**СОДЕРЖАНИЕ**

**ВВЕДЕНИЕ**.........................................................................................................3

**1. СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА,**

**ТВОРЧЕСТВА И НОВАТОРСТВА**....................................................4

1.1. Педагогическое творчество и мастерство................................................4

1.2. Инновационная направленность педагогической деятельности..........10

1.3. Сущность коллективного педагогического творчества.........................13

**2. ФЕНОМЕН ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА И**

**НОВАТОРСТВА**......................................................................................15

2.1. Педагоги-новаторы и их концепции........................................................15

2.1.1. Гончарова Т.И............................................................................................16

2.1.2. Шаталов В.Ф..............................................................................................17

2.1.3. Лысенкова С.Н...........................................................................................19

2.1.4. Москаленко К.А.........................................................................................20

2.2. Роль педагогического творчества и новаторства в развитии

системы образования.................................................................................23

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ.**.................................................................................................26

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ**......................................28

ВВЕДЕНИЕ

В практической деятельности руководителей школ и учителей самое, пожалуй, часто употребляемое понятие – творчество. Проблема педагогического творчества и новаторства находится в центре внимания исследователей на протяжении последних ста лет. Уже в начале ХХ века инженер Энгельмейер П.К. предпринял первые систематические попытки осмыслить педагогический процесс как творчество. В это же время было положено начало глубоким научным исследованиям проблем творчества и мышления.

Актуализация данного вопроса возникла на исходе столетия в связи с кризисом традиционной европейской системы образования и необходимостью ее реформирования. В 80-90-е гг. были опубликованы работы Загвязинского В.И., Лук А.Н., Кан-Калик В.А., Никандрова Н.Д. и др. К исследованию этой темы обращались многие отечественные педагоги и психологи – Вишнякова Н.Ф., Кочетов А.И., Кухарев Н.В., Наумчик В.Н., Пархоменко В.П., Решетько В.С. Проблема творчества и новаторства стала своеобразной лакмусовой бумажкой исследования проблем образования в целом и основным критерием его эффективности.

*Цель курсовой работы:* определение сущности творчества и новаторства в педагогической деятельности и выявление роли творчества и новаторства в развитии системы образования.

*Объект исследования:* педагогическая деятельность.

*Предмет исследования:* творчество и новаторство в педагогической деятельности.

*Задачи:*

1. Определить сущность творчества и новаторства в педагогической деятельности.
2. Изучить методические, педагогические находки учителей-новаторов.
3. Выявить роль педагогического творчества и новаторства в развитии системы образования.

**1. СУЩНОСТЬ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МАСТЕРСТВА, ТВОРЧЕСТВА И НОВАТОРСТВА**

**1.1. Педагогическое творчество и мастерство**

Педагогическая деятельность, как и любая другая, имеет не только количественную меру, но и качественные характеристики. Содержание и организацию педагогического труда можно правильно оценить, лишь определив уровень творческого отношения педагога к своей деятельности, который отражает степень реализации им своих возможностей при достижении поставленных целей.

Определяя качество учебно-воспитательной работы учителей, обычно имеют в виду осмысленность, глубину и прочность знаний учащихся, их умственное развитие, нравственную и эстетическую воспитанность, т.к. эффективность педагогической деятельности оценивается только по ее результатам. Однако при оценке работы учителя нередко упускается, по мнению Харламова И.Ф., то, что “качество деятельности влияет на методический уровень учителя, его профессиональную квалификацию. Есть просто умелый учитель, который работает на обычном профессиональном уровне, и есть тот, кто проявляет высокое мастерство и творчество, своими находками обогащает искусство обучения и воспитания. Есть и преподаватели, которые поднимаются до уровня педагогического новаторства, вносят существенные изменения в школьную практику”. [21, с.11]

Рассмотрим подробнее понятия “мастерство”, “творчество”, “новаторство”.

Известно, что развитие сознания и творческих параметров человека шло по пути от простого созерцания к глубокому познанию действительности и лишь затем к ее творческому преобразованию. В равной мере это относится и к эволюции сознания и деятельности педагога. Как в неквалифицированный, традиционно нетворческий труд работник может внести элемент творчества, так и, наоборот, педагогическую деятельность можно строить по шаблону, лишив ее творческого начала.

По мнению Загвязинского, *творчество* – это «всегда создание чего-то нового на основе преобразования познанного: нового результата или оригинальных путей и методов научения. Новизна и преобразование – две наиболее существенные характеристики творчества». [4, с.12]

Педагогическое творчество не является исключением. В нем чаще всего присутствует субъективная новизна мысли. «Творчество начинается тогда, когда результат не может быть достигнут путем логического вывода из имеющихся посылок, когда познание добывает так называемое невыводимое знание с использованием гипотез, предположений, догадок». [10, с.35]

Громкова М.И., определяя творчество как вид человеческой деятельности, отмечает *признаки,* характеризующие ее как целостный процесс:

* «наличие противоречия проблемной ситуации или творческой задачи;
* социальная и личная значимость и прогрессивность, которая вносит вклад в развитие общества и личности (антисоциальная деятельность, даже в ее самой изобретательной форме, — это не творчество, а варварство);
* наличие объективных (социальных, материальных) предпосылок, условий для творчества;
* наличие субъективных (личностных качеств — знаний, умений, особенно положительной мотивации, творческих способностей личности) предпосылок для творчества;
* новизна и оригинальность процесса или результата. [3, с.10]

      Если из названных признаков осмысленно исключить хотя бы один, то творческая деятельность либо не состоится, либо деятельность не может быть названа творческой. Такой подход к сущности творчества согласуется с идеями гуманистической педагогики, с развитием личности, культуры и общества. Истинное творчество гуманно по своей природе, поскольку оно с необходимостью приводит к развитию и саморазвитию личности и соответственно культуры и общества.

