

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОБРАЗОВАНИЯ

УДК 378

В. И. Блинов

ДЕФИЦИТ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ: ПРОШЛОЕ, НАСТОЯЩЕЕ И БУДУЩЕЕ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. Статья посвящена актуальным для современной педагогической науки проблемам дефицита преподавательских кадров и требований, предъявляемых к личности учителя. Чтобы разобраться в данных проблемах, автор обращается к их ретроспективе и рассматривает в преломлении вопросов профессиональной подготовки учителей различные исторические периоды, начиная с эпохи Петра I.

Ключевые слова: функции учителя, профессиональные и личностные качества учителя, профессиональная подготовка учителей, научные подходы к разработке значимых качеств учителя, общественно-педагогическое движение, проблема дефицита педагогических кадров.

Abstract. The paper deals with urgent problems of deficit of teachers and requirements to the personality of a teacher. In order to investigate the above problems the author refers to history and shows how they were solved in different periods of time, starting with the reign of Peter I.

Index terms: responsibilities of a teacher, professional and personality qualities of a teacher, teacher training, scientific approaches to the development of the basic qualities, social and pedagogical movement, the problem of deficit of teachers.

Каждая переходная эпоха сопровождается переосмыслением общественных и государственных ценностей, и как следствие, появляются новые требования к подготовке учителя. Одним из таких периодов в России стал конец XX – начало XXI в. Сегодня к трудностям страны добавился общемировой экономический кризис. В безвременье 90-х гг., когда практически каждая семья была занята борьбой за выживание, а школа стремилась избавиться от воспитательной функции, учительство переживало «кризис целей». Сейчас это время как будто бы позади, но проблемы образования и учителя не перестают быть первостепенными.

В 1927 г. М. М. Рубинштейн писал о том, что на определенном этапе развития общества учитель стал выполнять триединую функцию: «заместителя» родителей, носителя определенных историко-культурных ценностей и представителя государства [7]. Сама сущность педагогической де-

тельности не менялась – с течением времени менялись представления о ней общества и государства и, соответственно, требования к профессиональным и личностным качествам учителя. Подчеркнем, требования «внешние», общественно-государственные (или государственно-общественные!). И противоречие между общественной триединой функцией профессии учителя и изменениями в индивидуальных образцах поведения конкретной личности постепенно увеличивалось. Это противоречие можно разделить на составляющие: несовпадение между быстро меняющейся социально-образовательной ситуацией и сложившимся стилем деятельности педагога; между творческими устремлениями учителя и канонами, нормативами, свойственными педагогическому коллективу, органам управления, родителям учеников. Расхождения могли бы быть преодолены при условии анализа самой педагогической деятельности, выделения ее функций, объективно обусловленных образовательной практикой, и построении содержания педагогического образования в соответствии с выделенными функциями. В этом случае было бы выделено объективное основание для оценки деятельности учителя вне зависимости от множества субъективных взглядов. Однако пока такой анализ не проведен и противоречия не сняты.

Как складывалась триединая функция учителя, как росло число подходов к представлениям о его профессионально-личностных качествах и одновременно усугублялось вышеуказанное противоречие, можно бегло проследить на отдельных исторических примерах.

XVIII век – время попыток создания системы образования России. Наиболее активно эти попытки предпринимались в начале и конце столетия – во времена правления Петра I и Екатерины II. Педагогическая наука в России в то время еще только зарождалась. Делом образования в стране всецело занималось государство. Представления о качествах учителей формировались под влиянием царских и сенатских указов, а также приближенных к государю лиц (Ф. Прокоповича, Ф. С. Салтыкова, И. Т. Посошкова и др.). *Высокопрофессиональных учителей постоянно не хватало*, поэтому Петр I приглашает специалистов-иностранцев и особо следит за развитием подготовки отечественных.

В учителях ценятся профессионализм, стремление к самосовершенствованию, светские манеры. Православные религиозные истины начинают приобретать характер государственной идеологии, укрепляющей власть. Основной акцент делается на выработку методических приемов, способствующих выявлению и развитию талантов учеников, многие из которых впоследствии сами становились учителями.

