

## ПЕДАГОГИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ В ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ РАБОТЕ УЧИТЕЛЯ

В связи с модернизацией российского образования перед школой встает проблема программно-методического обеспечения опытно-экспериментальной работы. В качестве основного фактора инновационных изменений школьной практики автор статьи рассматривает включение учителя в педагогическое исследование, а также предлагает пути перехода к опытно-экспериментальной работе, разработанные центром педагогических инноваций Волгоградского госпедуниверситета.

Педагогические исследования первым предложил начать Песталоцци в 1803 г. В 1809 г. в Кенигсберге были организованы семинары, на которых обсуждались вопросы обучения и воспитания. В России в 1833 г. начал выходить «Педагогический журнал», в котором анализировался отечественный и мировой опыт в области образования, указывались пути развития русской прогрессивной педагогики.

Существует множество различных классификаций методов исследования в педагогической науке. Общепринято деление исследований на фундаментальные, прикладные и разработки. Вместе с тем в педагогической литературе широко распространено деление на теоретические, практические, проблемные и эмпирические исследования. Наиболее общая классификация приведена в книге академика В.В. Краевского, который всю совокупность методов подразделяет на общенаучные, собственно педагогические и методы других наук; констатирующие и преобразующие; экспериментальные и теоретические; эвристические и алгоритмические; качественные и количественные; частные и общие; содержательные и формальные; методы сбора эмпирических данных, проверки и опровержения гипотез и теории; методы описания, объяснения и прогноза; специальные методы, используемые в отдельных педагогических науках; методы обработки результатов исследования. Под методом исследования принято понимать нормативную модель исследовательской деятельности, направленную на выполнение определенной научной задачи и реализуемую в совокупности приемов и процедур.

Методы, применяемые в педагогике, исторически связаны с науками, в рамках которых происходило ее становление: философия, психология, социология. Уже в конце XIX века в исследовании проблем образования стали применять методы анкетирования, измерения интеллектуального развития детей, биографический метод и другие. В начале XX века стали вводиться массовые исследования по изучению успеваемости школьников, по сравнению эффек-

тивности преподавания различных дисциплин, организации учебной работы и труда учителя, школьному планированию и пр.

Анализ опыта реформирования российской системы образования в последнее десятилетие XX в. показывает, что в системе образования сложилось явное противоречие между инновационными процессами, ведущими к преобразованию массовой школьной практики в инновационные виды и типы учебных заведений, и классической, традиционной знаниево-просветительской педагогической парадигмой, сдерживающей, тормозящей эти процессы, что и обуславливает процесс модернизации.

Процесс модернизации традиционной системы образования возможен на основе единства изменений в институциональной сфере образования, которое целенаправленно осуществляет государство через систему нормативно-правовых актов и сущностной модернизации, которая достигается за счет ориентации на гуманистическую парадигму образования. В этом двустороннем процессе роль механизма модернизации выполняют инновационные процессы, в которых проявляется саморазвитие образовательных систем. Под их влиянием изменяются не только отдельные ее компоненты – цели, содержание, методы и технологии обучения, но прежде всего сущностная, парадигмальная основа.

Механизм модернизации требует нового типа педагогического мышления, новых способов преобразования действительности. Это новый класс задач, встающих перед педагогической практикой. Они могут быть решены на основе проектной деятельности педагогов. Эта деятельность, безусловно, носит инновационный характер, т. к. педагоги должны на основе имеющегося опыта и возможностей изменить учебные планы, программы, разработать новые предметные курсы, модернизировать структуру учебно-воспитательного процесса согласно профилизации.

Все это обуславливает необходимость включения учителя в исследовательскую деятельность. А для начала педагог должен научно ос-

мыслить свой опыт в категориях педагогической науки. Способность учителя к научной рефлексии свидетельствует об умении определить эффективность того или иного приема, метода, технологии. В.В. Краевский выделяет два пути взаимодействия учителя и науки: долгое описание педагогической действительности через теорию к научно обоснованному проекту и прямое использование учителем теоретического знания для осмысления собственной деятельности. В связи с инновационными изменениями в педагогической практике, носящими стремительный характер, первый путь неприемлем. Необходимо вооружить учителя системой знаний по ведению исследовательской деятельности, чтобы он мог самостоятельно принимать научно обоснованные решения по изменениям в конкретной образовательной системе.

С чего начинать? Саморазвивающаяся исследовательская деятельность педагога проходит в своем развитии ряд этапов – стихийно-эмпирический, эмпирический и теоретический, характеризующихся возрастающей от этапа к этапу степенью упорядоченности, научной обоснованности.