Нередко творческую природу труда педагога выводят из умозаключения: педагогический труд по преимуществу умственный, а умственный — значит творческий. Но умственный труд нельзя прямо отождествлять с творческим. Творчество обусловлено творческим потенциалом личности, который, если вести речь о педагоге, формируется на основе накопленного им социального опыта, психолого-педагогических и предметных знаний, новых идеи, умений и навыков, позволяющих находить и применять оригинальные решения, новаторские формы и методы и тем самым совершенствовать исполнение своих профессиональных функций. С другой стороны, опыт убеждает, что творчество приходит только тогда и только к тем, для кого характерно ценностное отношение к труду, кто стремится к повышению профессиональной квалификации, пополнению знаний и изучению опыта как отдельных педагогов, так и целых педагогических коллективов.

Итак, педагогическое творчество – это «всегда новое по отношению к уже имеющемуся, сложившемуся; поиски учителем способов развития своих воспитанников и себя самого, преодоление профессиональных стереотипов, осмысление научной информации». [20, с.20-21]

Творческая деятельность учителя, по мнению Краевского В.В., Борисенкова В.П. и др., осуществляется в двух основных *формах:* «применение известных средств в новых сочетаниях к возникающим в образовательном процессе педагогическим ситуациям и разработка новых средств применительно к ситуациям, аналогичным тем, с которыми учитель уже имел дело ранее». [1, с.3]

Область проявления педагогического творчества определяется структурой деятельности и охватывает все ее стороны: конструктивную, организаторскую, коммуникативную и гностическую. Но для осуществления творчества в педагогической деятельности необходим *ряд условий:*

* «временная спрессованность творчества, когда между задачами и способами их разрешения нет больших промежутков времени;
* сопряженность творчества педагога с творчеством учащихся и других педагогов;
* отсроченность результата и необходимость его прогнозирования;
* атмосфера публичного выступления;
* необходимость постоянного соотнесения стандартных педагогических приемов и нетипичных ситуаций». [6, с.102]

 Творчество в деятельности педагога характеризуется разными уровнями. Кухарев Н.В. и Решетько В.С. предлагают принять за основу уровней педагогического творчества уровень профессионализации педагога, потому что профессионализм учителя, во-первых, включает его умение измерять результаты своего труда и обосновывать процесс достижения качественных показателей деятельности; во-вторых, является концентрированным показателем творчества, обеспечивающим успех дела. [7]

*Уровни педагогического творчества* рассматриваются с учетом степени сформированности умения анализировать свой труд и его качественные показатели:

«*Первый уровень, информационно-воспроизводящий:* педагог умеет воспроизводить опыт других, решать простые задачи на пути к результату, анализирует эффективность принимаемых решений в конкретных ситуациях. Это уровень педагога без категории.

*Второй уровень, адаптивно-прогностический:* педагог умеет трансформировать известную ему информацию, отбирать способы, средства, методы взаимодействия с учащимися с учетом их личных качеств. Этот уровень деятельности педагога соответствует второй категории.

*Третий уровень, рационализаторский:* педагог проявляет рационализаторские способности (высокую эффективность опыта, умение решать сложные, нестандартные педагогические задачи и находить оптимальные решения). В его работе присутствуют элементы индивидуальности и неповторимости. На этом уровне осуществляет свою деятельность педагог первой категории.

*Четвертый уровень, научно-исследовательский:* педагог умеет определять концептуальную основу собственного поиска, разрабатывать собственную систему деятельности на основе исследования ее результатов. На этом уровне работает педагог высшей категории.

*Пятый уровень, креативно-прогностический:* педагог способен выдвигать сверхзадачи и обосновывать способы их решения; вносит существенные изменения в систему образования, трансформирует ее и, овладев механизмом диагностики, идет от алогичного к логике устоявшихся стереотипов. Это уровень педагога экстра-класса». [10, с.36]

В связи с уровневой характеристикой педагогического творчества возникает вопрос о творчестве молодых педагогов, не имеющих достаточного социального и профессионального опыта. Ответы начинающих и будущих учителей в отличие от учителей, имеющих некоторый стаж, в подавляющем большинстве однозначны: творить может только молодой учитель, не обремененный чужим опытом. Характерно, что педагогическое творчество в этом случае нередко отождествляется с путем проб и ошибок. Тем не менее, на наш взгляд, утверждение молодых учителей не лишено оснований, хотя в нем и отражается юношеский максимализм. Этот вопрос вызывает, в свою очередь, и другие: каково соотношение педагогического опыта и творчества, педагогического творчества и мастерства? Чем отличается просто умелый педагог от педагога-мастера, в чем проявляется творчество и чем оно отличается от новаторства?

По мнению Харламова И.Ф., базовой характеристикой здесь является понятие «педагогическая умелость». Под *педагогической умелостью* следует понимать «достаточно хорошее владение учителем системой важнейших обучающих и воспитательных умений и навыков, которые в своей совокупности позволяют ему осуществлять учебно-воспитательную деятельность на грамотном профессиональном уровне и добиваться более или менее успешного обучения и воспитания учащихся». [21, с.11]

Следующей ступенью профессионального роста и совершенствования учителя является, утверждает Харламов И.Ф., *педагогическое мастерство* – «доведенное до высокой степени совершенства обучающая и воспитательная умелость, которая отражает особую отшлифованность методов и приемов применения психолого-педагогической теории на практике, благодаря чему обеспечивается высокая эффективность учебно-воспитательного процесса». (Харламов, с.12) От умелости мастерство отличается тем, что это более совершенный уровень, требующий высокой отточенности используемых обучающих и воспитывающих приемов. В нем могут присутствовать и определенные творческие элементы, и даже методическая новизна, но они не обязательны. Главное в нем – эффективное применение психолого-педагогической теории, реализация ее идеи и передового опыта, искусное использование различных, пусть даже известных методик, которые способствуют достижению высоких результатов в обучении и воспитании.

