагогической литературы, мы выявили следующую

классификацию модели инновационного обучения (на основе модернизации и модификации традиционной системы обучения)[25,141](см. Приложение Д):

1. Педагогические технологии на основе активизации интенсификации деятельности учащихся, к которой относятся:
 - игровые технологии;
 - проблемное обучение;
 - технологии обучения на основе конспектов опорных сигналов В.Ф.Шаталова;
 - коммуникативное обучение Е.И. Пассова и др.
2. Педагогические технологии на основе эффективности организации и управления процессом, включающие в себя:
 - программированное обучение;
 - технологии дифференцированного обучения (В.В.Фирсов, Н.П. Гузик);
 - технологии индивидуализации обучения (А.С. Границкая, Инге Унт, В.Д. Шадриков),
 - перспективно-опережающее обучение с использованием опорных схем при комментируемо управлении (С.Н. Лысенкова);
 - групповые и коллективные способы обучения (И.Д. Первин, В.К. Дьяченко);
 - компьютерные (информационные) технологии и др.;
3. Педагогические технологии на основе методического усовершенствования и дидактического реконструирования учебного материала, включающие в себя:
 - укрупнения дидактических единиц (УДЕ) П.М. Эрдниева;
 - технология «диалога культур» В.С. Библера и С.Ю. Курганова;
 - система «Экология и диалектика» Л.В. Тарасова;
 - технология реализации поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина;
 - технология реализации теории поэтапного формирования умственных

действий М.Б.Воловича.

Перечень инновационных технологий говорит о том, что у педагога всегда есть выбор. Но, совершая выбор, он должен осознать это и грамотно внедрять его в практику. Мы в качестве проблемы нашего исследования выделяем педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса, к которой относится технология дифференцированного обучения. Начнем рассмотрение данной технологии с определения понятия «дифференциация».

Дифференцированное обучение- это:

1)форма организации учебного процесса, при которой учитель работает с группой учащихся, составленной с учетом наличия у них каких-либо значимых для учебного процесса общих качеств(гомогенная группа);

2)часть общей дидактической системы, которая обеспечивает специализацию учебного процесса для различных групп обучаемых.

Дифференцированный подход в обучении – это:

1) создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента;

2) комплекс методических, психолого-педагогических и организационно- управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах.

Принцип дифференциации обучения – положение, согласно которому педагогический процесс строится как дифференцированный.Одним из основных видов дифференциации (разделения) является индивидуальное обучение.

Технология дифференцированного обучения представляет собой совокупность организационных решений, средств и методов дифференцированного обучения, охватывающих определенную часть учебного процесса.

По характерным индивидуально-психологическим особенностям детей, составляющим основу формирования гомогенных групп, различают дифференциацию:

- по возрастному составу;
- по полу;
- по области интересов (гуманитарные, физико - математические, биолого- химические и др.);
- по уровню умственного развития (уровню достижений);
- по личностно-психологическим типам (типу мышления, акцентуации характера, темпераменту и др.);
- по уровню здоровья;

В любой системе обучения в той или иной мере присутствует дифференцированный подход и осуществляется более или менее разветвленная дифференциация. Поэтому сама технология дифференцированного обучения, как применение разнообразных методических средств, является включенной, проникающей технологией.

Однако в ряде педагогических систем дифференциация учебного процесса является приоритетным качеством, главной отличительной особенностью, и такие системы могут быть названы « технологиями дифференцированного обучения ».

Классификационные параметры.

По уровню применения: все уровни.

По философской основе: приспособляющаяся.

По основному фактору развития: социогенная с допущением биогенного характера(всех выучить до одного уровня нельзя).

По концепции усвоения: приспособляющаяся.

По ориентации на личностные структуры: информационная, 1) ЗУН– 2) СУД.

По характеру содержания: обучающая, светская, технократическая, общеобразовательная, дидактоцентрическая с ограниченной ориентацией на личность, проникающая.

По типу управления познавательной деятельностью: система малых групп + «репетитор».

По организационным формам: все формы.

По подходу к ребенку: все виды.

По преобладающему методу: объяснительно- иллюстративная с элементами программирования.

По категории обучаемых: массовая.

Целевые ориентации: 1) обучение каждого на уровне его возможностей и способностей; 2) приспособление (адаптация) обучение к особенностям различных групп учащихся.

Согласно работе Г.К. Селевко технология дифференцированного обучения представлена в виде:

1) Внутриклассной (внутрипредметной) дифференциации, разработанной Н.П.Гузиком;

2) Уровневой дифференциации обучения на основе обязательных результатов, исследованной В.В.Фирсовым;

3) Культуро-воспитывающая технология дифференцированного обучения по интересам детей И.Н. Закатова.

Мы акцентируем свое внимание на технологии уровневой дифференциации обучения на основе обязательных результатов разработанной В.В.Фирсовым, и попытаемся охарактеризовать ее.

В данной технологии предлагается введение двух стандартов: для обучения (уровень, которая должна обеспечить школа интересующемуся, способному и трудолюбивому выпускнику) и стандарта обязательной общеобразовательной подготовки (уровень которого должен достичь каждый). Далее мы рассмотрим концептуальные положения технологии:

- Базовый уровень нельзя представлять в виде «суммы знаний», предназначенных для изучения в школе. Ведь существенно не то, что изучалось, а то, что реально усвоено учащимся. Поэтому его нужно описывать в терминах планируемых результатов обучения, доступных проверке и контролю за их достижением.

- Обязательность базового уровня для всех учащихся в условиях гуманизации обучения означает, что совокупность планируемых обязательных результатов должна быть реально выполнима, т.е. посильна и доступна большинству учащихся.

- При демократической организации учебного процесса обязательность базового уровня, означает, что вся система планируемых обязательных результатов должна быть заранее известна и понятна учащемуся.

-Мотивация, а не констатация.

-Предупредить, а не наказать незнание.

-Признание права учащегося на выбор уровня обучения.

-Прежняя психологическая установка педагога: «ученик обязан выучить все, что дает ему педагог »; новая психологическая установка для учащегося: «возьми столько, сколько сможешь, но не меньше обязательного».

- Учащийся должен испытывать учебный успех.

Таковы концептуальные положения технологии, знание и выполнение которых, по нашему мнению, необходимо знать прежде чем применять на практике данную технологию.

В чем же заключаются особенности содержания данной технологии?

В результате просмотра педагогической литературы, мы выяснили, что стандарты базовых образовательных областей, состоят из 2 уровней требований:

1) к содержанию образования, которое школа должна предоставить учащемуся,

2) к содержанию образования, которое школа обязана потребовать от учащегося, и усвоение которого является минимально обязательным для учащегося.

В связи с этим уровневая дифференциация предусматривает:

- наличие базового обязательного уровня общеобязательной подготовки, которого обязан достичь учащийся;
- базовый уровень является основой для индивидуализации и дифференциации требований к учащимся;
- базовый уровень должен быть реально выполним для всех учащихся;
- система результатов должна быть открыта (ученик знает что с него требуют);
- наряду с базовым уровнем учащемуся предоставляется возможность повышенной подготовки, определяющаяся глубиной овладения содержанием учебного предмета.

Это обеспечивается уровнем обучения, который превышает уровень минимального стандарта (ножницы). Пространство «ножниц»- зона ближайшего развития (Л.С. Выготский) – заполнено дополнительными вариантами – «лестницей» деятельности. Здесь обучение происходит на индивидуальном максимально сильном уровне трудности, что оптимизирует развивающую функцию ученья (Л.В. Занков).

Основное условие уровневой дифференциации по Фирсову – систематическая повседневная работа по предупреждению и ликвидации пробелов путем организации передачи зачетов [26.65].

Педагогическая технология уровневой дифференциации [27.48] имеет прочную психолого - педагогическую основу, исходящую из психологических утверждений С.Л.Рубинштейна о включении объекта мысли в новые связи в процессе мышления и тем самым выявления в нем новых свойств и способностей. Другой психологической основой технологии является теория Л.С.Выготского о переходе в процессе умственного развития ученика из зоны «актуального развития» к зоне «

ближайшего развития », которое может осуществлено на основе деятельности, переходящей репродуктивного уровня к продуктивному. Эти уровни деятельности обеспечивают разные уровни усвоения материала. В.П.Беспалько выделяет четыре уровня усвоения учебного материала: ученический, алгоритмический, эвристический, творческий.

Ученический уровень обеспечивает только такое качество знания, как правильность, выполнение заданий, не требующих трансформации знаний. Алгоритмический уровень усвоения обеспечивает такое качество знания, как полнота и действенность, т.е. ученик может перечислить все ведущие элементы знаний, дать определение каждому из них, а также выполнить задания по теме с применением полученных знаний и умений. Эвристический и творческий уровни обеспечивают, кроме перечисленных качеств знания, также их осознанность, систематичность и прочность[28].

Традиционное обучение не позволяет учитывать уровень знаний, умений и навыков по деятельностным характеристикам, т.е. насколько ученик освоил материал: осознанно, прочно, системно, полно и т.д. Традиционно также не учитывается тот фактор, насколько применяется учеником приемы мыслительной деятельности - анализ, синтез, сравнение, выделение главного, рефлексия и другие. Все это приводит, по мнению сторонников технологии уровневой дифференциации, к необъективному оцениванию деятельности обучающихся.

Если обучение будет организовано по траектории, устремляющейся от низшего уровня к высшему, то оно будет развивающим, поскольку при этом развиваются умения, мотивы, активность, качество знаний и мышление. Процесс оценивания осуществляется методом сложения, за основу которого берется минимальный ученический уровень, предусмотренный Госстандартом по изучаемой дисциплине. Задания этого уровня должны выполнить все обучающиеся независимо от их способностей, уровня развития и таланта[29].

Почему мы выбрали именно технологию уровневой дифференциации? Ответ на этот вопрос мы решили искать, в ходе затруднений связанных, при осуществлении учебного процесса.

Личность ученика самоценна, и у каждого пришедшего на урок есть свой личный опыт, свое восприятие окружающего мира. Самое важное признание самобытности и уникальности ученика. Но как осуществить это, если в группе 25-30 учеников и каждый индивидуален по-своему?

Педагогическая наука давно установила: «Обучать надо не всех, а каждого». Но говорить об этом возможно только в том случае, когда при обучении акцент делается на развивающую функцию. Для формирования и развития знаний и интеллектуальных умений учащихся необходимо организовать их работу по самостоятельному добыванию знаний в процессе творческого поиска с любым источником информации: учебной, научно-популярной литературой, наглядными пособиями, натуральными объектами или тестами, составленными преподавателем[30].

Возникают следующие проблемы: как организовать самостоятельную работу каждого учащегося на протяжении всего урока, как сделать эту работу интересной, насыщенной, полезной, как проконтролировать уровень его знаний, умений, навыков, как обеспечить коррекцию знаний?