Екатерина II также стремилась развивать и укреплять государственную систему образования. Впервые были поставлены вопросы о воспитании как о науке, о целях воспитания и средствах их достижения, о обще-

ства и государства по-прежнему существовала острая потребность в профессионально подготовленных учителях. Облик учителя обсуждался в работах И. И. Бецкого, Ф. И. Янковича де Мириево, А. А. Прокоповича-Антонского, Е. Р. Дашковой, И. Ф. Богдановича, Н. И. Новикова, А. Н. Радищева, А. Ф. Бестужева. Было положено начало педагогической науке в России.

Стоит отметить, что эволюция представлений о качествах учителя явно носит прогрессивный характер. Увеличение и повышение требований к учителю невозможно оценить иначе как положительно. Пусть многие требования к учителю, сформулированные, к примеру, И. И. Бецким, так и остались на бумаге, но выглядят они до сих пор очень привлекательно. В частности, в связи с тем, что создаваемые учебные заведения были закрытого типа и воспитанники находились там вплоть до совершеннолетия, утверждалось, что воспитатели должны заменить детям родителей и относиться к ним с родительской любовью и заботой.

Проблему профессиональной подготовки учителей начал решать Ф. И. Янкович де Мириево. Петербургская учительская семинария с 1786 г. за 17 лет подготовила 425 учителей для народных училищ, затем (при Александре I) была преобразована в Педагогический институт. Однако *учителей постоянно не хватало*. Очевидно, поэтому государство стремилось сделать профессию привлекательной.

Постепенно учителя становятся государственными служащими, для них создаются четкие должностные инструкции, упорядочиваются условия работы (учебники, количество часов, формы отчетов и т. д.). Государство обеспечивает социальные потребности учителей, но при этом предпринимает попытки регламентировать и их личную жизнь (предоставление квартир и запрет ночевать вне них). Кроме того, с государственной точки зрения на первый план выдвигаются нравственные личностные качества учителей (способность подать пример ученикам, этичное отношение к коллегам). Наконец, в подготовке учителей делается акцент на практические знания и умения (знание методики, правил ведения документации). Подготовка приобретает ступенчатый характер: учителя малых народных училищ получают среднее специальное образование, учителя главных училищ – высшее. Профессия становится массовой.

Государственную идею «просвещенного абсолютизма» поддерживала прежде всего сама Екатерина II и круг приближенных к ней лиц (Е. Р. Дашкова, И. И. Бецкой, Г. Н. Теплов, Ф. И. Янкович де Мириево). Либеральную позицию выражали работы И. Ф. Богдановича, А. А. Прокоповича-Антонского, А. Ф. Бестужева, Н. И. Новикова. Демократическую точку зрения представлял А. Н. Радищев. Сторонник радикальных мер, он отстаивал гражданские права, настаивал на политическом воспитании, привлекал внимание к судьбе простого народа в России. Однако оба направления были сторонами одной медали: политическое воспитание так

или иначе предполагало служение интересам какого-либо класса. Политизация личности учителя, весьма вредная для дела воспитания, в это время уже начиналась. Об этом в начале XX в. напишет П. Ф. Каптерев, незадолго до смерти практически точно угадавший дальнейший ход развития профессии [4].

Преемственностью по отношению к екатерининской эпохе характеризовались реформы Александра I в сфере образования. В 1802 г. было учреждено Министерство народного просвещения. Учителю предписывалось быть религиозным, твердым в христианских убеждениях, верным в любви к Отечеству и русскому народу, понимающим его потребности.

На протяжении XIX в. основными требованиями к профессиональным качествам учителя являлись, прежде всего, хорошие знания предмета и методики его преподавания. Однако уровень этих знаний отличался в зависимости от типа учебного заведения, в котором работал учитель. Государство пыталось осуществить принцип материальной заинтересованности служащего в своем труде, делая в профессиональной подготовке учителя особый упор на представителей среднего сословия.

В XIX в. сформировалось несколько подходов к представлениям о качествах учителя: государственный, религиозно-философский, естественнонаучный (или либеральный) и революционно-демократический. Общим для них является внимание к личностным качествам, отличие же состоит в представлениях о наборе этих качеств, системе подготовки учителей, организации условий их труда.

Пожалуй, именно в этот момент набор невыполнимых требований начинает разрастаться, а направления общественно-педагогического движения, можно сказать, конкурируют между собой за жизнеспособность своих идей.