Педагогический опыт может быть массовым и передовым. *Массовый педагогический опыт* – это типичный опыт работы учреждения образования и отдельного педагога, который характеризует достигнутый уровень практики обучения, воспитания и реализации в ней достижений педагогической науки. Слова *«передовой педагогический опыт»* употребляются в широком и узком смыслах: «в широком смысле под передовым опытом понимают высокое мастерство педагога. Хотя его опыт может и не содержать в себе чего-то нового, оригинального, но он является образцом для учителей, которые еще не овладели педагогическим мастерством. В этом смысле достигнутое педагогом-мастером представляет собой передовой опыт, достойный распространения. К передовому опыту в более узком и строгом смысле относят только такую практику, которая содержит в себе элементы творческого поиска, новизны, оригинальности, то, что иначе называется новаторством. Такой педагогический опыт особенно ценен, потому что он открывает новые пути в образовательной практике и педагогической науке». [16, с.91]

Чоботарь А. считает, что «творческий рост учителя проходит примерно такие стадии: «массовая практика» («работаю как все») – «положительный опыт» («работаю удачно, лучше некоторых коллег») – «передовой опыт» («работаю иначе и лучше, чем многие коллеги») – «новаторство» («работаю иначе и лучше, чем все»)». [22, с.55]

**1.2. Инновационная направленность педагогической деятельности**

Между простым педагогическим мастерством и новаторством часто трудно бывает провести границу, потому что, овладев известными принципами и методами, педагог обычно не останавливается на достигнутом. Находя и используя все новые и новые оригинальные приемы или по-новому, эффективно сочетая старые, педагог-мастер постепенно становится настоящим новатором.

Согласно словарю иностранных слов, *«новаторство* – новое в созидательной деятельности людей; деятельность новаторов». [18, с.345]

Педагогическое новаторство является условием развития образования, поскольку оно вносит в него различного рода новации. Последние выражаются в тенденциях накопления видоизменения разнообразных инициатив и нововведений в образовательном пространстве. Их следствием могут быть как частичные трансформации в содержании образования и педагогических технологиях, так и глобальные изменения в сфере образования.

«Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как средство и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогическому процессу инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося». [17, с.398]

Лаврентьев Г.В. и Лаврентьева Н.Б., рассматривая понятие «педагогическое новшество», определяют его как «такое содержание возможных изменений педагогической действительности, которые ведут к ранее не известному, ранее не встречающемуся состоянию, результату, развивающих теорию и практику обучения и воспитания. Это содержание может касаться педагогической действительности в целом или отдельных её составляющих». [8, с.110]

В понимании сущности инновационных процессов в образовании лежат две важнейшие проблемы педагогики – проблема изучения, обобщения и распространения передового педагогического опыта и проблема внедрения достижений психолого-педагогической науки в практику. Одни ученые инновационные процессы прежде всего связывают с изучением, обобщением и распространением педагогического опыта, другие отдают предпочтение проблеме разработки и внедрения педагогических новшеств. Следовательно, предмет инноватики, содержание и механизмы инновационных процессов должны лежать в плоскости объединения двух взаимосвязанных между собой процессов, рассматриваемых до настоящего времени пока изолированно. Их объективная взаимосвязь заключается в том, что процесс изучения, обобщения и распространения педагогического опыта имеет своей конечной целью внедрение нового, передового в массовую практику. Таким образом, результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств теоретической и практической природы в целостном педагогическом процессе. Все это подчеркивает важность управленческой деятельности по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств. Итак, речь идет о том, что учитель может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Управление этим процессом обеспечивает подготовку к отбору, оценке и применению в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей, методик.

Сластенин В.А., Исаев И.Ф., Шиянов Е.Н. и др. [17] определяют следующую совокупность *критериев педагогических новшеств:* новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Основным критерием инновации выступает *новизна,* имеющая равное отношение к оценке как научных педагогических исследований, так и передового педагогического опыта. Поэтому для учителя, желающего включиться в инновационный процесс, очень важно определить, в чем состоит сущность предлагаемого нового, каков уровень новизны. Для одного это может быть действительно новое, для другого оно таковым не является. В этой связи «необходимо подходить к включению учителей в инновационную деятельность с учетом добровольности, особенностей личностных, индивидуально-психологических характеристик. Выделяют несколько уровней новизны: абсолютная, локально-абсолютная, условная, субъективная, отличающиеся степенью известности и областью применения». [17, с.402]

*Оптимальность* как критерий эффективности педагогических инноваций означает затрату сил и средств учителей и учащихся для достижения результатов. Разные учителя могут добиваться одинаково высоких результатов при разной интенсивности собственного труда и труда учащихся. Введение в образовательный процесс педагогической инновации и достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах свидетельствует о ее оптимальности.

*Результативность* как критерий инновации означает определенную устойчивость положительных результатов в деятельности учителей. Ценность данного критерия – в обеспечении целостного понимания, восприятия и формирования личности.