Стихийно-эмпирический этап инновационного поиска характеризуется попытками педагогов разрешать противоречия в инновационной деятельности на основе рефлексии собственного опыта. В массовой педагогической практике изучение педагогического опыта применяется функционально, т. е. как оценочный акт, необходимый для выявления качества работы педагога. В опыте волгоградских исследователей при организации инновационного поиска в образовательном учреждении прослеживаются несколько этапов изучения и обобщения педагогического опыта – описательный, обобщающий и проектировочный.

Первый, описательный, этап дает первоначальное представление о педагогическом опыте. Изучение педагогического опыта начинается с восприятия и первоначальной оценки организации учебно-воспитательного процесса, проблем и противоречий в его деятельности, методических приемов деятельности педагога, учебно-материального оснащения и результатов педагогического процесса, а также других компонентов педагогической практики, которые доступны непосредственному восприятию.

Второй этап – обобщение полученного знания о компонентах и функциях опыта как педагогической системы. На данном этапе педагогу необходимо произвести анализ опыта, выявить его элементы и связи между ними, опреде-

лить их функциональное и целевое предназначение, обозначить комплекс средств, педагогическую результативность, в том числе и влияние применяемых методик на формирование отдельных сторон личности обучающихся, а также указать условия развития и функционирования опыта.

Особое внимание на этом этапе следует обратить на анализ целей опыта, актуальность учебно-воспитательных задач, которые решаются в опыте, педагогическую результативность, педагогические действия педагога и деятельность обучающихся, используемую в опыте совокупность педагогических средств. Необходимо также фиксировать условия, в которых опыт сложился и функционировал.

Третий этап – проектировочный: педагог, используя эмпирические и теоретические методы исследования, на основе систематизации и сопоставления фактов и условий существования опыта, выявленных в ходе анализа, моделирует его как систему. В ходе выполнения этой деятельности педагогу необходимо отразить следующее:

1) учебно-воспитательные задачи, решаемые в опыте; их место в системе направлений работы учебного заведения по развитию личности;

2) применяемые педагогом воспитательно-дидактические средства и последовательность их применения в опыте;

3) результативность работы педагога, ее сравнительные показатели для различных сфер развития личности;

4) специфические условия, в которых протекает педагогическая деятельность (уровень подготовленности и развития учащихся, их возрастной состав, состояние здоровья, степень сплоченности коллектива учащихся, педагогов; материальная и дидактическая оснащенность учебно-воспитательного процесса; личностные качества и методическая подготовленность самого педагога и т. п.).

Основная задача данного этапа – уточнение направленности изученного опыта, которая показывает, кем, для чего и при каких условиях он может эффективно использоваться. Для этого этапа характерен инновационный поиск в режиме совершенствования педагогической практики.

Итогом выполнения этих трех этапов будет технологическое обобщение собственного опыта педагога. Однако этого оказывается недостаточно для инновационного преобразования учебно-воспитательного процесса. В связи с этим педагог делает следующий шаг – обра-

щается к изучению передового педагогического опыта, в котором отражаются основные тенденции развивающейся образовательной системы, что является шагом вперед по сравнению с тем, что уже достигнуто в науке и практике. В широком смысле под передовым опытом понимают высокое мастерство учителя, т. е. такую практику, которая дает высокий устойчивый педагогический результат. Опыт учителя может и не содержать в себе чего-либо нового, оригинального, но, основанный на успешном применении установленных наукой принципов и методов, может быть эталоном, образцом для тех педагогов, которые еще не овладели педагогическим мастерством. В этом смысле достигнутое педагогом-мастером представляет собой передовой опыт, достойный распространения.

К передовому опыту в более узком смысле этого понятия относят только такую практику, которая содержит в себе элементы творческого поиска, новизны, оригинальности (Ю.К. Бабанский, М.Н. Скаткин, В.В. Краевский и др.). Изучение опыта передовых педагогов в инновационном поиске, с одной стороны, позволяет выявить пути, средства, методы и приемы, с помощью которых им удастся преодолеть типичные затруднения и добиваться положительных результатов; с другой – объяснить положительный и отрицательный эффекты применяемых педагогами инновационных педагогических средств, методов. Наконец, в передовом педагогическом опыте могут получать решение актуальные практические задачи, которые пока еще не решены средствами науки. Важная функция передового опыта – функция эмпирической проверки учебных материалов и педагогических концепций. Наконец, еще одна функция передового опыта состоит в том, что он, служа образцом качества педагогической деятельности, является отправной точкой для модернизации педагогом собственной деятельности. Данная функция очень значима при организации инновационного поиска, т. к. лучшие варианты интуитивно выделяются педагогом и закрепляются в его индивидуальной деятельности в качестве неких стандартов.