Дифференцированное обучение - это различный подход к обучению. Значение его трудно переоценить. Традиционно-иллюстрированная технология ограничивает возможности развития личности ученика. Ученик на уроке пассивен. Слабые ученики чувствуют себя еще слабее, а сильные работают вполсилы. Дифференцированное обучение - это личностно-ориентированная технология. При ней появляется внутренняя мотивация учащихся. Дифференцированное обучение называют еще «обучение базису без отстающих». Необходимость дифференцированного подхода к обучению диктуется временем. Современный урок - это урок, на котором 75% учеников получили оценки. Такая задача практически не выполнима без дифференцированного обучения.

Дифференцированное обучение включает в себя ряд этапов.

1 этап; 1)Диагностика пробелов; 2)Развитие познавательного интереса.

Пробелы бывают нескольких видов:

А) В знаниях. Необходимо вести диагностическую карту учета знаний. Это обычный лист клетчатой бумаги, где слева написан список учащихся класса, а вверху перечислены основные умения и навыки, которыми ученик должен овладеть при изучении данной темы. После ответа у доски, проверки домашней или самостоятельной работы поставьте «-» или «+» напротив фамилии в соответствующей графе. При подготовке к уроку достаточно будет заглянуть в карту, чтобы определить, кому какую карточку надо дать. Когда ученик ответит на «4» или «5», поставьте ему «-». Карта учета знаний полезна и в ситуации, когда учитель очень кропотливо работает, дает много карточек, хорошие оценки, а на контрольной работе получает низкие результаты. Ученикам предлагались не те карточки!

Б) Пробелы в мышлении - здесь нужны упражнения по развитию логики.

В) Отсутствие прилежания - надо учить учиться, и здесь бывает необходимо психологическое воздействие.

2) Развитие познавательного интереса.

В урок и домашнее задание надо включать интересные задачи, кроссворды, проводить олимпиады, нестандартные уроки. В итоге 1-го этапа - разбить класс на группы: наиболее подготовленные: те, кто может усвоить материал шире программы.

I - основной уровень - те, кто способен усвоить программу.

III-уровень госстандарта. Группы эти непостоянные, не надо пересаживать ребят по группам.

Продолжительность I-го этапа около двух месяцев.

Выводы

В первом разделе «Теоретические вопросы инновационных технологий в профессиональном образовании учащихся колледжа» представлен анализ состояния исследуемой проблемы с позиции современных международных достижений философии, педагогики и психологии.

Опираясь на труды русских ученых (В.П. Беспалько, В.В. Давыдова, Л.В. Занкова, Е.Н. Ильина и др.), мы рассмотрели основополагающие педагогические идеи, которые составляют основу инновационных технологий.

В педагогической науке, несмотря на имеющиеся фундаментальные работы ученых – практиков, остается не изученной в полной мере проблема реализации инновационных технологий в соответствии с запросом общества сегодняшнего дня, технологий, которые должны быть эффективными по результатам и оптимальными по затратам, гарантировать достижение определенного стандарта образования, на качественной основе.

Проведенный теоретический анализ развития инноваций подтвердил, необходимость его изучения и исследования. Было выявлено, что инновации что в системе образования и учебном процессе реализуются в виде определенных средств, форм, методов и приемов а также в образе технологий. Данный фактор, подтолкнул нас на рассмотрение инновационных технологий, где первоначально мы попытались дать им определение.

В исследовании рассмотрены были различные мнения педагогов-новаторов (В.П. Беспалько, И.П. Волкова, М.В. Кларина и др.) по определению термина «технология», а также рассмотрены мнения других педагогов-исследователей, по определению термина «инновация» (Г.М. Коджаспирова, В.И. Андреева, А. Маджуга). В конечном результате, было сформулировано рабочее определение термину «инновационные технологии».

Следующим этапом явилось раскрытие классификации инновационных технологий, которые наиболее приемлемы в профессиональном образовании и в качестве проблемы нашего исследования, выделили педагогические технологии на основе эффективности управления и организации учебного процесса, к которой относится технология уровнейой дифференциации.

В ходе исследования рассмотрели, данную технологию, как технологию решающую проблемы учебного процесса, стали ориентироваться на попытки ее реализации в учебном процессе колледжа.

Для более полной характеристики рассматриваемой проблемы было выявлено, что традиционное обучение не позволяет учитывать уровень знаний, умений и навыков по деятельностным характеристикам, т.е. насколько ученик освоил материал: осознанно, прочно, системно, полно и т.д. Все это приводит, по мнению сторонников технологии уровнейой дифференциации, к необъективному оцениванию деятельности обучающихся.

Если обучение будет организовано по траектории, устремляющейся от низшего уровня к высшему, то оно будет развивающим, поскольку при этом развиваются умения, мотивы, активность, качество знаний и мышление. Процесс оценивания осуществляется методом сложения, за основу которого берется минимальный ученический уровень, предусмотренный Госстандартом по изучаемой дисциплине. Задания этого уровня должны выполнить все обучающиеся независимо от их способностей, уровня развития и таланта.

Изучив теоретические основы внедрения инновационных технологий в профессиональном образовании, мы подошли к необходимости поиска и изучения самого процесса реализации инновационных технологий в профессиональном образовании.

РАЗДЕЛ 2 Процесс реализации инновационных технологий в профессиональном образовании

2.1 Опытно-педагогическая работа по реализации инновационных технологий в профессиональном образовании

При проведении опытнo-педагогической работы по реализации инновационных технологий мы руководствовались теоретическими основами нашего исследования и разделили экспериментальную работу на несколько этапов:

1. Диагностический этап – анализ состояния научно-методической базы колледжа, анализ работы преподавателей по выявлению инноваций в их педагогической деятельности и предложения путей по ликвидации препятствий, с целью реализации инновационных технологий в педагогической практике. Затем проводилась работа по освоению технологии дифференцированного обучения, выявлению связанных с этим проблем и получению первых результатов, направленных на решение неотложных учебных задач.

2.Формирующий этап- проведение исходных констатирующих срезов, реализация инновационной технологии, отслеживание результатов, контрольные срезы, отработка практических приёмов исследования, осмысление полученных результатов, выяснению значимости этой работы для личностного роста каждого учащегося.

3.Итоговый этап- обработка данных, анализ всех результатов, описание хода и результатов эксперимента, распространение инновационной технологии в педагогическом коллективе колледжа(90 преподавателей), направленная организация опыта по реализации его другими преподавателями.

В опытнo-экспериментальной работе, проведенной в Экибастузском политехническом колледже, мы опирались на разнообразные методы

исследования: эмпирические (наблюдение, беседа, анкетирование, статистическая обработка экспериментальных данных), а также методы теоретического исследования (сравнение, обобщение, моделирование). Работа была построена таким образом, что сначала изучив проблему, стоящую перед колледжем, мы выявили причины, мешающие ее реализации

В ходе эксперимента работа велась по следующим направлениям:

1. Исследовательская деятельность по вопросу реализации инновационных технологий в колледже и анализ методической работы колледжа.
2. Выявление проблем связанных с применением инновационных технологий.

Исходя из гипотезы исследования и поставленных задач, мы начали проведения эксперимента с определения основных затруднений, которые проявляются в ходе реализации инновационных технологий, столь необходимых для изменения современной системы образования.

Одними из главных реализаторов новшеств, в колледже являются преподаватели и мы провели ряд анкет, с целью понимания педагогами видимости нашей проблемы. Целью анкетирования было выявить, на основании определенных критериев, какие инновационные технологии применяют преподаватели на своих занятиях (полностью ли применяется технология, или применяются ее отдельные элементы на определенных этапах занятия и т.п.).

Таблица 3- Показатели применения инновационных технологий преподавателями Экибастузского политехнического колледжа

Модели инновационных технологий	Технология применяется полностью и на всех этапах занятия	Применяются только элементы данной технологии

1. Игровые	1	5
2. Проблемное обучение	2	8
2. Технологии обучения на основе конспектов опорных сигналов В.Ф.Шаталова	2	10
4. Технологии дифференцированного обучения (В.В.Фирсов, Н.П.Гузик)	4	15
5. Технологии индивидуализации обучения (А.С.Границкая, Инге Унт, В.Д.Шадриков)	2	4
6. Групповые и коллективные способы обучения(И.Д.Первин, В.К.Дьяченко)	4	15
7. Компьютерные (информационные) технологии	4	6
8. Технология критического мышления	3	8
9. Программированное обучение	3	14
10. Коммуникативное обучение Е.И.Пассова	1	8

Результаты анкетирования показали, что большинство преподавателей применяют на практике, не всю технологию, а лишь ее определенные элементы.

Другие же применяют элемент одной технологии на различных этапах занятия (например, преподаватель информатики Ч.Н. Подлесная применяет элемент технологии уровневой дифференциации только при проверке знаний по пройденной теме; п. Итак, прежде чем далее искать ответы на существующие проблемы преподаватель культурологии Б.А. Атабаева применяет элемент проблемного обучения только на этапе изучения нового материала и т.д.).

Анализируя данные анкеты, перед нами встает ряд вопросов:

1. Можно ли считать, что колледж работает в инновационном режиме, если основная масса преподавателей используют на занятиях лишь отдельные элементы определенной технологии?
2. Какие причины не дают педагогу реализовать на своем предмете полностью всю технологию?
3. Что необходимо осуществить для решения данных проблем?

Ответы на эти вопросы мы стали искать с анализа деятельности методиста колледжа. Нами были рассмотрены планы научно - методической работы и методических советов в колледже (см. Приложение 7.) Анализ документации выявил положительные моменты по разработке мероприятий на учебные годы, куда были включены доклады по внедрению в педагогический процесс новых технологий.

Итак, прежде чем далее искать ответы на существующие проблемы проблемы мы решили, определить показатель профессионализма наших преподавателей, и применение ими инновационных технологий в ходе учебного процесса (см.табл. 4)

Таблица 4 Показатель профессионализма преподавателей

Экибастузского политехнического колледжа

Всего педагогов: 90

Группа педагогов, применяющих инновационные технологии	Педагоги, не желающие работать в инновационном режиме	Группа педагогов, применяющих элементы инновационны х технологий
педагогов: 3 - высшая категория; 8 - I категория; 15 - II категория	педагогов: 5 - молодые преподаватели; 10 - без педагогического стажа; 7 – стаж более 20 лет	педагогов: 4 - I категория; 8- II категория; 30- молодые преподаватели

Педагоги, имеющие:

1. высшее профессиональное образование- 83человека, среди них
высшее педагогическое-43 человека.

2. среднее специальное образование -7человек.

Преподаватели, имеющие педагогический стаж:

1. 10 и более лет-43 человек;
2. 5 - 10 лет- 9 человек;
3. 1-5 лет - 43 человек;
4. до 1 года - 5 человек.

Из приведенных данных, мы выявили, насколько педагоги желают работать по инновационным технологиям. При этом, заметим соотношение молодых и опытных педагогов, почти 50% педагогов составляют каждый из данных категорий; и лишь 9% преподавателей имеют средний стаж работы (то есть, замечен большой разрыв между педагогами «старого» и «нового поколения»). Заметим, что некоторые молодые преподаватели, как и преподаватели с большим И так, прежде чем далее искать ответы на существующие проблемы стажем работы не хотят применять инновационные технологии в процессе обучения.