*Возможность творческого применения инновации в массовом опыте* можно рассматривать как критерий оценки педагогических инноваций. Если ценная педагогическая идея или технология остаются в рамках узкого, ограниченного применения, обусловленного особенностями и сложностью технического обеспечения или спецификой деятельности учителя, то вряд ли в данном случае мы можем говорить о педагогическом новшестве. Творческое применение инноваций в массовом педагогическом опыте подтверждается на начальном этапе в деятельности учителей, но после ее апробации и объективной оценки может быть рекомендована к массовому внедрению.

Итак, ступенями роста профессиональной педагогической деятельности учителя являются: педагогическая умелость, педагогическое мастерство, педагогическое творчество и педагогическое новаторство.

**1.3. Сущность коллективного педагогического творчества**

Несмотря на достаточно активную разработку проблемы педагогического творчества, на сегодняшний день остаются практически не изученными социально-психологические и педагогические характеристики сообщества педагогов, позволяющие ему стать субъектом не просто совместной, а именно коллективной творческой деятельности, порождающей новые воспитательные и образовательные возможности, кардинально улучшающие качество образования.

Коллективное педагогическое творчество не тождественно совокупности деятельности отдельных талантливых педагогов. По мнению Кочетовой А., «коллективную творческую деятельность характеризуют:

* единые целевые установки членов коллектива, сформированные на основе педагогических ценностей, общие мотивы;
* совместная деятельность в достижении целей – взаимопомощь, разделение ответственности, сочетание управления и самоуправления;
* общий объект деятельности – ребенок, детская группа, коллектив;
* гармоничные межличностные отношения, возникающие на основе деловых, сотрудничество и взаимодействие». [5, с.73]

По мере формирования этих качеств коллектива снижаются противоречия между учителями, между ними и ребятами, индивидуальный опыт обогащается коллективным и – что очень важно – гармонизируются отношения администрации и учителей.

Для формирования в школе коллективного субъекта творческой деятельности необходимы следующие *условия:*

* «яркий лидер-руководитель, автор основной творческой идеи, инициатор целесообразных новшеств в образовательном учреждении и его активное участие во всех ключевых процессах, событиях и делах коллектива;
* нестандартность задач, стоящих перед образовательным учреждением, уникальность его статуса в социальной микросреде, т.е. создание некоего собирательного ее образа, отличающегося неповторимостью, привлекательностью, внушающего учителям ощущение принадлежности к значимой миссии, защищенности и удовлетворения;
* преодоление стереотипов мышления и поведения педагогов, их взаимопонимание и творческая самореализация, использование потенциала каждого учителя, развитие его индивидуальности. Это повышает степень удовлетворенности и активность учителей». [5, с.73]

Итак, коллективная творческая деятельность – важнейший путь гармонизации педагогической жизни любого образовательного учреждения.

Таким образом, на основании изложенного выше, мы приходим к следующим *выводам:*

*Педагогическое мастерство* - это деятельность педагога на уровне образцов и эталонов, отработанных в практике и уже описанных в методических разработках и рекомендациях. Мастерство педагога прямо не связано со стажем его работы.

В отличие от мастерства *педагогическое творчество* — это всегда поиск и нахождение нового. Каждый педагог продолжает дело своих предшественников, педагог-творец видит шире и значительно дальше. Каждый педагог так или иначе преобразует педагогическую действительность, но только педагог-творец активно борется за кардинальные преобразования и сам в этом деле является наглядным примером. *Коллективная педагогическая творческая деятельность* служит главным механизмом развития школы и самого коллектива педагогов.

Высшим уровнем профессиональной деятельности учителя является *педагогическое новаторство.* Подлинных педагогов-новаторов не так много, и появляются они не часто.

**2. ФЕНОМЕН ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ТВОРЧЕСТВА И НОВАТОРСТВА**

**2.1. Педагоги-новаторы и их концепции**

Стремление к активизации инициативы и творчества детей, к раскрытию личностного потенциала каждого юного человека, к созданию условий «ненавязчивого» обучения возникали в разное время в различных странах. Достаточно вспомнить труды Я.Коменского, И.Песталоцци, К.Ушинского, В.Сухомлинского, А.Макаренко. Эту эстафету подхватили педагоги-новаторы Ш.Амонашвили, С.Лысенкова, И.Волков, В.Шаталов, М.Щетинин, Е.Ильин, Е.Гончарова, К.Москаленко, Б.Никитин и др. Идеи и опыт этих педагогов в настоящее время получили широкое признание.

То новое, что принесли учителя-новаторы в педагогику, можно охарактеризовать одной общей фразой – педагогика сотрудничества.

Основная идея педагогики сотрудничества заключается в изменении характера межличностных отношений учителя и ученика. Для нее типична установка на открытое доверительное общение с учащимися, принятие любого из них таким, какой он есть, понимание и сочувствие.

Педагогическая деятельность должна иметь гумани­стическую направленность. Это означает, что все дейст­вия педагога подчинены реальным интересам личности ребенка, учащегося, взрослого человека. Задача педагога заключается в оказании влияния на поведение ученика с целью его по­следующего изменения, то есть, осуществить педагоги­ческое воздействие гуманистического, а не авто­ритарного характера.

Гуманистическая направленность личности учителя является ведущим типом направлен­ности, она предопределяет гуманистический характер профессиональной деятельности, выражающийся в осоз­нании, разработке и реализации задач по оказанию педагогической помощи воспитанникам в их индивиду­ально-личностном развитии и становлении. Гуманисти­ческая направленность личности формируется на базе общечеловеческих ценностей.

«Гуманистическое воспитание имеет своей целью гармоничное развитие личности и предполагает гуманный характер отношений между участниками педагогического процесса». [17, с.228]

«В современной педагогической культуре, являющей­ся частью культуры общечеловеческой, достойное место занимают прогрессивные концепции, утверждающие необходимость уважительного отношения к личности ребенка, признание и защиту его прав на свободу и раз­витие, гуманистические и демократические принципы его воспитания и образования». [12, с.49]

Далее мы кратко охарактеризуем методические и педагогические находки лишь некоторых учителей-новаторов, а также их гуманистический и творческий характер.