Таким образом, опираясь на опыт передовых образовательных учреждений и педагогов и научные данные, педагог намечает возможные пути преобразования, дальнейшего совершенствования существующей педагогической практики, разрабатывает способы преодоления типичных недостатков и затруднений, изобретает новые, еще отсутствующие в учебных за-

ведениях методы и приемы учебно-воспитательной работы и организует их проверку на опыте одного или нескольких учреждений образования, т. е. проводит опытную работу.

Опытная работа, согласно В.И. Загвязинскому, представляет собой метод внесения преднамеренных изменений в учебный и воспитательный процесс, рассчитанных на получение воспитательного и образовательного эффекта, с их последующей проверкой и оценкой. А.М. Новиковым опытная работа определяется как «метод внесения преднамеренных изменений, инноваций в образовательный процесс в расчете на получение более высоких его результатов с последующей их проверкой и оценкой».

В нашем понимании опытная работа представляет собой целенаправленную инновационную деятельность педагога, в основе которой лежит рефлексия, то есть процесс осмысления, как своего собственного практического педагогического опыта, так и других педагогов, при помощи изучения и сравнения, что позволяет педагогу модифицировать и видоизменять учебно-воспитательный процесс с целью достижения более высоких результатов. Теоретическое осмысление практического опыта позволяет педагогу приступить к разработке гипотетических предположений о возможных педагогических средствах, приемах и методах дальнейшего совершенствования педагогической практики и на этой основе конструировать новые, отсутствующие в его опыте формы, методы и приемы учебно-воспитательного процесса, организовывать их проверку в собственном опыте.

В инновационном поиске образовательного учреждения опытная работа используется педагогами в качестве средства инновационного поиска. В этой своей функции она применяется по трем основным направлениям.

Первое направление – выявление недостатков и затруднений в деятельности педагога, в изучении эффективности применения научно-методических рекомендаций, возможностей новых (авторских) образовательных программ, содержания, форм и методов обучения и воспитания.

Второе направление опытной работы – изучение опыта других педагогов, который может и не содержать в себе чего-либо нового, оригинального, но дает высокую результативность в обучении и воспитании учащихся. Такой опыт станет основанием для рефлексии собственного опыта и образцом для тех педагогов, которые еще не овладели педагогическим мастерством.

Третье направление связано с использованием опытной работы как метода внесения пред-

намеренных изменений, модернизации образовательного процесса в расчете на получение более высоких его результатов с последующей их проверкой и оценкой. Однако опытная педагогическая работа дает только общие представления об эффективности того или иного средства, той или иной системы работы педагога, позволяет осуществлять функциональное преобразование учебно-воспитательного процесса.

На данном этапе педагог познает педагогическое явление, т. е. знание, полученное путем непосредственного наблюдения за образовательными процессами. Результатом деятельности на данном этапе является модернизация в форме функционального преобразования учебно-воспитательного процесса, развития собственного профессионального опыта в плане его «технологичности».

В целом на стихийно-эмпирическом этапе основным результатом инновационной деятельности педагога будет совершенствование традиционной методики преподавания учебных дисциплин и репродуктивной деятельности, которая составляет основу его собственного опыта. Осмысливая этот опыт, он совершает приращение в традиционной методике, вводя отдельные элементы, приемы, способы из изучаемого передового педагогического опыта. Технология его деятельности характеризуется преимущественной актуализацией процессуально-описательного компонента – описание (алгоритм) процесса, совокупность целей, содержания, методов и средств для достижения планируемых результатов обучения.

Переход от практики, обоснованной эмпирически, к практике, обоснованной теоретически, осуществляется на основе организации опытно-экспериментальной работы. Чтобы определить, выявить этот переход практики от одного вида к другому, необходимы критерии готовности педагога к инновационной деятельности. В волгоградской научной школе (А.М. Саранов, В.В. Сериков, Н.К. Сергеев и др.) в качестве критериев готовности педагога к инновационной деятельности на данном этапе выделяют следующие:

- 1) заинтересованность и подготовленность преподавателя к изменению своей деятельности в новых условиях;
- 2) умение анализировать исходный уровень практики, рефлексия собственного опыта;
- 3) личностная вовлеченность в процесс педагогической деятельности-общения;
- 4) значительная ориентация на действия и поведение учащегося;

5) разумное сочетание традиционных и инновационных средств обучения;

6) избирательный характер внедрения дидактических новшеств.