Мы на основе собеседования попытались узнать, с чем связаны данные явления. В ходе опросов молодые преподаватели, говорили, что им не хватает времени для изучения дидактических материалов по инновациям, в связи с большой педнагрузкой. Что же касается преподавателей с большим стажем работы, то они «не поддаются нововведениям», в силу своей привычки, считая что альтернативы для традиционной формы обучения нет, а поиск инновационных технологий обучения это бесполезная трата времени.

Особое внимание, стоит уделить количеству преподавателей с высшим образованием, но не имеющих педагогического образования. Данное явление связано с тем, что колледж готовит студентов по техническим, экономическим и горным специальностям узкого направления, где преподаватели по спец. дисциплинам имеют высшее, но не педагогическое образование (экономисты, инженеры, которые должны были работать на производстве). Таким образом мы определили, что возможно применение инновационных технологий на практике затруднено в связи с тем, что преподаватели не в полной мере владеют теоретическими основами инноваций, так как не умеют должным образом ориентироваться в выборе наиболее приемлемой для их предмета технологии. Для наиболее точного определения причин, мешающих реализации мы решили посетить занятия

преподавателей колледжа, и в ходе которых пришли к следующим результатам(см. таблицу 5)

Таблица 5 Сравнительная таблица посещенных занятий в колледже

Ф.И.О. преподавателей, использующих инновационные технологии	% качества. в данной группе	% успеваемости. в данной группе	Олимпиадные места в 2003г.
1. Г.К. Сатанова	87	100	2
2. Г.А. Килыбекова	83	100	2
3. С.А. Перемазова	79	100	1
Ф.И.О. преподавателей, использующих традиционные формы обучения			
1. А.А. Жолаева	45	74	-
2. Е.С. Черменева	53	85	-
3. Э.Т. Саманбетова	49	78	-
4. Ж.К. Жакашев	55	82	-
5. А.В. Попова	40	65	-
6. З.В. Пустогачева	47	74	-
7. В.К. Накенова	50	85	-

В ходе посещения 10 занятий, и их анализа мы выяснили, что из 10 преподавателей только 3 применяют инновационные технологии, и там процент успеваемости и качества знаний намного выше, чем у педагогов, которые работали по традиционным формам обучения, также видна заинтересованность студентов в изучении предмета, и как результат призовые места на олимпиадах. Это говорит о том, что если у одних преподавателей стояла проблема внедрения новшеств на свой предмет, то у других инновационная технология не просто применялась, но и преподносила свои положительные плоды. Из этого следует, что необходим обмен опытом, посещение занятий, открытых уроков, не

только среди преподавателей цикловой комиссии определенной направленности (например, между преподавателями ЦК социально-экономических дисциплин), но и среди преподавателей, различных ЦК имеющих другую направленность (например, между преподавателями ЦК социально-экономических и гуманитарных дисциплин). Обобщая данные,

полученные в процессе исследований (бесед, анкетирования) мы выяснили, что многие педагоги готовы работать по инновационным технологиям, но испытывают трудности следующего характера (см. таблицу 6).

Таблица 6-Средний анализ затруднений в педагогической деятельности преподавателей при применении инновационных технологий

Перечень затруднений, мешающих использованию инноваций	Количество затрудняющихся
1. Не хватает дидактического материала. для более полного раскрытия теоретических основ. И так, прежде чем далее искать ответы на существующие проблемы инновационных технологий	70%
2. Существует слабая связь между теорией и практикой для внедрения новшества на свой предмет	60%
3. Необходимы условия для повышения квалификации (в особенности преподавателям не имеющим педагогического образования)	50%
4. Нехватка времени у молодых преподавателей, из-за большой педнагрузки, для обработки дидактической литературы с целью выявления приемлемой к данному предмету технологии	40%

Данные анкеты, свидетельствуют о том, что самому педагогу не справиться с данными проблемами. На основе перечня проблем, которые были выявлены в ходе нашего исследования, мы определили два фактора (внешний и внутренний), которые коренным образом могут повлиять на процесс реализации инновационных технологий в нашем колледже. Под внешним фактором мы имеем в виду условия, которые должна создать администрация нашего колледжа.

Но, по нашему мнению, для реализации инновационных технологий не будет достаточно одного внешнего фактора, здесь необходимо учитывать и внутренний фактор. Внутренним фактором мы считаем нацеленность каждого преподавателя на овладение теоретическими основами инновационных технологий, и стремление использовать на своем предмете альтернативную инновационную технологию.

Продолжить работу мы решили при помощи методиста, путем проведения методического мероприятия, с целью ознакомить преподавателей с инновационными моделями обучения, которые наиболее приемлемы в профессиональном образовании (см. таблицу №). Наибольший акцент был направлен на рассмотрение технологии уровневой дифференциации.

Затем, в ходе исследования, мы предложили преподавателям анкету для выявления их позиции по отношению к технологии уровневой дифференциации (см. таблицу 7).

Таблица 7- Средний показатель отношения преподавателей к технологии уровневой дифференциации

Критерии, относящиеся к технологии уровневой дифференциации	Отношение преподавателей к данным критериям (%)
1. Актуальность (соответствие технологии социокультурной ситуации развития общества)	50
2. Новизна (степень оригинальности инновационных)	30

подходов, своеобразное сочетание, комбинирование известного, представляющих в совокупности новизну)	
3. Образовательная значимость (степень влияния инновации на развитие, воспитание и образование личности)	70
4. Общественная значимость (воздействие инновации на развитие системы образования в целом)	50
5. Реализуемость (реалистичность инновации и управляемость инновационных процессов)	50

Данные анкеты, свидетельствуют о том, что не все преподаватели уверены в полной реализации технологии, 50% преподавателей сомневаются в том, что технология окажет положительный результат на процесс обучения в целом. Нашей же задачей будет показать, на примере собственного опытно-педагогического исследования, что технология уровневой дифференциации приемлема для внедрения ее на занятиях, она является одной из инновационных технологий, применяемых в профессиональном образовании студентов.

Начиная свою педагогическую деятельность в колледже, в качестве преподавателя истории мы столкнулись с несколькими проблемами, которые мешали вести нормальный учебный процесс: 1. у учащихся отсутствовал интерес к предмету, так как они считали что придя учиться на техническую (экономическую) специальность им не нужна история. 2. методы традиционного обучения давали низкий процент как успеваемости, так и качества; 3. стало заметно, что студенты осваивают знания и способы деятельности по-разному. Различен темп, уровень, прочность, тип мышления, долговременность сохранения знаний. Освоить же

определенный минимум должен каждый обучающийся, а мы должны реализовать требования стандарта.

Эти проблемы подтолкнули нас на поиск оптимальных решений выхода из данных проблем. Испытуемые стали заниматься самообразованием, в ходе которого рассмотрели, какие инновационные технологии могут помочь в работе. Была выбрана технология уровневой дифференциации.

Исследование мы начали по направлению развития творческих способностей учащихся и активизация интереса к предмету через дифференцированный подход при обучении истории.

На различных занятиях мы использовали все виды дифференцированного подхода: вариативность темпа изучения нового материала; дифференцированные задания на этапах закрепления и контроля; обучение по - разному содержанию материала; различные виды работы учащихся; дифференциация помощи со стороны преподавателя. Согласно требованиям технологии дифференцированного обучения экспериментальные группы были разделены на подгруппы по уровням усвоения материала:

1. Уровень С — ученический или репродуктивный (учащиеся выполняют задания на воспроизведение материала; сюда вошли учащиеся уровня М).

2. Уровень В — алгоритмический (учащиеся выполняют задания на применение знаний в стандартных условиях; сюда вошли учащиеся уровня О).

3. Уровень А — творческий или полутворческий (учащиеся выполняют задания на применение знаний в новых условиях, на моделирование, творческие задания; сюда вошли учащиеся уровня П). Примеры заданий даны в Приложении № 1.

1. Далее, мы решили выявить исходный уровень мотивации по предмету история Казахстана. Для этого учащимся была предложена небольшая анкета «Ты активен на уроках истории, потому что...» (см. в Приложении Е).

Таблица 8- Уровень мотивации учащихся на работу по предмету

Вопросы анкеты	Сентябрь 2001 г., %
1. Хочешь получить хорошую оценку	90
2. Стремись к одобрению преподавателем	57
3. Тебе нравится узнавать новос	35
4. Нравятся занятия истории	47
5. Хочешь хорошо выглядеть в глазах однокурсников	15
6. Интересна история как наука	4
7. Нравится высказывать свое мнение	49

Из анализа анкеты, мы заметили, что большинство учащихся не заинтересованы в изучении истории, так как считали, что придя учиться на техническую (экономическую) специальность им не нужна история. Значит перед нами стояла работа по изменению мотивации учащихся на предмет, мы должны были заинтересовать студента.

В соответствии с этим преподаватель разрабатывал для каждой группы учащихся свои задания на дом, продумывал вопросы для закрепления новой темы или приёмы работы на уроке. Цель одна предоставить каждому

учащемуся задание или вид работы, которые будут одновременно и посильны, и интересны. Именно это сочетание— «Я могу и мне интересно» - создаёт стойкую, повторяющуюся из пары в пару положительную мотивацию на работу, сотрудничество с одноклассниками, на общение с преподавателем. Выполнение дифференцированных заданий и дифференцированная работа на паре сочетались с регулярным проведением проверочных разноуровневых работ (после изучения темы или раздела). Первые 1-5 вопросов требуют простого воспроизведения материала уровня Госстандарта и при правильном ответе обеспечивают учащемуся оценку "3". Следующие 3-5 вопросов предполагают применение знаний по образцу, решение стандартных ситуаций. При правильном выполнении этих заданий учащийся получает оценку «4». Последние 3-4 вопроса требуют умения решать нестандартные задачи, применять знания в новых условиях. При правильном выполнении всех заданий студент получает оценку «5». Смысл подобных разноуровневых работ в том, что каждый студент имеет возможность выполнить все задания, но выполняет те, которые ему по силам, отчётливо представляя свой уровень и получая стимул для дальнейшего развития и роста (см. примеры в Приложении № 2).

Продолжая экспериментальную работу, мы задумались над вопросом: «По каким критериям отслеживать и оценивать развитие интереса к предмету и творческих способностей учащихся?» Изучение соответствующей литературы и собственный опыт. Итак, прежде чем далее искать ответы на существующие проблемы позволили нам сформулировать 5 задач, которые представляют собой своеобразные «ступеньки», поднимаясь по которым студент проходит путь от овладения надпредметными умениями и навыками до формирования потребности в самореализации через решение творческих задач. К этим пяти задачам мы подобрали критерии, позволяющие отслеживать работу каждого учащегося на каждом занятии. Материал свели в таблицу (см. табл. 9).