**2.1.1. Гончарова Т.И.**

Гончарова Т.И. – преподаватель истории из Ленинграда, народный учитель СССР. Она считает, что «урок – это совместный поиск истины учителем и учениками. Ученик на уроке должен работать, а не выслушивать лекции учителя, которые он в впоследствии, вероятно, забудет». [2, с.33]

Гончарова призывает не смотреть на детей со стороны, сверху вниз, не присаживаться на корточки, а быть с ними на равных, учить их и учиться у них. Ученик - такой же творец учебно-воспитательного процесса, как и учитель. Эффективность урока во многом определяется тем, в какой мере сами ученики включаются в самостоятельный поиск истины. Нет подлинного учения без самообразования и нет само­образования без учения.

Гончарова определила главную проблему некачественного обучения в том, что школьники редко вовлекаются в подлинно творческую работу; чаще всего они получают знания в готовом виде, запоминают их и вос­производят; «им приходится идти по сценарию, сделанно­му учителем; их роль — роль оркестрантов, исполнителей сценария; класс напоминает театр од­ного актера; школьник остается лишь обучаемым и воспитуемым, он — объект, а не субъект процесса познания окружающего мира; его пассивная позиция - главное зло в организации учебно-воспитательного процесса». [2, с.63]

Также одной из важных проблем школы является неправильно организованный процесс обучения. Ученик - не менее важный участник учебно-воспитательного процесса, чем учитель, у него огромный творческий потенциал, и естественна такая организация процесса открытия мира, когда учитель учит учеников, а ученики – друг друга и учителя. Тот учитель современен, который делает своих учеников учителями, в какой-то мере коллегами; подлинная школа – та, в которой учитель окружен не просто единомышленниками, но и соратниками.

«Увлечение познанием зависит не только от содержания информации, но и от причастности учени­ков к организации учебного процесса; эффективность обучения во многом определяется тем, в какой мере са­ми ученики включаются в самостоятельный поиск исти­ны; нет подлинного обучения без самообразования и нет самообразования без обучения, поэтому чуть ли не на каждом уроке надо добиваться единства обучения и са­мообразования». [2, с.64]

Пусть интеллектуальная энергия учеников, для кото­рых скучен труд потребления знаний, найдет выход в собственной познавательной активности, самостоятель­ности. Активность же определяется потребностью разре­шить тревожащие вопросы. «Учить детей ставить вопро­сы и разрешать их или, по крайней мере, задумываться над ними – наше призвание. Необходимо постоянно возбуждать у школьников ум­ственный голод, поддерживать и развивать у них «воп­росительное» отношение к окружающему миру». [2, с.64]

**2.1.2. Шаталов В.Ф.**

Методическая система донецкого педагога В.Ф.Шаталова позволяет успешно решить одну из труднейших педагогических задач – приобщить каждого школьника к ежедневному напряженному умственному труду, воспитать познавательную самостоятельность как качество личности, укрепить в каждом ученике чувство собственного достоинства, уверенности в своих силах и способностях. Область педагогического творчества Шаталова довольно разнообразна. Она включает в себя обучение математике, физике, истории в средней общеобразовательной школе.

Сущностью опыта В.Ф.Шаталова является создание эффективной организационно-методической системы обучения ряда предметов в общеобразовательной школе. Новаторство этого опыта заключается в создании и использовании наглядных схем – опорных сигналов, включающих несколько параграфов изучаемого материала. Методика Шаталова исходит из того, что все дети — без исключения — способны ус­пешно овладеть школьной программой. Учитель должен помочь ученику осоз­нать себя личностью, пробудить потребность в познании себя, жизни, мира, воспитывать в нем чувство человеческого достоинства, составляющая которого — осозна­ние ответственности за свои поступки перед собой, това­рищами, обществом. От веры учителя в воз­можности каждого своего ученика, от его терпения, умения вовремя прийти на помощь зави­сят успехи его учеников на пути познания.

Вот как идет работа над новым материалом по методике Шаталова: «*Первый этап* — развернутое, образно-эмоциональное объяснение учителем отобранных для урока параграфов.

*Второй этап* — сжатое изложение учебного материала по опорному плакату (увеличенная копия листа с опорными сигналами), озвучивание, рас­шифровка закодированного с помощью разнообразных символов основных понятий и логических взаимосвязей между ними.

*Третий этап* — изучение опорных сиг­налов, которые получает каждый ученик и вклеивает их в свои альбомы.

*Четвертый этап* — работа с учебником и листом опорных сигналов в домашних условиях.

*Пя­тый этап* — письменное воспроизведение опорных сигналов на следующем уроке.

*Шестой этап* — ответы по опорным сигналам (письменные и устные: тихие, магнитофонные по листам взаимоконтроля и т. д.).

*Седьмой этап* — посто­янное повторение и углубление ранее изученного материала (организация взаимопомощи — «педагогичес­кий десант» — не только между одноклассниками, но и между старшими и младшими ребятами). Таким обра­зом, семь этапов работы над теоретическим материа­лом. Глубокое понимание теоретических вопросов рождает желание испробовать свои силы в деле, а вре­мя, сэкономленное благодаря сконцентрированному изучению теории, позволяет, увеличив количество ре­шаемых задач, разобрать подробно и всесторонне их типы и возможные пути решения». [23, с.146]

**2.1.3. Лысенкова С.Н.**

Лысенкова С.Н. предприняла конкретную попытку преодолеть те трудности, с которыми чаще всего не справляются многие учителя начальных классов. Ее организационно-методическая система обучения по сути своей является конкретизацией теории управления психическим развитием ребенка в процессе обучения, заложенной в трудах Л.С.Выготского и получившей дальнейшее развитие в исследованиях многих ведущих советских психологов.