В процессе этой работы педагогический коллектив переходит на эмпирический уровень, который характеризуется инновационной деятельностью иного плана. Она заключается в том, что педагог включается в целенаправленную опытно-экспериментальную работу и конструирует собственную методическую систему. Это новый класс задач, которые ранее перед преподавателями не стояли, они возникают в связи с реализацией инновационной деятельности. Решение этой задачи осуществляется в процессе ОЭР, в ходе которой педагоги на основе собственного профессионального опыта модернизируют свою методическую систему, вводят в нее элементы из различных инновационных методических систем.

Процесс организации опытно-экспериментальной работы в развивающейся образовательной системе проходит в своем развитии ряд этапов, которые подчинены общей логике исследования. В научно-педагогической литературе под логикой исследования понимается определенная последовательность теоретических, опытных и экспериментальных действий, направленных на:

- 1) разработку замысла эксперимента;
- 2) выдвижение гипотезы эксперимента;
- 3) составление плана ОЭР;
- 4) отбор системы диагностических методик;
- 5) разработку научно-методического обеспечения эксперимента (планов уроков, внеклассных мероприятий, дидактического материала, технических средств, способов фиксации экспериментальных фактов и др.);
- 6) проведение эксперимента;
- 7) мониторинг – непрерывное наблюдение, самоконтроль за ходом эксперимента с целью отслеживания его результативности;
- 8) теоретическое осмысление полученных результатов, их рефлексия – обобщение проведенных уроков, внеучебной деятельности учащихся, приемов и методов обучения и воспитания и др., работа над выводами, описание хода эксперимента (В.В. Краевский, Ю.К. Бабанский, В.С. Ильин, В.В. Сериков и др.).

В результате ОЭР педагог конструирует модификационную методическую систему, которая основана как на собственном опыте, так и на новом педагогическом знании. Она служит основой для построения педагогической практики, отличающейся от традиционной. Для более

эффективной и целенаправленной работы в этом направлении предлагаем ряд показателей, позволяющих, в известной мере, определить степень сформированности методической системы педагога. Среди них выделим следующие:

1. Обучение учащихся осуществляется по разработанной педагогом экспериментальной учебной программе, соответствующей утвержденному научно-методическим советом учебного заведения направлению опытно-экспериментальной работы.

2. В процессе обучения по экспериментальной учебной программе педагог добивается прочных и глубоких знаний учащихся, формирует у них общеучебные умения и навыки, интерес и потребность в самообразовании и саморазвитии.

3. В ходе экспериментального преподавания разрабатывается адекватная содержанию учебной программы и достаточно эффективная собственная технология обучения.

4. Проводимый эксперимент отслеживается с помощью диагностических методик и с привлечением зав. кафедрой, зам. директора по научно-методической работе. По результатам анализа проводится коррекция образовательного процесса.

5. Педагог апробирует новые учебные пособия или создает их сам, подвергая корректировке традиционное содержание образования (учебники, сборники задач и упражнений, тетради для самостоятельной работы и другие дидактические материалы и пособия).

6. Педагог ведет работу по созданию, накоплению и систематизации новых наглядных и методических пособий, справочно-информационных материалов.

7. На данном этапе педагог познает эмпирический факт, т. е. представление педагогического явления (непосредственно полученной информации об образовании) во всеобщей форме научного понятия, ведь в процессе ОЭР он осуществляет переход от педагогических явлений к педагогическим фактам через привлечение своего прошлого исследовательского опыта и адаптации его к конкретной информации об образовательном событии, получая в результате факт – авторскую методическую систему.

Непосредственно процесс проектирования опытно-экспериментальной работы имеет два аспекта – разработку общего замысла и его конкретизацию через план или программу исследования. Разработка общего замысла исследования ориентирована на прогнозирование конечного результата, который должен быть до-

стигнут педагогическим коллективом в итоге реформирования педагогического процесса в условиях данного образовательного учреждения. С целью оформления общего замысла исследования необходимо провести научное обоснование возникшей в практике данного образовательного учреждения педагогической проблемы или группы проблем. Для этого коллективу педагогов, участвующих в проектировании, нужно осуществить ряд последовательных теоретико-методологических процедур.