Таблица 9 Соотношение задач исследования и критериев оценки результатов

Задачи	Критерии оценки
1.Формирование надпредметных умений и навыков	Традиционная 5-балльная система
2.Активизация интереса к предмету у всех учащихся	Учитывается количество студентов, которые не проявляли следующих признаков, но стали их проявлять: а) стремление отвечать на каждой паре, на всех этапах пары; б) стремление участвовать в обсуждении (дискуссии); в) стремление привлекать дополнительный материал; г) желание задавать вопросы; д) стремление осмыслить на следующей паре материал предыдущего. Критерии: часто; иногда; не проявляется
3.Активизация стремление к осмысленному усвоению учебного материала	Учитываются следующие показатели: а) умение выделять главное (в теме, в вопросе, событии и т.д.); б) умение найти второстепенное, дополнительные факты, сведения и т.д.; в) умение различать причины и следствия; г) умение видеть разные признаки одного явления. Критерии: всегда может сделать; иногда может; не может.
4.Формирование потребности в выполнении творческих заданий.	Учитывается следующее: а) В творческих заданиях полно раскрывается своя точка зрения; б) Приводятся другие точки зрения; в) Отстаивается и обосновывается своя точка зрения; г) Своя точка зрения по проблеме дополняется высказываниями по другим (близким) вопросам; д) Умение и желание дать оценку фактам и явлениям; е) Желание выдвинуть разные, в том числе и свои предложения, варианты, решений, гипотезы. Критерии: традиционная 5-балльная система.

Формирование потребности проявить свои творческие способности.	Оценивается: а) Умение определить (сформулировать) главную проблему: б) Навыки анализа и синтеза учебного материала: в) Умение исследовать выявленную проблему (на ученическом уровне): г) Умение поставить эксперимент и оценить его результаты. Критерии: всегда и полно; иногда и неполно; затрудняется.
--	---

Перед каждым этапом работы (новым учебным годом) мы ставили перед собой задачи, определяли содержание работы для решения этих задач и прогнозировали результаты на конец данного этапа. Оформляли в виде таблиц;

Следующим шагом было выявление интереса к предмету по задаче № 2, путем проведения наблюдения, показатели которых мы предлагаем по данному образцу:

Задача № 2 (критерии: часто; иногда; не проявляется)

И мы, в ходе исследования выявили следующие данные:

Таблица- 10 Показатели работоспособности на предмете история Казахстана.

Показатели наблюдения	Сентябрь 2001г..%
1. Стремление отвечать на каждой паре	35
2. Стремление участвовать в обсуждении вопросов	40
3. Привлечение дополнительного материала	35
4. Стремление задавать вопросы	55
5. Стремление осмыслить на паре результаты предыдущей пары	50

Результаты наблюдения показали, что существует явная проблема в уровне работоспособности учащихся, в связи с незаинтересованностью в предмете. Выход из данной ситуации, мы рассмотрим в следующем параграфе.

Теперь перейдем к задаче № 3, по выявлению осмысленного усвоения учебного материала. Для этого мы использовали также метод наблюдения, следующего образца:

Задача № 3 (критерии: часто; иногда; не проявляется)

Таблица 11(образец)

Ф.И.О.	Умение выделять Часто главное	Умение найти второстепенное	Умение видеть причины и следствия	Умение видеть разные признаки
Л. Абенова	Часто	Часто	Иногда	Не проявляется

По данному образцу были выявлены показатели во всей группе. Ниже мы предоставим эти данные(см. таблицу 11)

Таблица 11- Количество учащихся, соответствующих критериям по задаче № 3

Позиции (критерии)	Сентябрь 2001 г. %
1. Умение выделять главное	34
2. Умение найти второстепенное	34
3. Умение видеть причины и следствия	29
4. Умение видеть разные признаки одного явления	28

Из данных таблицы, мы видим, что большинство учащихся не владеют основными умениями, что также приводит к выводу о необходимости применения определенных мероприятий, по улучшению процесса обучения.

Следующим шагом явилось, выявление уровня потребности учащихся в выполнении творческих работ, а так же исходный уровень их творческих способностей.

Для выполнения этого были разработаны задания на выявление показателей к задачам №4 и №5. А также проведены по данным заданиям замеры (см. ниже таблицу)

Таблица 12 Соответствие умений и навыков студентов критериям по задаче № 4 (критерии: часто; иногда; не проявляется)

Показатели	Сентябрь 2001 г., %
1. В творческих заданиях полно раскрывается своя точка зрения	Иногда - 50
2. Приводится другая точка зрения	Не проявляется-25
3. Обосновывается своя точка зрения	Иногда -50
4. Своя точка зрения по проблеме дополняется высказываниями по другим (близким) вопросам	Не проявляется-25
5. Умение и желание дать оценку фактам и явлениям	Часто-75
6. Желание выдвинуть разные (в том числе и свои) гипотезы, варианты ответов и др.	Не проявляется-10

Как видим, из анализа данной таблицы, у студентов существуют явные затруднения в работе с творческими заданиями. Нашей целью будет выход из данных затруднений.

Перейдем к выявлению затруднений, связанных с задачей № 5.

Итак, мы путем наблюдения выявили следующие данные(см.таблицу 13)

Таблица 13- Соответствие умений и навыков студентов критериям по задаче № 5 (критерии: часто; иногда; не проявляется)

Показатели	Сентябрь 2001 г.
1. Умение определить (сформулировать) проблему	Часто - 75
2. Навыки анализа и синтеза материала	Иногда- 40
3. Умение исследовать выявленную проблему	Иногда-35
4. Умение поставить эксперимент и оценить его результаты	Иногда-25
5. Умение предполагать, моделировать, фантазировать	Иногда-10

Анализ данной таблицы показывает о том, что студентам трудно справляться с данными заданиями, и мы должны помочь им в этом, в чем и будет заключаться продолжение опытно-педагогического исследования в последующем пункте раздела.

Таким образом, в этом подразделе мы выявили уровень инновационности в колледже, предложили в качестве одной из моделей инновационной технологии реализацию технологии уровневой дифференциации. Определили трудности в ходе реализации данной технологии. Дальнейшая исследовательская работа будет направлена на определение условий, в ходе которых будет реализована технология уровневой дифференциации.

2.2 Условия успешной реализации инновационных технологий в колледже

В предыдущем подразделе, мы предоставили последовательность разрешения причин мешающих реализации данной технологии, разработали план внедрения инновационной технологии (уровневой дифференциации) и последовательность практического исследования в конкретных группах (I , II , III курсы), составили перспективный план работы на три года, внесли изменения в учебные программы необходимые для реализации поставленных задач. На наш взгляд, прогнозировать результаты можно только в случае, если есть конкретные итоги на каждом этапе исследования, поэтому мы анализировали результат работ студентов за каждую аттестацию по данной проблеме.

Направления работы

1. Просветительская и консультационная работа с преподавателями колледжа (применение анкетирования).
2. Разработка критериев (условий), при учете которых будут оптимально реализованы инновационные технологии.
3. Научная работа и самообразование.

В ходе исследования, мы выявили, что на процесс реализации инновационных технологий в колледже имеют влияние внутренний и внешний факторы. Под внутренним мы предполагали необходимость преподавателем заниматься самообразованием. Под внешним фактором мы имеем в виду условия, которые должна создать администрация нашего колледжа.

На данном этапе исследования, мы предлагаем условия внешнего фактора, при соблюдении которых, в колледже будет возможна реализация инновационных технологий:

- 1) поддержку педагогов, применяющих инновационные технологии. (социальную, материальную, психологическую);

- 2) создание условий для осуществления экспериментальной деятельности (правовых, организационных, психологических);
- 3) доступность вхождения в международные образовательные проекты;
- 4) предоставления конкурентно-возможных образовательных услуг, в том числе компьютерных (доступность вхождения в Интернет);
- 5) осуществления оперативной информационной связи со всеми участниками учебно-воспитательного процесса;
- 6) создание конкурентноспособной образовательной среды;
- 7) обмен опыта не только между преподавателями одной ЦК, но и между ЦК-ми различных направлений, а также обмен опыта с другими учебными заведениями;
- 8) организация работы творческих групп, по изучению определенной технологии и постоянный отчет о проделанной работе;
- 9) предоставить условия для повышения квалификации педагогов;
- 10) регулярное пополнение дидактической литературы методическим кабинетом;
- 11) рациональное распределение педнагрузки, особенно касательно молодых специалистов, для самообразования;
- 12) материальное поощрение педагогов, способствующих применению инновационных технологий;
- 13) направить работу методиста при разработке планов методической работы на новый учебный год , включив не только доклады с теоретическим содержанием о разнообразии инновационных технологий, но и применение на практике данных инноваций;
- 14) проводить философско-методологические семинары, на которых педколлективом осмысливались собственные целевые ориентации, в отличие от идеологических установок сверху, которые обычно получает колледж как социальная и государственная структура.

15) преподавателями проводить исследовательскую деятельность, при этом совмещая «на себе» деятельность педагога-теоретика и педагога-практика.

На наш взгляд, перечисленные условия должна создать администрация колледжа, что будет являться внешним положительным фактором для реализации инноваций.

Следующим шагом, в ходе исследования будет направление работы по ликвидации трудностей студентов, выявленных в начале исследования. Задачи данного этапа и ее содержание мы занесли в таблицу.

Таблица 14

Задачи	Содержание работы
1. Определить для учащихся всех групп основные направления работы по активизации интереса и развитию творческих способностей	Прогноз: Учащиеся уровня М должны: повысить уровень сформированности надпредметных умений и навыков. Учащиеся уровня О должны: проявлять интерес к предмету; с желанием браться за выполнение заданий своего уровня. осмысленно осваивать учебный материал. Учащиеся уровня П должны: попытаться решать задачи творческого характера и задачи, сложные по характеру, стремиться через решение творческих задач к самореализации.
2. Начать составление и систематизацию дидактического материала по истории Казахстана XVII-XVIII вв.	Отбор после апробации на занятиях.
3. Продолжать работу по формированию положительной мотивации учащихся	Обучение (тренинг) на заданиях своего уровня или заданиях, общих для всей группы. Закрепление положительной мотивации через успешную деятельность
4. Продолжать вести мониторинг изменений индивидуального развития студентов	Сотрудничество с психологом. Тестирование в начале и в конце учебного года
5. Продолжать вести мониторинг изменений в показателях по каждой из пяти задач	Анализ результатов учебной деятельности, анализ работ учащихся, анализ наблюдений преподавателей-предметников
6. Продолжать применять дифференцированный подход на	- Разрабатывать и применять задания всех уровней, обращая особое внимание на задания творческого (полутворческого) уровня

всех этапах занятия, обращая особое внимание на выполнение заданий творческого характера учащимися уровня П	
7. Продолжать накапливать и систематизировать дидактический материал по истории Казахстана 19 в.	Разрабатывать и апробировать дифференцированные задания для повторения и закрепления
8. Выявлять путём эксперимента оптимальные условия сочетания традиционной учебной деятельности с дифференцированным подходом	Анализ результатов работы по сочетанию дифференцированного подхода при повторении, закреплении и изучении новой темы с разноуровневыми тестами, творческими заданиями для всей группы с традиционными формами занятий

Прогноз результатов по данному этапу работы

1. Овладение учащимися навыками работы по дифференцированным заданиям; работы на паре с применением дифференцированного подхода.
 2. Изменение мотивации учащихся в положительную сторону.
 3. Улучшение показателей части учащихся по задачам №1,2, 3.
 4. Единичные улучшения показателей части учащихся уровня П по задачам № 4 и № 5.
 5. Накопление и систематизация дидактического метериала по истории Казахстана XVII-XVIII вв. (дифференцированные задания).
- В Приложении № 3 см. вариант анкеты на выявление мотивации учащихся; в Приложении № 4 —перечень надпредметных умений и навыков; в Приложении № 5 — перечень тестов на выявление уровня индивидуального развития учащихся.
6. Рост показателей значительной части учащихся (более 50%) по задачам №1,2,3 (по сравнению с первым этапом).
 7. Рост показателей учащихся уровня П по задачам № 4 и № 5.