«Характер учебной деятельности детей, которую описывает в своей книге С.Н. Лысенкова, отражает результат ее труда по организации взаимодействия детей на уроке, постепенного их перевода на уровень осознания форм и средств этого взаимодействия и самоконтроля. Одновременно это и есть формирование у детей психологических механизмов саморегуляции в процессе взаимодействия на уроке с учителем и между собой». [19, с.156]

В системе работы С.Н.Лысенковой большое значение имеет перспективная подготовка, т.е. «попутное прохождение трудных тем (которые будут изучаться по программе значительно позже) в связи с изучаемым в данный момент, на данном уроке. После такой многоразовой подготовки к объяснению нового трудного материала это объяснение носит характер обобщения уже известного и основательного его закрепления». [11, с.124]

Важнейший принцип организационно-методической системы С.Н.Лысенковой — опережение, или перспективное опережающее изучение трудных вопросов и тем программы. В данном случае учитель руководствуется главным образом не логикой учебной программы, а логикой развития учащихся. Большим подспорьем в этой работе служат специально разработанные опорные схемы, таблицы, комплекты карточек, или, одним словом, опоры. Это, по существу, выводы, которые рождаются на глазах учеников в момент объяснения учителя.

В дальнейшем опоры становятся очень важным средством, организующим учебный труд. В сущности, опоры представляют собой материализацию учебных действий. Многие из них моделируют основные связи и зависимости в учебном материале, создают оптимальные условия формирования понятий.

Создание на уроке положительного эмоционального настроя детей через обеспечение всем и каждому успеха в труде — также существенная отличительная черта методики С.Н.Лысенковой.

Одновременно учитель осуществляет дифференцированный подход к детям с учетом способностей, степени овладения материалом предмета Общий темп обучения при этом растет. Создается резерв времени, который рационально используется в работе над сложными темами и разделами.

**2.1.4. Москаленко К.А.**

Москаленко К.А. заставил принять простые истины: ребенка необходимо защищать всегда и везде; ребенку необходимо помогать; его следует воодушевлять и побуждать, на каждом уроке вести к успеху и росту.

У Москаленко была цель – сделать обучение не только интересным и плодотворным, но и гуманным. И потому он осторожно выбирал свои дидактические средства, боясь травмировать ребенка. Его педагогические придумки, большие и малые, защищали ребенка.

По мнению Москаленко, «педагогическая сверхзадача – войти в положение любого и каждого ребенка». [24, с.3]

Москаленко предложил, а потом и доказал, что структура урока может и должна быть изменена, что акценты в обучении могут и должны быть изменены. Детей необходимо учить на уроке, не рассчитывая, что они доучатся «потом», при выполнении домашней работы. Ученик может качественно усваивать знания на уроке, учитель при этом может управлять процессом обучения и видеть его результаты. Так сложился новый тип урока – «объединенный урок» или «бесструктурный», где усвоение и выявление знаний интегрируются в единый процесс формирования знаний, умений и навыков. Многообразие видов деятельности на уроке, сочетание коллективных, групповых и индивидуальных форм деятельности позволяло учащимся выполнять значительный объем работы на уроке, что снимало вопросы дисциплины, и тем самым намечался реальный путь к сокращению времени на выполнение домашней работы.

На новом – объединенном уроке усвоение нового, непрерывное совершенствование знаний и формирование навыков и их выявление объединены в единый процесс. Отличие объединенного урока от комбинированного заключается в следующем:

1. «процесс обучения и выявления знаний органически сливаются в единый процесс, в конце урока выставляются поурочные баллы;
2. процесс обучения знаниям, умениям и навыкам протекает в органическом единстве под наблюдением учителя;
3. ученики новый материал усваивают на уроке, происходит непрерывное повторение знаний, умений и навыков в новых связях, в новых сочетаниях; ученики на таком уроке выполняют столько письменных упражнений, сколько они выполняли на комбинированном уроке вместе с большими домашними заданиями;
4. гармонически сочетаются работа учителя с коллективом класса и отдельной личностью; деятельность учителя не отрывается от деятельности учащихся; урок проходит в темпе мыслительной деятельности детей;
5. активная и проверяемая деятельность учащихся в коллективе делает урок эффективным и в области воспитания; вопрос о поддержании порядка на уроке отпадает, так как все работающие ученики организуются между собой для активного воздействия на нарушителей дисциплины». [13, с.171]

Поурочный балл является важным стимулом успешной работы как для ученика, так и для учителя. Оценка работы учащегося на всех этапах урока позволяла даже самому слабому ученику получить положительную оценку за активную работу на уроке, что в свою очередь, формировало положительное отношение ученика к учебной деятельности. Поурочный балл оказывает более сильное воздействие на ученика, чем отметка, выставленная в процессе проверки домашнего задания, так как поурочный балл есть немедленная реакция учителя на работу учеников.