Первая процедура направлена на определение проблемы исследования, что предполагает аргументированное обоснование ее актуальности, практической значимости и теоретической новизны. В этой связи следует обратиться к научно-педагогической литературе с целью ее анализа и сопоставления ведущих педагогических концепций и теорий, в результате чего станет возможным отбор наиболее значимых для данной образовательной системы идей и выработка на их основе системы собственных взглядов, базовой концептуальной схемы, «призмы», через которую будут рассматриваться ведущие противоречия системы и модель их разрешения. Исходя из позиций данной концептуальной основы, педагогам необходимо проанализировать собственный педагогический опыт, ознакомиться с достижениями передового опыта в широкой педагогической реальности. В результате анализа следует выделить круг нерешенных проблем и противоречия, существенные педагогической практике данного учебного заведения, выбрать наиболее значимую для всего коллектива педагогическую проблему и соотнести ее со своими возможностями (интеллектуальными, психологическими, кадровыми, материально-техническими, финансовыми и др.). Важно, чтобы проблема отражала потребности практики именно данного образовательного учреждения, соответствовала его условиям, носила конкретный характер, была педагогически корректной и имела ценностный смысл для педагогического сообщества, т. е. обладала научной новизной. После этого коллективу необходимо распределить выбранную педагогическую проблему по уровням ее разработки – проблема ОЭР образовательного учреждения в целом; проблемы, решаемые ее структурными подразделениями, и проблема инновационной деятельности педагога.

Вторая процедура предполагает выделение объекта и предмета опытно-экспериментальной работы, т. е. поиск ответа на вопрос, что будет рассматриваться педагогами-исследователями в

целостном учебно-воспитательном процессе. Определение объекта и предмета исследования – необходимый этап, позволяющий ограничить круг решаемых педагогических проблем посредством нахождения ответов на вопросы: как, с каких позиций будет рассматриваться целостный учебно-воспитательный процесс, какие новые отношения, свойства, функции собирается исследовать коллектив. В этой связи следует прежде всего определить объект и предмет исследования учебного заведения в целом и только после этого конкретизировать их через объекты и предметы структурных подразделений (методических объединений, творческих лабораторий, кафедр) и отдельных педагогов-исследователей.

Третья процедура состоит в определении цели ОЭР. Цель представляет собой мысленный образ предполагаемого результата проектируемого процесса, его идеальную модель. В процессе моделирования конечного результата опытно-экспериментальной работы особо необходимо учитывать двойственный характер инновационной деятельности педагога, которая, с одной стороны, осуществляет на практике некое конкретное (воспитательное, дидактическое) нововведение, а с другой – выполняет исследовательскую функцию, т. е. должна быть направлена на обоснование новых педагогических идей, разработку модели, технологии учебно-воспитательного процесса.

Четвертая процедура – это выдвижение гипотезы ОЭР – развернутого предположения, в котором максимально подробно изложена модель, будущая методическая система, технология, т. е. механизм того нововведения, которое призвано обеспечить достижение цели опытно-экспериментальной работы. Гипотеза должна быть детализирована в виде системы научно-методических предположений, высказываний, где каждое последующее вытекает из предыдущего и дополняет его, но их нельзя считать вполне доказательными.

Пятая процедура направлена на планирование эксперимента, которое начинается с проектирования тех результатов в формировании личности учащихся, которые должны быть достигнуты в условиях инновационных преобразований в данном учебном заведении. Основывается этот процесс на данных о наличном уровне развития личности в целом, а не только отдельных ее компонентов (например, знаний, умений, навыков). В этой связи в плане как самостоятельную задачу исследования необходимо ставить проблему выявления исходного состояния в развитии личности учащихся в целом.

В этом случае все последующие задачи будут определяться в соответствии с диагностическими данными, а их решение обусловлено исходным состоянием учебно-воспитательного процесса и направлено на конечный результат.

Далее следует переходить к проектированию педагогических средств по достижению запланированных изменений в личности учащихся (содержание, методы, требования педагога, микроклимат в коллективе и др.) и определить этапы их реализации. К критериям готовности педагога к инновационной деятельности на данном этапе, помимо тех, что были приведены в описании предыдущего этапа и которые относятся и к данному этапу, можно отнести:

- мотивы предстоящей исследовательской деятельности;
- способность проводить рефлексию собственной педагогической деятельности;
- информированность о новых дидактических находках мировой педагогики;
- умение работать с литературой и источниками (А.Я. Найн, А.М. Саранов, В.А. Слостенин, Л.С. Подымова, А.П. Тряпицына и др.).