8. Выявление некоторых условий оптимального сочетания дифференцированного подхода и традиционных форм обучения.

В исследовании мы ориентировались на индивидуальную работу со студентами, разработку учебной программы с применением технологии уровневой дифференциации. Технология основанная на уровневой дифференциации, предполагает такую организацию учебно-воспитательного процесса, при которой учащиеся обучаются по одной и той же программе, но на разных уровнях, соответствующих их индивидуальным возможностям. Это позволяет обеспечить содержательную индивидуализацию обучения, охватывающую не только уровень актуального развития обучаемого, но и «зону ближайшего его развития».

Мы предоставляли учащимся многообразные учебные задания (по степени сложности и способу выполнения) для того, чтобы они имели возможность выбора, а следовательно, самоопределения. Просили их определить наиболее интересное и/или легкое для каждого из них; отобрать самое трудное и тяжелое задание; определить, с помощью кого из окружающих его людей ему будет легче выполнить задание, а также выбрать необходимые материалы, ТСО, справочники, книги, таблицы.

Им предлагалось выбрать из 4 групп заданий: репродуктивного, проблемного, реализующего, творческого характера. Текст этих заданий мы составляли так, чтобы они имели различные варианты предоставления ответа и/или решения учеником (практически, теоретически). Нашей задачей было следить за тем, чтобы студенты не выбирали постоянно однотипные задания. Таким образом, каждый учащийся, перерабатывал одну и ту же информацию, но решал задачи собственным путём в зависимости от того, какой стиль учения ему присущ.

Как выяснилось, основными затруднениями студентов в учении были неумение самоопределиться, самореализоваться, провести самоанализ.

Поэтому нами были запланированы и проведены тренинги, нацеленные на устранение этих затруднений.

Неизменно положительный результат давал приём «глазами другого», взгляд на ситуацию с «его» стороны. Для этого студенту предлагалось ответить на вопрос — как бы следовало выйти из этой ситуации другому студенту, если бы она у него возникла? Почему вообще могла бы возникнуть подобная ситуация у другого учащегося?

В результате наши учащиеся научились определять изначальную точку «рассогласованности» в учении. Она становилась отправным моментом для работы над учебной проблемой каждого.

Для индивидуализации учебного процесса важно знать, какой процесс становления личности превалирует у обучаемого в данный момент: самоопределение, самореализация или они находятся в равновесном состоянии. Для этого мы использовали специально разработанный нами критериально-ориентированный опросник.(см. Приложение Ж).

Свобода студентов в выборе ими нюансов учения всё чаще заявляется как неотъемлемая черта современного учебного заведения, а сама ситуация свободного выбора обеспечивается его вариациями на разных уровнях.

На уровне города (района, области) — это выбор учебного заведения; на уровне учебного заведения — выбор профиля группы, факультативов, спецкурсов. На уровне занятия -это выбор:

- индивидуального образовательного маршрута;
- форм, способов, темпа учения, его режима (например, интенсив);
- заданий (в том числе домашних) по степени сложности на тот или иной балл;
- заданий и форм отчетности различного характера: творческих или аналитических, устных или письменных, соответствующих индивидуальному стилю учения;

- «коллеги» - соученика или учителя для партнёрской работы над заданием;

- дидактических материалов, дополнительных источников информации и т.п.

В ходе исследования мы выявили, что ситуация свободного индивидуального выбора ведёт к тому, что в контексте проблематики педагогики свободы задание перестаёт исходить от педагога (перестаёт быть «дамокловым мечом» обучения), а становится процессом и результатом самостоятельного выбора ученика. Однообразное домашнее задание уступает место вариативному домашнему творчеству, и это влечёт за собой необходимость изменений методического плана.

Формы индивидуального домашнего творчества, которые мы применяли в ходе исследования и заметна была заинтересованность студентов, в их выполнении:

- подготовка к дебатам различной направленности;
- критический анализ газетных\журнальных статей, телевизионных передач на определенные темы;
- дайджест статей (передач);
- сравнительный анализ текстов, например, сопоставление параграфов из учебников разных лет выпуска (разных авторов);
- создание генеалогического древа семьи в любой форме (например, предложение нарисовать/сделать из веточек, пластилина, глины дерево, приклеить/привязать фотографии, рисунки, дополнить это афоризмами, подписями, пожеланиями, воспоминаниями);

В процессе исследования мы выявили, что подобный подход, весьма отличается от общепринятой формы домашнего задания «от сих до сих» и предоставляет студентам реальную возможность индивидуального свободного творчества. Не менее ценно и то, что мы в ходе исследования создали условия для развития у студентов ряда ключевых компетентностей, признаваемых современной культурой: большого

количества общих способностей (например, инициативности, мобильности) и, что важно, компетентности в области принятия решения.

В эксперименте, мы использовали практику формирования рабочих групп. Мы определяли их состав, учитывая индивидуальный стиль учения, создавая как гомогенные по стилю (что приводило к быстрой и сплочённой деятельности), так и гетерогенные, благодаря работе в которых учащиеся получали возможность посмотреть на проявления других стилей и овладеть не свойственными им действиями. Практика показала нерациональность объединения в одну микрогруппу более 4 студентов при изучении нового материала. В случае же проведения дискуссии возможна группа из 10 студентов, но уже привыкших к подобной форме проведения занятий.

Студенты вначале с некоторыми затруднениями, затем всё с большей самостоятельностью приступали к созданию индивидуальных планов учения. Ребята составляли план работы изучения конкретной темы на уроке. В том случае, если учащиеся работали над материалом, объединяясь в микрогруппу, они составляли общий план, но индивидуальный — для данной группы. Когда студент выбирал стратегию индивидуальной работы, вне микрогруппы, то он готовил собственный план.

При исследовании мы заметили, что недопустимым в ходе занятия жёстко определять способ выполнения задания, ограничивая индивидуальные и творческие задатки ребёнка. Были моменты когда студент испытывал затруднения в выборе варианта, средств решения задачи или, выходя из проблемной ситуации, и был ориентирован в мотивации на взрослого, то мы задавали наводящие вопросы, находили аналогичные примеры, вспоминали соответствующие загадки, шутки, рекомендовали наглядный и справочный материал и т.п. Если для студента значимыми были его сверстники, то рекомендовали обратиться за помощью к одноклассникам.

В процессе исследования мы столкнулись с тем, что практически в любой группе существовали студенты, которые не желали, чтобы им помогали (ориентация проявлений индивидуального стиля на самого себя). В этом случае любая попытка помочь им или поддержать их (особенно на первых порах) наталкивалась на реакцию отторжения со стороны ученика. Часто его поведение в этот момент бывает неадекватным ситуации в группе в целом. Студент мог обособиться, сесть за отдельную парту, в угол кабинета, сказать преподавателю, что он не нуждается в помощи, иногда, в крайних случаях, проявлял грубость.

Поэтому, мы считаем, что необходимо постоянное внимание и стимулирование успешности самостоятельных шагов студента, поощрение его инициативы. Например, мы практиковали организацию «Минут поддержки», когда студент имел право продемонстрировать «значимому другому» свои результаты и получить его одобрение или совет перед «выходом на публику» или же ещё раз посоветоваться с самим собой.

При этом мы установили, что некоторая опасность может возникнуть в тех группах, в которых устанавливается ситуация центрированности на педагоге. В таком случае студенты зачастую перекладывали ответственность за решение задач на преподавателей. Поэтому собственные потребности студента будут удовлетворяться только в той степени, в какой их педагоги смогут или захотят распространить на них свои знания.

Как оценить человеку свою успешность, не сравнивая себя с другими, а только с самим собой «предыдущим», как отследить собственное самодвижение в учении? Ответ (заметим один из возможных): предоставить студенту права выбора способа самоанализа, обеспечив разнообразные тестовые методики самоконтроля по изучаемой дисциплине и организовав совместное обсуждение успехов и неудач учения.

Отметим, что введение в образовательный процесс универсальных элементов индивидуализации учения целесообразно осуществлять

комплексно, в рамках всех дисциплин. При системной работе команды педагогов, в равной степени разделяющих идею индивидуализации учебного процесса, перед студентом раскрывается истинный смысл учения, он постигает его ценность, назначение и специфику.

Далее мы определим, задачи содержание работы по последнему этапу.

Таблица 15

Задачи	Содержание работы
1. мониторинг изменений индивидуального развития учащихся	Сотрудничество с психологом. Тестирование в начале и в конце года
2. мониторинг изменений в показателях учащихся по каждой из пяти задач	Анализ результатов учебной деятельности учащихся. Коррекция работы.
3. Динамика роста показателей по задачам № 4 и № 5 у учащихся уровня П	Увеличение количества работ полутворческого характера. Повышение сложности заданий. Максимальное поощрение учащихся
4. Систематизация дидактических материалов по истории Казахстана XX в.	Оформить «Дидактические материалы по истории Казахстана XVII-XX вв. Дифференцированные задания»
5. Проверить созданные условия при оптимальном сочетании дифференцированного подхода с традиционными формами обучения.	Анализ результатов работы в данном направлении. Апробация выводов. Коррекция работы, коррекция выводов.

Результаты, полученные к концу третьего (последнего) этапа эксперимента

1. Мониторинг изменений индивидуального развития учащихся

Вместе с психологом колледжа в начале и в конце каждого этапа эксперимента мы обследовали учащихся группы с целью выявления изменений в уровнях индивидуального развития по следующим параметрам: а) уровень усвоения учебного материала (С, В, А);

б) потребность в самовыражении (высокая, средняя, низкая);

в) способность к самостоятельности мышления и действий (высокая, средняя, низкая);

в) уровень креативности (высокий, средний, низкий). Обследование проводилось по тестам, указанным в Приложении №2.

Полученные данные за каждый период сводились в таблицу.