Объединенный урок позволяет положительно решить вопрос об устранении перегрузки школьников учебными занятиями. По мнению Москаленко К.А., решать этот вопрос нужно в двух направлениях: по линии сокращения домашних заданий и сокращения урока. Повышение интенсивности урока открывает возможность со­кратить его продолжительность, что также способствует уменьше­нию утомляемости учеников. «Известно, что утомление детей в школе особенно усиливается, когда происходит сокращение пере­мен (20-30-минутная перемена сокращается до 10-15 минут, а 10-минутная – до 5 минут). Для исправления этого положения необходимо сократить урок – до 40 минут, а перемены увеличить до 10 минут и одну большую». [14, с.57]

Таковы лишь некоторые психолого-педагогические основы объединенного урока, предложенные Москаленко К.А. Судьба замечательного экспериментатора оказалась схожей с судьбой многих перспективных починов 50-х и 60-х годов в сферах производства, культуры, науки. Идеи липецкого опыта упрощались, обесценивались и выхолащивались. «Учителей страны призывали работать «по-липецки», а понимались под этим лишь внешние признаки эксперимента: поурочный балл и так называемые «комментированные упражнения» - независимо от предмета, возраста и степени подготовки учащегося». [24, с.4]

**2.2. Роль педагогического творчества и новаторства в развитии системы образования**

Ссылаясь на данные социологического опроса 1988 года, Лебедев О.Е. отметил, что «72% учителей хотят перемен в школе, но добавил, что половина из них не знает, что и как делать». [9, с.6]

Готовность к массовому педагогическому творчеству, стремление к переменам, желание поддержать инновационные проекты отражали настроения в учительской среде, сформировавшиеся в 80-х годах под влиянием публикаций в прессе о педагогах-новаторах.

В 1986 году в «Учительской газете» был опубликован первый отчет о встрече учителей-экспериментаторов, в которой участвовали В.Ф.Шаталов, М.П.Щетинин, Ш.А.Амонашвили, С.Н.Лысенкова, И.П.Волков, Е.Н.Ильин, Л.А.Никитина, Б.П.Никитин, В.А.Караковский. Отчет носил название «Педагогика сотрудничества». В нем были сформулированы идеи, определившие новое направление педагогической практики: идея трудной цели, идея учения без принуждения, идея свободного выбора, идея принципов формирования новой системы отношений участников образовательного процесса. Через год «Учительская газета» публикует отчет о второй встрече учителей-экспериментаторов под названием «Демократизация личности». В 1988 году появляется статья «Методика обновления» – отчет о третьей встрече педагогов-экспериментаторов, в круг которых входят И.П.Иванов и Е.Б.Куркин. В том же году проходит еще одна встреча, посвященная проблемам создания новой школы. В конце 1988 года состоялся Всесоюзный съезд, поддержавший главные идеи педагогов-новаторов – идеи гуманизации и демократизации системы образования.

«То было время открытий: педагоги открывали для себя возможность отказываться от привычных схем, установленных неизвестно кем норм, предписанных «сверху» взглядов. Они с удивлением и восхищением узнавали, что есть учителя, которые, говоря словами Тубельского, «учат не так». [9, с.7]

Однако в это же время появляются в прессе и публикации иного характера. Поднимаются вопросы о необходимости критического отношения к новациям в педагогической деятельности, о том, что не каждый учитель-новатор является таковым на самом деле, о том, что новаторов может быть больше, но новаторство не может быть массовым, т.к. новатор должен обладать особыми, редкими качествами.

Так, Ройтман И.А. в своей статье «Каким должен быть новатор?» подвергает жесткой критике педагогические концепции Шаталова В.Ф., Щетинина М.П., Лысенковой С.Н. Он указывает на некомпетентность и даже элементарную безграмотность этих ученых: «Делать перестройку в школьной практике руками профессионально некомпетентных людей, пусть и названных высоким именем новаторов, по меньшей мере смешно». «Математика – наука точная. Поэтому математику как науку связывают с такими понятиями, как математическая культура, корректность, точность, изящество и подходе к решению задач. И если перед вами выступает человек даже с красивыми словами, даже с оригинальными мыслями, но затем следуют грубейшие неоднократные ошибки в формулировках и решении задач, то грош цена предлагаемым им новациям». [15, с.127-128] Автор уверен, что «вкусовщина, огульное охаивание достижений прежней и теперешней советской школы и безудержное, в превосходной степени, восхваление экспериментально не проверенных идей ничего, кроме вреда, не принесет». [15, с.128]

Каково же тогда значение педагогического творчества и новаторства, при каких условиях педагогическое творчество может повлиять на развитие образовательной системы?

Несмотря на то, что задуманную реформу системы образования в полной мере осуществить не удалось, результаты подъема педагогического творчества в 80-е годы можно оценить как значительные. «Во-первых, сформировался «банк педагогических идей», многие из которых не утратили своей актуальности и сейчас и которые вполне могут быть восприняты формирующейся концепцией личностно-ориентированного образования. Во-вторых, существенно расширились масштабы инновационного движения, участниками которого стали не отдельные педагоги-новаторы, а сотни педагогических коллективов. В-третьих, ряд новаторских идей воплощается в массовой практике. Прежде всего, это относится к идеям построения вариативной системы образования. В-четвертых, стали складываться механизмы общественной поддержки педагогического творчества.   
В-пятых, изменились отношения между педагогами-новаторами, инновационными образовательными учреждениями и управленческими структурами. Признание значимости педагогического творчества для развития системы образования нашло, в частности, выражение в создании при органах управления образованием советов развития, экспертных советов, советов по управлению экспериментальными площадками». [9, с.7-8]

Школа, по убеждению педагогов-новаторов, осуществляет решительный поворот к личности учащегося, он становится действительно субъектом своего развития, а не средством, с помощью которого педагоги реализуют отчужденные от данного индивида абстрактные планы и программы. Такая школа уважает личное достоинство каждого ученика, его индивидуальные жизненные цели, запросы и интересы, создает благоприятные условия для его самоопределения в развитии. Педагоги в такой школе ориентируются не только на подготовку воспитанника к будущей жизни, но на обеспечения полноценного проживания каждого возрастного этапа: детства, отрочества и юности – в соответствии с психическими особенностями развивающейся личности.