Так, представители философско-религиозных течений (славянофильство, почвенничество, ближе к концу столетия – христианская философия) создают основу для развития философского мировоззрения учителя, подчеркивают значение его гуманистической миссии в обществе. Но идеалистичность данных направлений делает их идеи о качествах учителя трудно реализуемыми в практике массовой школы.

Благодаря публицистической полемике западников и славянофилов одним из значимых качеств учителя объявляется «отеческая» любовь к детям и уважение к личности ребенка; важным считается умение найти подход не только к воспитаннику, но и к его семье, так как для успеха воспитательного процесса нужно объединить усилия учителя и родителей.

Собственно научный подход к разработке значимых профессиональных и личностных качеств учителя прослеживается в трудах представителей естественнонаучного направления общественно-педагогического движения (К. Д. Ушинский, П. Г. Редкин, Н. И. Пирогов, А. Н. Остро-

горский, М. И. Демков и др.). В их работах синтезируются идеи западно-европейской науки и отечественные педагогические традиции. Главенствующее место отводится личностным качествам учителя, продолжением которых являются профессиональные. Наряду с требованиями глубоких знаний антропологического характера подчеркивается такое качество учителя, как «орудие нравственного влияния» – любовь к детям, на основе которого строятся остальные: умение установить дисциплину, владение принципами индивидуального и дифференцированного подхода к учащимся, умение работать с семьями учеников, уважение к личности ученика. Выдвигается и ряд предложений по созданию условий труда учителя, призванных обеспечить осуществление значительно расширившихся требований к его личности.

К концу XIX – началу XX в. благодаря сторонникам естественнонаучного, антропологического и христианско-философского направлений существенно развились, были научно и философски подкреплены подходы к характеристике основных качеств учителя. Оппозицию православно-патриархальной государственной точке зрения составили приверженцы свободного воспитания, взгляды которых и качественно новые подходы к представлениям о свойствах учительского труда в значительной мере отличались от преследуемой государством цели воспитания. В частности, много споров вызвала педагогическая теория свободного воспитания Л. Н. Толстого. Впоследствии С. И. Гессен назовет теорию Толстого анархизмом, основанным на ложном понимании свободы [2]. Свобода, по мнению писателя, состоит не в отсутствии подавления извне, это внутренняя способность противостоять любым нежелательным для личности воздействиям со стороны. Любовь учителя проявляется в воспитании внутренне свободной личности, каковой должна быть и сама личность воспитателя. Степень жизнеспособности данных убеждений, появившихся на рубеже XIX–XX вв., показал дальнейший ход истории.

Перед Россией начала XX в. в очередной раз встала *проблема высокопрофессиональной подготовки учителей*. Она была предопределена развитием общества и государства прошедшего столетия, развитием педагогической науки и сформировавшимися требованиями, предъявляемыми к учителю. До сих пор система подготовки учителей была ориентирована на подготовку добросовестного исполнителя, от учителя не требовалось творческого подхода к своей деятельности и философского ее осмысления.

Попытку философского осмысления педагогического процесса в стране предпринимали многие видные ученые (П. Ф. Каптерев, С. И. Гессен и др.). П. Ф. Каптерев в статье «Педагогика и политика» указывал на опасность политизации школы и самой личности учителя [4]. С его точки зрения, учитель, по возможности, не должен принадлежать к какой-либо по-

литической партии, а если он в силу своих убеждений все же стал членом одной из них, то не должен пропагандировать ее идеи среди учеников. Задача политического воспитания заключается в том, чтобы познакомить учеников с программами существующих в стране партий, но не навязывать взгляды какой-либо из них. Сила личности учителя – в свободе философского мышления. Политическая избирательность, при условии прихода к власти какой-то партии, таит в себе опасность невозможности для учителя продолжать работу в силу своих убеждений или в силу воли пришедшей к власти партии. Политические партии несут в себе идеи сиюминутные, временные, учитель же призван учить подрастающее поколение вечным истинам.

Если человек выбирает целью только личное или только общественное благо, он будет одинаково несчастен. На подобные темы рассуждал П. П. Блонский в статье «Миросозерцание и профессия»: «Мы видим в истории, как часто период служения народу сменялся периодом служения личному счастью: в человеке вспыхивает реакция против хронического самопожертвования. И правда эгоизма состоит в том, что личная жизнь – необходимая и законная потребность человеческой личности» [1]. В качестве «золотой середины» П. П. Блонский выдвинул перфекционизм – «проповедь совершенства», совмещающую общественные и личные интересы. Человек совершенствуется во имя своей внутренней жизни, помня, что общество «ценит лишь достигающих известной степени совершенства людей» [Там же].