1. За три года повысили показатель «уровень усвоения материала» 100 человек. Поскольку это случается нечасто, проясним ситуацию. 4 студента, которые на 1 курсе усваивали материал на алгоритмическом уровне (В), к концу 2 курса в 90% случаев стали хорошо выполнять задания творческого характера (А). Поэтому мы обозначили их уровень как В — А. Другой учащийся с уровня В—А перешёл на уровень А (стремится и может хорошо выполнять задания творческого характера). Ещё один учащийся изначально выполнял задания уровня А. Таким образом, к концу эксперимента группа уровня П составляла 6 человек.

2. Показатель «потребность в самовыражении» повысили 6 человек (двое — со среднего на высокий, четверо — с низкого на средний).

4. Уровень креативности вырос у 5 человек (со среднего на высокий).

Таким образом, подвижки в индивидуальном развитии проявились у 18 человек (из 28 студентов группы), у некоторых — по 2-3 параметрам.

1. Работа по формированию положительной мотивации на работу по предмету. В начале и в конце эксперимента учащимся была предложена небольшая анкета «Ты активен на уроках истории, потому что...» (см. в Приложении 3).

Таблица 16 - Изменение мотивации учащихся на работу по предмету

Вопросы анкеты	Сентябрь 2001 г. %	Май 2004.. %
1.Хочешь получить хорошую оценку	90	95
2.Стремишься к одобрению преподавателем	57	72
3.Тебе нравится узнавать новое	35	41
4.Нравятся занятия истории	47	74
5. Хочешь хорошо выглядеть в	15	21

глазах однокурсников		
6.Интересна история как наука	4	5
7.Нравится высказывать своё мнение	49	62

Выводы: важным для нас оказался рост показателей по двум позициям: «нравится узнавать новое» (с 35 до 41%) и «нравится высказывать своё мнение» (с 49 до 62%). Здесь мы видим и активизацию интереса к обучению, и рост потребности в самовыражении как показатель личностного развития. Характерно также, что не изменившиеся мотивы «хорошая оценка» и «одобрение преподавателем» компенсируются ростом мотива «хорошо выглядеть в глазах однокурсников». Это отражение проблем подросткового возраста к самоутверждению.

3.Сформированность надпредметных умений и навыков у всех учащихся уровня П и О (задача №1)

Общеучебные навыки к концу 2 курса были сформированы у всех кроме двух учащихся уровня М (личные причины — болезнь, домашнее обучение).

4. Соответствие критериям по задачам № 2 и № 3 у всех учащихся уровня П и у большинства учащихся уровня О (более 50%)

Сначала было проанализировано соответствие критериям по задачам № 2 и № 3 каждого студента группы (в начале и конце каждого этапа). Результаты заносились в таблицы следующего образца (табл.7, 8),

После анализа результатов по группе обобщённые сведения вносились в общую таблицу

Таблица 17 - Количество учащихся, соответствующих критериям по задаче № 3

Позиции (критерии)	Сентябрь 2001 г. %	Май 2004г. %
1.Умение выделить главное	34	62
2.Умение найти второстепенное	34	62
3. Умение видеть причины и	29	52

следствия		
4. Умение видеть разные признаки одного явления	28	41

Сводные таблицы показали нам общий рост числа учащихся, чьи умения и навыки соответствуют критериям по задачам № 2 и № 3. «Пофамильный» анализ результатов позволил сделать вывод о том, что этим критериям соответствуют все учащиеся уровня П (100%) и 81% процент учащихся уровня О (то есть большинство).

Таблица 18-Соответствие умений и навыков учащихся критериям по задаче № 4 (критерии: часто; иногда; не проявляется)

Показатели	Сентябрь 2001 г.	Май 2003 г.
1. В творческих заданиях полно раскрывается своя точка зрения	50	75
2. Приводится другая точка зрения	25	50
3. Обосновывается своя точка зрения	50	80
4. Своя точка зрения по проблеме дополняется высказываниями по другим (близким) вопросам	25	48
5. Умение и желание дать оценку фактам и явлениям	75	95
6. Желание выдвинуть разные (в том числе и свои) гипотезы, варианты ответов и др.	10	40

Таблица 19- Соответствие умений и навыков критериям по задаче № 5 (критерии: часто; иногда; не проявляется)

Показатели	Сентябрь 2001 г.	Май 2003 г.
1. Умение определить (сформулировать) проблему	75	90
2. Навыки анализа и синтеза материала	40	75
3. Умение исследовать выявленную проблему	35	70
4. Умение поставить эксперимент и	15	35

оценить его результаты		
5. Умение предполагать, моделировать, фантазировать	10	25

5. Существенный рост показателей по задачам № 4 и № 5 у учащихся уровня П

С сентября 2001 г. по сентябрь 2002 г. мы вели наблюдение за студентами уровня П — как проявляются у них умения и навыки, определённые нами как критерии к задачам № 4 и № 5. Результаты сентября 2002 г. мы взяли за точку отсчёта и сравнили их с результатами мая 2004 г. На каждого студента уровня П (70 человек) мы составили таблицу индивидуальных показателей.

Задачи № 4 и № 5 содержат всего 11 показателей (вместе). Для нас было важным увидеть динамику роста показателей студентов, так как если он есть, значит, подросток развивается. Итак, из 11 показателей улучшились:

- 2 показателя — у 17 человека;
- 5 показателей — у 21 человек;
- 6 показателей — у 53 человек;
- 8 показателей — у 35 человека.

Таким образом, мы можем назвать рост показателей по критериям к задачам № 4 и № 5 у студентов уровня П существенным.

6. Выявление путём эксперимента оптимальных условий сочетания традиционных форм обучения и применения дифференцированного подхода

Помимо чисто технологических требований по применению дифференцированного подхода (их выполнение предусмотрено технологией), мы можем сформулировать следующие условия.

1. Систематичность. Применение дифференцированного подхода на занятиях истории на 1 и 2 курсах позволило вывести некий средний показатель: не менее 85-90% учебных занятий должны проводиться по этой технологии (хотя дифференцироваться могут разные виды работы на

паре). Не менее чем на 95% занятий должны задаваться дифференцированные домашние задания (и, соответственно, должно проводиться повторение изученного материала на следующей паре).

2. Сочетание разных видов работ. Необходимо постоянно сочетать применение дифференцированного подхода с видами работы, **общими** для всех (например, с отработкой надпредметных умений и навыков, с игровыми моментами, общими творческими заданиями и т.д.). Изучение темы или раздела должно завершаться выполнением разноуровневых проверочных работ, оценка за которые выставляется в зависимости от того, задания каких уровней выполнил студент (начиная с низшего).

3. Общая польза. Необходимо строить дифференцированные виды работы и задания на всех этапах занятия таким образом, чтобы каждая группа учащихся вносила свою «лепту» в раскрытие темы занятия. Нами используется следующая примерная схема.

Группа уровня М (ученический уровень) выявляет (сообщает, повторяет, называет) некие базовые сведения или понятия, без которых раскрытие данной темы невозможно (например, основные даты и события). Группа уровня О (алгоритмический уровень) разъясняя эти события, называет их причины, характер, особенности и т.д. Группа уровня П (творческий уровень) сравнивает, оценивает, привлекает сведения из смежных областей знаний, моделирует продолжение этих событий и т.д. Таким образом, вся группа участвует в работе над темой занятия, но каждая подгруппа выполняет свою, посильную работу.

4. Коррекция распределения по подгруппам. Поскольку главная цель применения дифференцированного подхода — создание комфортных условий для обучения студентов различного уровня развития, мы считаем допустимым перевод в другую подгруппу обучения тех студентов, которые не могут в полной мере (в данный момент) работать в своей первоначальной подгруппе (находятся на так называемой нижней границе

своей подгруппы). На последующих этапах работы эти учащиеся показывали стабильные результаты и чувствовали себя заметно спокойнее.

5. Максимальное поощрение. Необходимо хвалить учащихся за работу постоянно, не скупясь, но тоже дифференцирование. В ответах слабых учащихся отмечать любые, самые малые достижения: быстро ответил, регулярно поднимает руку, подумал и ответил, вспомнил, что учил дома, и сделал добавление и т.д. Сильных учащихся хвалим за глубину мысли и ее оригинальность, необычное решение, взгляд на проблему с разных сторон, за умение интегрировать знания и т.д.

Таким образом, практика постоянно подводит к неким принципам и условиям которые, будучи осознанны, и позволяют оптимально считать дифференцированный подход с традиционными формами обучения.

Неожиданным приятным для нас стал рост качества знаний по истории (среднем на 50% на вторых курсах по сравнению с 1 курсами).

Причем этот рост «дали» учащиеся уровня О (общего). Из 30 человек этой подгруппы повысили свои семестровые оценки:

С «3» на «4»-19 человек;

С «4» на «5»-8 человек.

Учащиеся уровня М получили за год тройки, но за этими тройками уже стоят уверенность в своих силах и умение выполнять задания на воспроизведение.

Не изменились годовые оценки и у учащихся уровня П. Выше «5» мы пока не имеем официальных оценок. Но эти пятерки тоже особого качества: они свидетельствуют о сформированной потребности в самореализации и умении выполнять задания творческого характера.

Таковы в целом итоги нашей опытно-экспериментальной работы. Надеемся, что методика отслеживания и анализа результатов, разработка критериев развития интересов и творческих способностей учащихся, сам педагогический эксперимент заинтересуют наших коллег и принесут им пользу.

Итак, работая над вопросом повышения качества знаний учащихся по предмету «История Казахстана» с 2001-2004 гг. нами применялась технология уровневой дифференциации. Использование данной технологии дало положительный результат. Так за период с 2001 по 2004 гг. качество знаний по истории Казахстана выросло с 44% до 73%, а успеваемость с 83,3% до 100%. Рост процента качества знаний по каждому уровню составил 8-20%.