Результативность инновационного поиска, осуществляемого на стихийно-эмпирическом и эмпирическом уровнях, дает бессистемное, поэлементное совершенствование учебно-воспитательного процесса на основе использования передового педагогического опыта. В этом случае инновационные преобразования затрагивают отдельные компоненты целостного учебно-воспитательного процесса (отдельной технологии, приемов и методов деятельности). Все это – различные формы эмпирической практики, т. к. результативность преобразований проявляется в совершенствовании отдельных ее элементов, не затрагивая ее сущностных основ. Для эмпирической практики переход от одной задачи инновационного развития как главного, решающего звена практики данного уровня к другой методологически не рефлексивируется, теоретически не обосновывается. На этих уровнях может осуществляться интеграция научно-педагогических идей с практикой.

Однако в развитии общественной практики, ее взаимосвязи с теорией различают, как известно, два ее уровня, две ее формы. Первая из них строится на основе эмпирических знаний, опыта, интуиции, которые помогают найти решение конкретных задач в тех или иных условиях трудовой деятельности человека. Но ее возможности ограничены, т. к. эмпирическая теория, эмпирические абстракции недостаточно глубоко отражают сущность педагоги-

ческого процесса, его внутренние движущие силы, его закономерности. Кроме эмпирической практики в обществе существует практика более высокого уровня организации, практика, ставшая продолжением фундаментальных теоретических исследований. По мнению В.С. Ильина, это высшая форма практики, обогащенная теорией, развитая теоретическими средствами, где теоретические исследования ведут за собой практику, хотя направление этих исследований, в конечном счете, является ответом на запросы практики.

Инновационный поиск, осуществляемый на теоретическом уровне, решает иной класс задач. Эти задачи лежат в сфере моделирования педагогической практики как целостной системы. Иными словами, с переходом на теоретический уровень акцент смещается с задач совершенствования компонентов, элементов, сторон учебно-воспитательного процесса учебного заведения на ее преобразование как целостной системы.

Теоретический этап инновационного поиска характеризуется конструированием преподавателем своей авторской педагогической системы. При этом педагог приобретает к новому виду деятельности, отличающейся от его обычной преподавательской работы по своим целям, методам и результатам. Цель его практической педагогической деятельности – обучение, воспитание, развитие детей. Результат этой деятельности – ЗУН, продвижения в развитии, уровне воспитанности, т. е. уровень образованности. Основное назначение педагогического исследования иное: добывание новых достоверных знаний о процессах образования, раскрытие их сущности (внутренней структуры, функционирования, возникновения и развития), выделение закономерных связей между явлениями. Итогом этой деятельности будет получение нового педагогического знания и качественно иной педагогической практики.

Можно выделить следующие критерии, дополняющие собой ранее перечисленные и характеризующие степень готовности педагога к инновационной деятельности на данном этапе:

1) наличие осознанной потребности в инновационной деятельности;

2) постоянное приобщение к науке;

3) умение поставить и обосновать проблему, решаемую в ходе инновационного поиска;

4) навыки целеполагания в исследовательской деятельности;

5) сформированность исследовательских умений и навыков;

6) креативность преподавателя при отборе учебного материала и его обновлении (А.Я. Найн, А.М. Саранов, В.А. Сластенин, Л.С. Подымова, А.П. Тряпицына и др.).

Результатом инновационной деятельности педагога на данном этапе является создание им собственной авторской педагогической системы, в структуре которой исследователи выделяют следующие подсистемы:

1) индивидуальная совокупность личностных и профессиональных качеств педагога;

2) педагогическая технология, адаптированная к индивидуальности педагога, выражающая своеобразие его профессионального мировоззрения;

3) специфическое коммуникативное пространство как стилевая характеристика профессионального общения и поведения педагога.

Авторская педагогическая система, основанная на лично ориентированной педагогической деятельности, предполагает, что у педагога адекватным образом формируется и собственная ценностно-смысловая сфера личности, что развитие смыслового, рефлексированного отношения к своей профессии является необходимым условием профессиональной готовности педагога к работе в системе лично ориентированного образования. Технологичность инновационной деятельности педагога на данном этапе характеризуется разработанностью целевых, содержательных и технологических характеристик образовательного процесса, то есть целостным проектированием педагогических процессов.

Таким образом, включение школ в опытно-экспериментальную работу требует от педагогических коллективов готовности к научному осмыслению накопленного опыта и проектирования своей инновационной деятельности, что, несомненно, влечет за собой введение учителя в область педагогического исследования.