Среди всего многообразия идей общественно-педагогического движения России начала XX в. лидирующими постепенно становились социал-демократические идеи. Сторону социал-демократии принимали и последователи свободного воспитания, и представители естественнонаучного направления: С. Т. Шацкий, К. Н. Вентцель, П. П. Блонский и многие другие. Большое внимание уделялось созданию условий для работы учителя, творческий потенциал в решение этой проблемы внесли приверженцы свободного воспитания. В обществе начал формироваться образ учителя будущего: педагог становился равным ученику, их связывали дружеские отношения, взаимоуважение; целью воспитания считалась внутренняя свобода личности, развитие творчества ребенка при условии первенствующей роли труда; учитель представлялся художником своего дела, основанного на беззаветной любви к ребенку. Эти гуманистические тенденции нашли выражение в трудах и практической деятельности К. Н. Вентцеля, С. Т. Шацкого, А. У. Зеленко, В. П. Вахтерова.

Другие сторонники социал-демократического движения, В. И. Ленин, Н. К. Крупская и др., считали образование, просвещение народа важным условием для борьбы с самодержавием. Несомненным плюсом проводимых ими взглядов были требования экономического характера,

существенно улучшающие положение народного учителя. Образование на родном языке, отделение церкви от государства и школы от церкви, обязательное бесплатное образование, оказание материальной помощи малоимущим семьям – все эти положения были абсолютно понятны народу и вызывали горячую поддержку. Цель школы определялась как подготовка к жизни в классовом обществе. Таким образом, школа по-прежнему должна была служить политическим целям государства. Учитель опять-таки становился проводником политики правящего класса. Это было явным минусом программы данной части социал-демократов, но в то время оценить это объективно было невозможно.

После революции 1917 г. требования к учителю формировались главным образом под влиянием государственной власти. Среди требований, отличающих советскую эпоху в целом, можно назвать знание педагогом научных основ своей работы и современных методов обучения; знание психологических особенностей детей и умение их диагностировать. Не случайно в эту эпоху сформировалось общепринятое ныне представление о том, что главное в квалификации учителя – не столько опыт самостоятельной работы, сколько специально организованная профессиональная педагогическая подготовка.

Общественно-педагогическое движение оставалось значимым до конца первой четверти XX в. В частности, активно развивались дидактика (комплексная наука об учителе, по принципам своего построения аналогичная педологии) и профессиография педагогического труда (Е. К. Кагаров, Н. Д. Левитов, Т. К. Макарьян, С. М. Фридман и др.). Целью многих разработок было повышение производительности труда представителей самых различных профессий. Внимание исследователей привлекало, среди прочих, вопрос о качествах личности работника, в том числе о том, какие из них являются объективно значимыми для педагогической деятельности. Именно в это время появляется идея профессионального стандарта педагогической деятельности, которая так и не получила своего воплощения до сих пор.

Уже в конце 1920-х гг. Ф. Ф. Королев и Л. С. Раскин напишут: «Мировоззрение – это становой хребет учителя, всего его облика. Это основной критерий определения, в какой мере он может быть учителем школы» [5]. Религиозное мировоззрение XIX века в XX веке было полностью замещено марксистско-ленинским, коммунистическим.

С начала 1930-х гг. научно-педагогическая общественность не имела своего голоса, а государство вновь акцентировало сильную предметно-методическую подготовку учителя, с той лишь разницей, что эта подготовка должна была обеспечивать и воспитание коммунистического мировоззрения учеников средствами преподаваемого предмета. Справедливости ради заметим, что под влиянием государства был сделан и шаг впе-

ред в развитии представлений о профессиональных функциях учителя: от преподавания к организации и социально-преобразующему творчеству, от внутришкольной и внутриклассной среды – к внешкольной.

О возрождении общественно-педагогического движения можно говорить лишь со второй половины 1950-х гг. Как ни странно, до сих пор трудно судить, насколько положительным фактором это явилось.