Вместе с тем необходимо отметить, что любые преобразования в системе образования должны осуществляться высоко эрудированными специалистами, учеными, практиками. Только с привлечением подобных людей и с широким не демократической основе обсуждением выдвигаемых идей можно достичь рационального уровня перестройки школьного образования.

**ЗАКЛЮЧЕНИЕ**

В первой части курсовой работы мы определились, что ступенями роста профессиональной педагогической деятельности учителя являются: педагогическая умелость, педагогическое мастерство, педагогическое творчество и педагогическое новаторство.

*Педагогическое мастерство* - это деятельность педагога на уровне образцов и эталонов, отработанных в практике и уже описанных в методических разработках и рекомендациях. В отличие от мастерства *педагогическое творчество* — это всегда поиск и нахождение нового. Каждый педагог так или иначе преобразует педагогическую действительность, но только педагог-творец активно борется за кардинальные преобразования и сам в этом деле является наглядным примером. *Коллективная педагогическая творческая деятельность* служит главным механизмом развития школы и самого коллектива педагогов. Высшим уровнем профессиональной деятельности учителя является *педагогическое новаторство.* Нами подчеркивалось, что подлинных педагогов-новаторов не так много, и появляются они не часто.

Концепции педагогов-новаторов отличаются стремлением опираться на общечеловеческие ценности и цивилизованные формы жизнедеятельности во всех сферах. Во всех концепциях в той или иной мере присутствуют:

* идеи гуманизации;
* осуществление воспитания в контексте культуры;
* поддержка и развитие индивидуальности;
* альтернативность и гибкость методов и организационных форм воспитания.

Гуманистическая школа осуществляет решительный поворот к личности учащегося, он становится действительно субъектом своего развития, а не средством, с помощью которого педагоги реализуют отчужденные от данного индивида абстрактные планы и программы. Такая школа уважает личное достоинство каждого ученика, его индивидуальные жизненные цели, запросы и интересы, создает благоприятные условия для его самоопределения в развитии. Педагоги в такой школе ориентируются не только на подготовку воспитанника к будущей жизни, но на обеспечения полноценного проживания каждого возрастного этапа: детства, отрочества и юности – в соответствии с психическими особенностями развивающейся личности.

Таким образом, цель курсовой работы – определение сущности творчества и новаторства в педагогической деятельности и выявление роли творчества и новаторства в развитии системы образования – достигнута; задачи реализованы.

**СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ:**

1. Борисенков В.П., Краевский В.В., Кутьев В.О., Турбовский Я.С. Философия образования// Педагогика. 1995. № 4. – С.2-6
2. Гончарова Т.И. Уроки истории – уроки жизни. Из опыта работы учителя истории 536-й школы Ленинграда. – М., 1986. – 130 с.
3. Громкова М.И. О педагогической подготовке преподавателя школы// Высшее образование в России. 1994. № 4. – С.9-12
4. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество. – М.: Педагогика, 1987. – 160 с.
5. Кочетова А. Коллективное педагогическое творчество// Народное образование. 2004. № 2. – С.72-84
6. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. — М.: Высшая школа, 1990
7. Кухарев Н.В., Решетько В.С. Стимулирование педагогического творчества. – Мн., 1997
8. Лаврентьев Г.В., Лаврентьева Н.Б. Инновационность как один из принципов педагогики// Народное образование. 1999. № 5. – С.107-112
9. Лебедев О.Е. «Каждый учитель должен стать творцом» - в этом инновационные ресурсы системы образования// Советская педагогика. 1989. № 6. – С.6-8
10. Левко А.И. Педагогическое творчество и его социально-культурные основания// Адукацыя і выхаванне. 2004. № 9. – С.33-44
11. Лысенкова С.Н. Когда легко учиться. – 2-е изд., испр. и доп. – М.,: Педагогика, 1985. – 175 с.
12. Мижериков В.А., Ермоленко М.Н. Введение в педагогическую профессию. – М., 1999. – 256 с.
13. Москаленко К.А. Педагогические основы опыта повышения эффективности урока в школах Липецкой области. – Липецк-Рязань, 1995, 210 с.
14. Москаленко К.А. Психолого-педагогические основы объединенного урока// Сборник педагогических статей. – Липецк, 1995. – С.56-62
15. Ройтман И.А. Каким должен быть новатор?// Советская педагогика. – С.124-128
16. Скаткин М.Н. Основные понятия современной дидактики. – М., 1971. – 196с.
17. Сластенин В.А. и др. Педагогика: Учебное пособие для студентов высших пед.учеб.заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 576 с.
18. Словарь иностранных слов. – М., 1988
19. Ульенкова У.В., Пешкова Т.Г. Организационно-методическая система обучения Лысенковой С.Н.// Вопросы психологии. 1987. № 3. – С.156-157
20. Фролова Т.В., Колошина Т.Ю., Похмелкина Г.Ф., Степанов С.Ю. Развитие педагогического творчества в школе// Советская педагогика. – С.20-25
21. Харламов И.Ф. О педагогическом мастерстве, творчестве и новаторстве// Советская педагогика. – С.11-15
22. Чоботарь А. Донецкий феномен// Народное образование. 1991. № 4. – С.54-58
23. Шаталов В.Ф. Учить всех, учить каждого/ Баженова И.Н. Педагогический поиск. – М., 1990. – 190 с.
24. Шмаков С.А. Душу и сердце надо упражнять… О Москаленко К.А.// Липецкая газета. 1997. 11 июня. – С. З-4