Таким образом, применение технологии позволило решить многие проблемы сопутствующие традиционному обучению:

1. При применении данной технологии достигается 100% усвоение материала обязательного уровня (государственного стандарта). При этом наблюдается рост числа учащихся, занимающихся на эвристическом и творческом уровнях. Например, в экспериментальной группе за 3 года

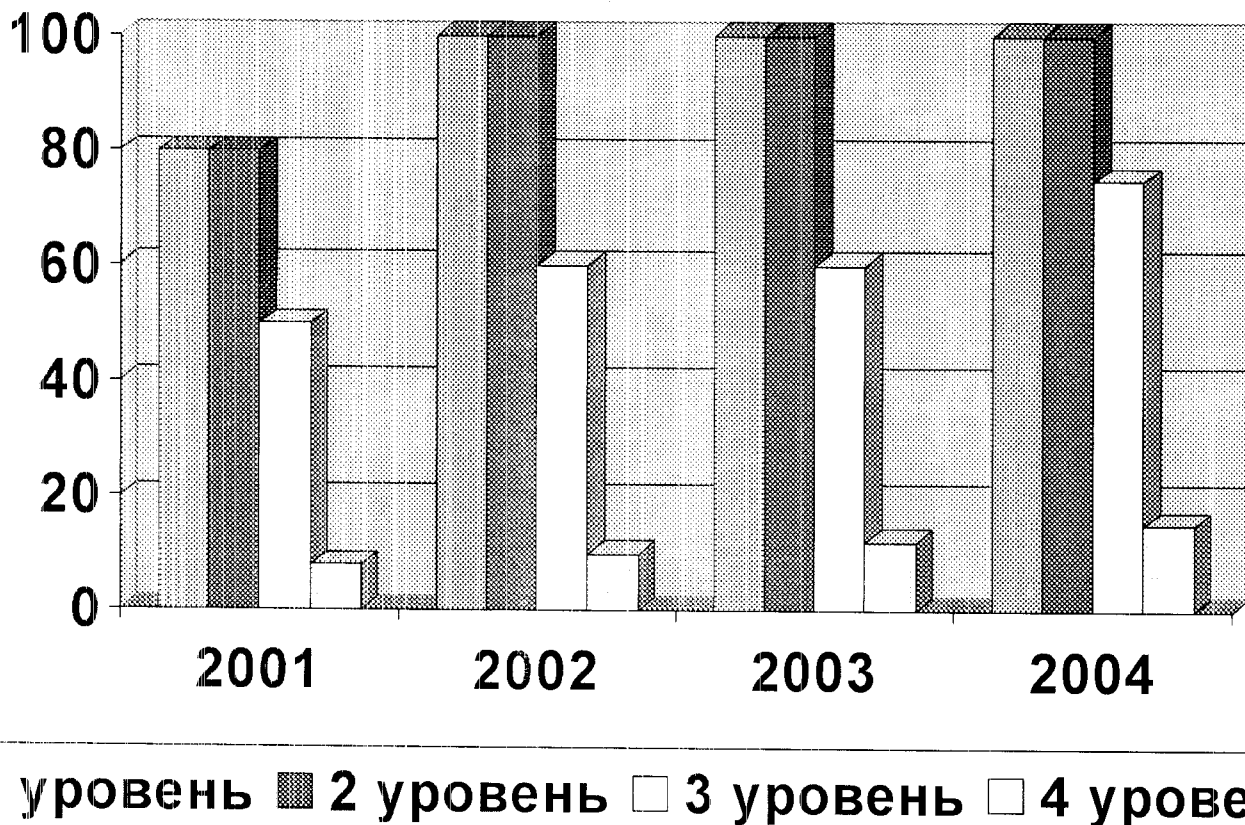


Рисунок 1- Диаграмма уровня усвоения знаний по истории Казахстана в экспериментальной группе за 2001-2004 года

обучения число учащихся работающих на эвристическом (III) уровне выросло на 20%, а на творческом (IV) уровне на 8% (рис.1 диагр .2001-2004)

2. При применении данной технологии достигается 100% усвоение материала обязательного уровня (государственного стандарта). При этом наблюдается рост числа учащихся, занимающихся на эвристическом и творческом уровнях. Например, в экспериментальной группе за 3 года обучения число учащихся работающих на эвристическом (III) уровне выросло на 20%, а на творческом (IV) уровне на 8% (рис.1 диагр .2001-2004)

3. При использовании технологии уровневой дифференциации обеспечивается последовательность в продвижении учащегося по уровням, что можно наблюдать по индивидуальным мониторингам(рис.2).Такое обучение обеспечивает каждому учащемуся свою динамику развития, причем траектория развития устремлена от низшего уровня к высшему уровню. Мониторинги позволяют анализировать успехи и недостатки в усвоении знаний учащихся и подбирать более эффективные методы и формы индивидуальной коррекционной работы.

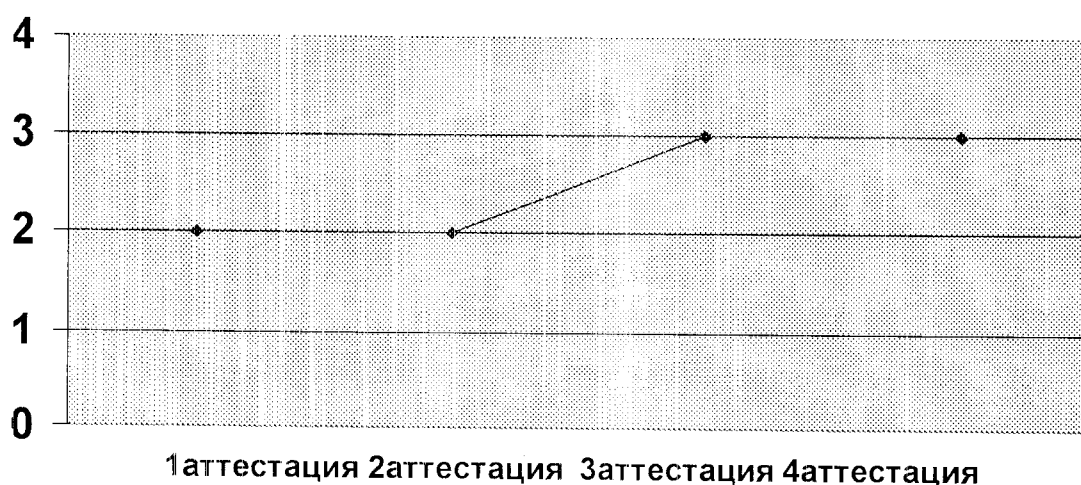


Рисунок 2-Мониторинг усвоения знаний по истории студента группы АТТ-03/9 Бурамбаева Султана (2004г.) I-курс

4. Сочетание данной технологии в организации обучающего процесса и 5-балльной системы оценивания знаний учащихся повышают мотивацию, способствуют саморазвитию и самосовершенствованию, что приводит к повышению качества знаний учащихся.

Преимущество применения данной технологии хорошо видно на рисунке-3.

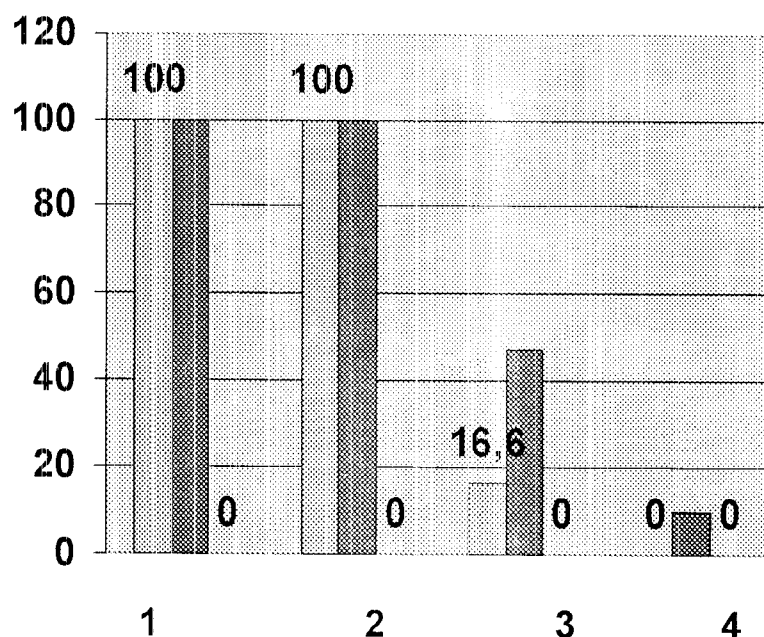


Рисунок 3 - Диаграмма уровня усвоения знаний по истории в группе СЖДПХ(контрольном) и АТТ(экспериментальном) 1 курсы (2003г.)

Проведенные психологические исследования в экспериментальных группах показали повышение уровня развития памяти, внимания и мышления учащихся соответственно на 30%, 17% и 24%.

Применяемый в нашей работе инновационный опыт показал, что использование технологии: уровневой дифференциации способствуют формированию у студентов познавательной потребности, навыков самооценки, способности к самопознанию. Формируются положительные мотивы учения, сознательное отношение к учебной деятельности. Развиваются навыки владения алгоритмами эвристиками в их взаимосвязи.

Выводы

Во второй части нашего исследования мы рассмотрели процесс реализации инновационных технологий в профессиональном образовании, провели опытно-педагогическую работу по теме исследования, определили условия, необходимые для эффективного достижения поставленных задач.

На основании проведенной практической части исследования мы сделали ряд выводов:

1. Определили, в соответствии с проблемой исследования в имеющемся противоречии между необходимостью осуществления инновационной деятельности с учетом общественно значимых целей и ограниченностью социального опыта педагогов для реализации данных инноваций затруднений, которые мешают его разрешению: а) необходимость активизации учебно-познавательной деятельности учащихся с введением разноуровневых задач; б) при постановке учебных и разноуровневых задач учитывать индивидуальные особенности студентов; в) с первого курса обучения вести работу по активизации интереса к предмету у всех студентов; г) необходимость активизировать деятельность педагогов в плане научно-исследовательской работы; д) изменение содержания деятельности педагогического коллектива по реализации исследуемой проблемы.
2. Проведя диагностическую работу, мы определили условия, необходимые для реализации инновационных технологий (технологии уровневой дифференциации): высокий профессионализм преподавателей, учет способностей и индивидуальных особенностей студентов, внедрение инноваций в содержание работы. В опытно-педагогической работе определили группы, где эксперимент проводился, и сравнили полученные результаты с обычными группами.

В экспериментальных группах мы добились качественных показателей в усвоении знаний.

Анализируя итоги проведенной опытно-педагогической работы, мы пришли к выводу о необходимости руководствоваться следующими положениями: опора на индивидуальность студентов; опора на их непосредственный опыт; опора на личностный рост и самосознание.

В результате анализа проделанной работы мы пришли к следующему выводу: студенты достигли более высоких качественных результатов по основным показателям: средний балл учебных знаний, умений и навыков по дисциплине в группах, где проводился эксперимент, составляет -47, в сравнении с обычными-16,6. Общий рост знаний за год составил 20 %.

Итак, работая над вопросом повышения качества знаний учащихся по предмету «История Казахстана» с 2001-2004 гг. нами применялась технология уровневой дифференциации. Использование данной технологии дало положительный результат. Так за период с 2001 по 2004 гг. качество знаний по истории Казахстана выросло с 44% до 73%, а успеваемость с 83,3% до 100%. Рост процента качества знаний по каждому уровню составил 8-20%. Таким образом, применение технологии позволило решить многие проблемы сопутствующие традиционному обучению. При применении данной технологии достигается 100% усвоение материала обязательного уровня (государственного стандарта). При этом наблюдается рост числа учащихся, занимающихся на эвристическом и творческом уровнях. Например, в экспериментальной группе за 3 года обучения число учащихся работающих на эвристическом (III) уровне выросло на 20%, а на творческом (IV) уровне на 8%.

Таким образом, цель-реализация инновационных технологий на данном этапе, на наш взгляд, достигнута, определены основные направления содержания работы колледжа.

Заключение

На пороге XXI века все мировое сообщество увязывает перспективы развития земной цивилизации с модернизацией образовательной системы, которая признается определяющим фактором социального и экономического прогресса.