К концу 1950-х гг. самостоятельным источником требований к учителю становится педагогическая наука. Формирование новых, гуманистических представлений о сущности учительской профессии (исследования М. А. Данилова, Б. П. Есипова, Г. И. Шукиной и др.) неизбежно подводило ученых к выводу о том, что для эффективной профессиональной педагогической деятельности нужна солидная теоретическая и практическая подготовка, включающая знания по возрастной и педагогической психологии, особенно в области педагогического общения, развития учебной мотивации учащихся, формирования детского коллектива и работы с ним. Претворению в жизнь назревших изменений мешала одна из главных специфических особенностей советской педагогической науки, на которую обратил внимание Н. К. Гончаров: согласно его мнению, отечественная педагогика всегда занималась не сущим, а должным, т. е. описывала, каким должен быть идеальный учитель [3]. Не исключено, что ученый был прав, более того, от этой особенности педагогическая наука не вполне избавилась и теперь.

Однако именно в 1950-е гг. появились первые работы (прежде всего, исследования Ф. Н. Гоновой), которые раскрывали психологические особенности профессиональной педагогической деятельности; свидетельствовали о повороте науки от абстрактных требований, предъявляемых «учителю вообще», к конкретизации профессионального облика и профессиональной деятельности учителей; учитывали типологические, индивидуальные особенности, богатство и разносторонность интеллектуальной, эмоциональной, социальной сфер личности учителя.

Очевидно, при анализе различных источников как прошлого, так и современности следует иметь в виду наличие обеих указанных особенностей педагогической теории XX в. и стараться делать адекватные выводы.

В тексте «Стратегии РФ в области развития образования на период до 2010 года» акцент делается на «предоставлении услуг непрерывного профессионального образования», ставится задача готовить учащихся «не к индустриальному обществу, а к обществу экономики, построенной на знаниях» на основе принципа непрерывного образования – «образования в течение всей жизни». Однако в реальности отмечается отставание системы образования от требований социально-экономического развития страны в целом. **Среди проблем современной системы образования называется дефицит преподавательских и управленческих кадров необходимой квалификации.**

Сейчас мы уже на пороге 2010 г. В государственных документах говорится, что «новая система оплаты труда будет способствовать повышению профессионального уровня преподавательского состава. Будет создана отвечающая современным требованиям федерально-региональная система повышения квалификации учителей на основе модульного подхода и персонализированного финансирования» [6].

Подчеркивается, что «на всех уровнях образования будут внедрены образовательные стандарты, обеспечивающие компетентностный подход, взаимосвязь фундаментальных знаний и практических умений. На их основе предстоит обновить систему аттестации работников образования» [Там же].

Таким образом, на рубеже XX–XXI вв. проблема профессионализма и качеств личности учителя зазвучала с новой силой. В современных педагогических публикациях говорится о высокой, вплоть до судьбоносной, степени влияния учителя на ребенка и его родителей; о личном примере, являющемся стимулом в развитии познавательных интересов, ценностных ориентаций, эстетических воззрений и мотивов выбора профессии подростков. Творческий потенциал учителя называется одной из национальных ценностей образования.

Современному учителю необходимо сочетать в себе качества педагогов предшествующего и нового поколения: обладать глубокими знаниями преподаваемого предмета, педагогики и психологии, а также знаниями в области менеджмента и маркетинга, потребностью в самосовершенствовании и способностями к организации научно-исследовательской деятельности.

Возможно ли это для одного, отдельно взятого человека? Должен ли (и сможет ли) каждый учитель без исключения обрести и реализовать все эти характеристики? Ведь хорошо известны работы, раскрывающие негативные стороны профессии учителя. Это публикации В. П. Зинченко, А. А. Орлова, Е. Ю. Захарченко, В. Я. Синенко, И. С. Сергеева, С. Г. Вершловского.

Что важнее в подготовке учителя: освоение лучшего педагогического опыта (к слову, когда-то К. Д. Ушинский очень точно заметил, что передаваться может не опыт, а только идея, из него выведенная), владение педагогическими технологиями (но их количество практически бесконечно) или фундаментальные знания (которые студент/выпускник в подавляющем большинстве случаев не умеет применить на практике)? Как должна меняться система педагогического образования? Вопросов очень много.

Новые педагогические технологии – словосочетание, прочно закрепившееся в образовательной сфере. Их применение считается залогом успеха в педагогической деятельности. Так, в конкурсном отборе лучших учителей приоритетного национального проекта «Образование» (ПНПО)

одним из основных критериев является использование современных образовательных, в том числе информационно-коммуникационных, технологий в процессе обучения предмету и в воспитательной работе. В связи с развитием ПНПО появилось понятие «диссеминация педагогического опыта», т. е. распространение опыта лучших учителей.

При всей правильности декларируемых новшеств собственно сам учитель – человек, личность, конкретные условия его труда – как будто забываются. Складывается впечатление, что, выбрав профессию учителя, человек становится подобен компьютеру, некоей машине, в которой только нужно поменять настройки и нажать кнопку «пуск» – и все сразу изменится.

Можно выделить несколько наиболее перспективных направлений в разработке проблемы личности учителя-профессионала в современной педагогической науке:

1) практическое – исследования и разработки, посвященные диагностике профессионально-значимых качеств и оценке эффективности деятельности учителя;

2) учебно-методическое – работы, посвященные подходам, принципам, методам и приемам обучения студентов или курсантов-соискателей учительских должностей (такую траекторию подготовки нельзя сбрасывать со счетов, особенно в свете регионализации кадрового обеспечения школы);

3) психолого-педагогическое – исследования, раскрывающие вопросы психологии труда учителя, изучения его профессионально-значимых личностных качеств;

4) философско-педагогическое – исследования, предлагающие обоснование педагогической деятельности и подготовки будущих учителей.

К сожалению, единства во взглядах на проблему учителя в указанных направлениях (уже традиционно для нашей истории педагогической мысли и образования!) нет, а потому, видимо, и ощутимых результатов эти направления пока не дают.

Сегодня уже нельзя отмахиваться от идей рекрутинга учителей из числа профессионалов, работающих в других сферах. В свое время основатель профессионального образования в России В. Н. Татищев, говоря о подготовке учителя, утверждал, что педагогом может стать человек образованный, не старый, уважаемый в обществе, опытный в какой-либо работе или службе, воспитавший своих собственных детей. Слова Татищева, невзирая на трехсотлетний период существования, звучат разумно и современно. Карьерная траектория учителя – отдельный предмет для изучения. Особенно в части возраста вхождения в профессию и ее оставления, требований к жизненному и личному опыту применения тех знаний, которые учитель передает ученикам. Возможно, в чем-то правы те, кто замечает, что выпускник педвуза имеет богатый опыт изучения предмета, но вовсе лишен опыта применения полученных знаний в какой-ли-

бо деятельности. Предмет для него – цель, а не средство. В условиях введения компетентностно ориентированных с точки зрения результата программ учителю необходим личный опыт применения знаний и умений в рамках преподаваемого предмета. Это серьезный вызов педагогическому образованию.

Будет ли преодолен дефицит педагогических кадров необходимой квалификации, зависит от четкости определения того, что в настоящий момент стоит за словосочетанием «необходимая квалификация» по отношению к конкретным условиям работы учителя, отвечающим различным организационным формам обучения и возможным должностям учителя в школе.

Иначе современный учитель так и останется заложником своего статуса «самого важного должностного лица в государстве» и триединой функции профессии.

Литература

1. Блонский П. П. Миросозерцание и профессия. [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.oim.ru>
2. Гессен С. И. Основы педагогики. Берлин, 1923. 419 с.
3. Гончаров Н. К. Основы педагогики. М.: Учпедгиз, 1947. 408 с.
4. Каптерев П. Ф. Педагогика и политика. М.: Издат. дом Шалвы Амонашвили: Моск. гор. пед. ун-т, 2001. С. 43–57. (Антология гуманной педагогики).
5. Королев Ф. Ф., Раскин А. С. Воспитательные задачи школы. М., 1930. 240 с.
6. Основные направления деятельности Правительства Российской Федерации на период до 2012 года: утв. распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1663-р.
7. Рубинштейн М. М. Проблема учителя. М.-Л., 1927. 173 с.

УДК 37.01

О. А. Бутакова

О КОНКРЕТИЗАЦИИ ЦЕЛЕЙ ОБУЧЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОЦЕССА

Аннотация. В статье обсуждается сущность педагогической инновации, ее функция в современном образовательном процессе, ее роль в становлении личностных качеств обучающихся. Предлагаются новые пути организации образовательного процесса.

Ключевые слова: инновация, образование, процесс, личность, нравственность, средство.