Что же касается Республики Казахстан то, перед обществом стоит задача реформирования системы образования. Актуальной и своевременной является проблема реализации инновационных технологий в профессиональное образование. Стоит отметить, что классификация имеющихся инновационных технологий предлагает выбор перед учебными заведениями тех технологий, которые будут наиболее приемлемы к ним, и задачей будет являться процесс реализации данных технологий в колледже.

Рассматривая данную проблему на примере деятельности учащихся и преподавателей колледжа нами была выдвинута следующая гипотеза:

Если при организации целостного педагогического процесса будет обеспечена квалифицированная опора на знания теоретических основ инновационных технологий и их применения на практике, то у учащихся будут совершенствоваться интеллектуальные знания и умения, а преподаватели овладеют технологической стороной профессионализма и будут созданы оптимальные условия для реализации инновационных технологий, так как это ориентирует на удовлетворение запросов общества в области образования.

На основании проведенного исследования, мы пришли к следующим обобщениям:

1. В ходе рассмотрения проблемы инноваций в педагогическом процессе колледжа, мы выявили, что инновации являются необходимым атрибутом данного времени. Наряду с этим, мы отследили появление термина «инновация»- его впервые употребил в своем макроэкономическом анализе выдающийся экономист И. Шумпетер. В

последующие года инновационная политика стала системообразующим фактором макроэкономике и геополитике. Постепенно усиливающийся интерес и все большее осознание в обществе возможности использования инновационных процессов привели к тому, что с начала XX века стала оформляться специализированная область знания – инноватика. Заметим, что на теоретико-методологическом уровне работа по анализу и изучению инновации полно отражена в статьях Б.В. Сазонова, Г.П. Щедровицкого, Э.Г.Юдина и др. Были рассмотрены источники возникновения инновационного педагогического движения, предложенные П.Г.Щедровицким.

В исследовательской работе определены этапы педагогического инновационного движения разработанные Э.Д. Днепровым, а также выявлены функции данного движения. Для более полной характеристики рассматриваемого вопроса были изучены работы инновационных коллективов с психолого-педагогическими исследовательскими группами (лабораториями В.В. Давыдова, В.В.Рубцова, Б.Д. Эльконина) с одной стороны и представителей методологического движения (группы О.Б. Анисимова, Ю.В. Громыко, С.В. Попова и т.д.).

2. На следующем этапе, мы рассмотрели какие в научной литературе существуют определения понятия «технология» данные Б.Т.Лихачевым, В.П. Беспалько, И.П. Волковым, В.М.Шепелем, М. Чошановым и другими.

В нашем понимании технология является содержательным обобщением вбирающим в себя смыслы определений различных авторов.

Далее проанализировав определения понятия «инновация» данные И.В.Шестак, А.И. Пригожиным, мы предложили рабочее определение термину «инновационные технологии». Итак: « Инновационные технологии- это технологии которые акцентируют свое внимание педагогической общественности на необходимость целенаправленной творческой работы педагога по принципиально новой системы обучения

детей, всесторонне учитывающей их индивидуальные особенности и отвечающей потребностям общества. »

3. Рассмотрев классификацию инновационных технологий предложенную Г.К. Селевко, мы утверждаем, что именно данные технологии смогут реально преобразовать процесс обучения в направлении гуманно-личностного образования. Вместе с тем, по-нашему мнению именно гуманно-личностное образование можно реализовать посредством уровневого дифференцированного обучения.

Для более полной характеристики технологии уровневой дифференциации, были изучены работы С.Л. Рубинштейна, Л.С.Выготского, В.П. Беспалько. В ходе работы акцентировали свое внимание на технологии уровневой дифференциации обучения на основе обязательных результатов разработанной В.В. Фирсовым.

4. В опытно-педагогической работе нами были проведены мероприятия по оценке уровня инновационности в колледже, мы определили затруднения, которые испытывали преподаватели, внедряя инновации. Нами были разработаны условия, при соблюдении которых была возможность их устранить. В виде таблицы были предложены показатели профессионализма коллектива колледжа, а также их критерии.

В качестве инновационной технологии, была предложена технология уровневой дифференциации и пути ее внедрения на практике. Определены критерии и показатели умственных способностей учащихся на начальном этапе исследования, а также задачи по их устранению.

5. Опытно-педагогическая работа, показала эффективность использования технологии уровневой дифференциации. Помимо технологических требований по применению данной технологии мы сформулировали условия более успешной их реализации:

- 1) систематичность;
- 2) сочетание разных видов работ;
- 3) общая польза;

- 4) коррекция распределения по подгруппам;
- 5) максимальное поощрение.

Таким образом, ретроспективный анализ исследования, посвященный разработке проблемы реализации инновационных технологий в профессиональном образовании колледжа, позволяет сделать следующие выводы:

1. При организации целостного педагогического процесса, должны учитываться определенные условия для успешного применения преподавателями инновационных технологий.

2. Технология уровневой дифференциации в организации обучающего процесса способствует повышению мотивации.

3. Использование данной технологии дало положительный результат, достигается усвоение материала обязательного и высокого уровней.

4. Применяемый инновационный опыт показал, что использование данной технологии способствует формированию у учащихся познавательной потребности, навыков самооценки, способности к самопознанию. Формируются положительные мотивы учения, сознательное отношение к учебной деятельности. Развиваются навыки владения алгоритмами эвристиками в их взаимосвязи.

Подводя итоги, мы пришли к тому, что за достаточно короткий период исследования, достигнуты желаемые результаты по реализации инновационных технологий в профессиональном образовании.

Список использованных источников литературы

1. Конституция Республики Казахстан.-А.,-1995
2. Закон Республики Казахстан «Об образовании» // Вестник образования.-1999-2 июля.-100с.
3. Концепция развития образования Республики Казахстан до 2015 года //Учительская газета.-2003.15января.-№ 2-с.1-4.
4. Верб М.А., Куценко В.Г. Педагогическая техника (Теория и методика коммунистического воспитания в школе). – М.,- 1974.-с.49.
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения.– М.,- 1955.-с.78.
6. Леви В.Л. Искусство быть собой. – М.,- 1977.-с.173.
7. Лихачев Б.Т. Педагогика. Курс лекций. – М.,- 1993.-с.235.
8. Луточкин А.Н. Как вести за собой.– М.,- 1986.-с.175.
9. Макаренко А.С. Педагогические сочинения. – М.,- 1986.-с.233.
10. Новицкая Л.И. Уроки вдохновения. – М.,- 1984.-с.185.
- 11.Педагогика. Учебное пособие (Под ред. Пидкасистого П.И.) – М.,-1996.-с.254.
12. Питюков В.Ю. Что такое педагогическая технология. (Воспитание школьников) – М.,-1995.-с.43.
13. Политехнический словарь. – М.,-1989.-с.76.
- 14.Щуркова Н.Е. Педагогическая технология. Педагогическое воздействие в процессе воспитания школьников. – М.,- 1992.-с.195.
15. Лукашенок О.Н. Конфликты в работе педагога с детьми. – Калуга.,-1997.-с.114-143.
16. Поташкин М.М. и Лазарева В.С. Управление развитием школы.-М.,-1991.-59с.
17. Дьяченко В.К. Организационная структура учебного процесса и его развития.- М.,- 2000.-с.187.

18. Занков Л.В. Обучение и развитие.- М.,- 1999.-с.245.
19. Загвязинский В.И. О современной трактовке дидактических принципов.- М.,-1995.-с.165.
20. Куписевич Ч. Основы общей дидактики.- М.,- 1999.-с.258.
21. Краевская В.В. Теоретические основы процесса обучения в школе.- М.,- 1999.-с.234.
22. Ксензова Г.Ю. Современные школьные технологии.-М.,-2002.-113с.
23. Гузик Н.П. Учить учиться.-М.,-1987.-с.287.
24. Ильенков Э.В. Что такое личность?-М.,1979.-238с.
25. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии.- Р.,-1995.-176с.
26. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности.-М.,-1980.-с.65.
27. Шаталов В.Ф. Организационные основы экспериментальных исследований.-М.,-1989.-48с.
28. Неменский Б.М. Гармония образования.//Учительская газета.-1988.-13 августа.
29. Никитин Б.Н. Ступеньки творчества или развивающие игры.- М.,-Просвещение.-1990.
30. Азаров Ю.П. Искусство воспитывать.-М.,-1985.
31. Фридман Л.М. Педагогический опыт глазами психолога.-М.,-1987.-224с.
32. Раченко И.П. НОТ учителя.-М.,-1990,-48с.
33. Окунев А.А. Спасибо за урок, дети!.-М.,1998.-128с.
34. Макаренко А.С.Педагогическая поэма.-М..1977.-640с.
35. Лысенкова С.Н. Методом содержащего обучения.-М.,-1988.-192с.

36. Лернер И.Я.-Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей.//Научное творчество.-М.,-1969.- С.414.
37. Курганов С.Ю.-Ребенок и взрослый в учебном диалоге.- М.,1989.-127с.
38. Кудрявцев В.Т. Проблемное обучение: истоки, сущность, перспективы.-М.,-1991.-80с.
39. Кобалевский Д.Б. Педагогические размышления.-М.,-1986.- 193с.
40. Капица П.Л. Некоторые принципы творческого воспитания и образования современной молодежи.//Вопросы философии.-1971.-№ 7.- С.17-24.
41. Волков И.П. Много ли в школе талантов?-М.,-1989.-80с.
42. Брушилинский А.В.Психология мышления и проблемное обучение.-М.,-1983.-96с.
43. Альтшуллер Г.С. Найти идею.Наука.-Н.,-1986.-209с.
44. Бухвалов В.А. Развитие учащихся в процессе творчества и сотрудничества.-М.,-2000.-143с.
45. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии.-М.,- 1959.
46. Бакушинский А.В. Исследования и статьи.-М.,-1981.-336с.
47. Б
- еспалько В.П. Слагаемые педагогической технологии.- М.,- 1998.- с.233-267.
48. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения.- М.,- 1996.- с.175.
49. Селевко Г.К. Педагогические технологии.-М.,-2001.,-153с.
50. Лернер И.Я. Педагогика. -М.,- 1997.-с.123.
51. Махмутов М.И. Педагогика. -М., -1994.-с.235

52. Менчинская Н.А. Основы педагогики.- М.,- 1990.-с.135-234.
53. Скаткина М.Н. Дидактика средней школы.- М.,- 1982.-с.150.
54. Пидкасистый П.И. Педагогика.- М.,- 2000.-с.145.
55. Талызина Н.Ф. Принципы обучения в дидактике.- М., -2001.-с.233
56. Шапоринский С.А. Обучение и научное познание.- М.,-2000.-с.143.
57. Якиманская И.С. Развивающееся обучение.- М.,- 2000.-с.232.
58. Лемберг Р.Г. Дидактические очерки.//Учительская газета.1991.-20июня.-с.3
59. Амонашвили Ш.А. Искусство сотрудничества//Учительская газета.-1998.
60. Гальперин П.Я. Изменение методики обучения - одно из условий повышения эффективности процесса обучения.//Вопросы философии.-1974.-№1.-с.91-93.