

Министерство образования Республики Беларусь
Учреждение образования «Витебский государственный
университет имени П.М. Машерова»

Е.А. Кунцевич

**ГЕНЕЗИС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ
В ПЕРИОД С 1980-Х ПО 2000-Е ГОДЫ
НА ПРИМЕРЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ
ДИСЦИПЛИН**

Монография

*Витебск
ВГУ имени П.М. Машерова
2017*

УДК 37.013.2(09)“1980/2000”
ББК 74.044.3
К91

Печатается по решению научно-методического совета учреждения образования «Витебский государственный университет имени П.М. Машерова». Протокол № 3 от 28.02.2017 г.

Одобрено научно-техническим советом ВГУ имени П.М. Машерова. Протокол № 1 от 02.02.2017 г.

Автор: старший преподаватель кафедры анатомии и физиологии ВГУ имени П.М. Машерова **Е.А. Кунцевич**

Рецензент:
профессор кафедры органической химии УО «ВГМУ»,
доктор биологических наук *В.И. Гидранович*

Кунцевич, Е.А.
К91 Генезис педагогических инноваций в период с 1980-х по 2000-е годы на примере естественнонаучных дисциплин : монография / Е.А. Кунцевич. – Витебск : ВГУ имени П.М. Машерова, 2017. – 106 с.
ISBN 978-985-517-591-0.

В данном издании представлены анализ инновационных преобразований в 1980–2000-е годы, концептуальные подходы к проблеме инноваций и прогрессивные тенденции. Предлагаемый материал позволяет выделить преимущества внедрения инновационных моделей в практику и выявить психолого-педагогические и организационно-управленческие сложности, которые при этом возникают, что поможет планированию дальнейшей инновационной деятельности.

Адресуется студентам, магистрантам и аспирантам, а также преподавателям педагогических учреждений, специалистам сферы повышения квалификации педагогических работников.

УДК 37.013.2(09)“1980/2000”
ББК 74.044.3

ISBN 978-985-517-591-0

© Кунцевич Е.А., 2017
© ВГУ имени П.М. Машерова, 2017

ВВЕДЕНИЕ

Система образования – важнейший общественный институт, в котором в полной мере отражаются все изменения в обществе. В середине 80-х годов стала очевидной необходимость кардинальных перемен в образовании. Активизировались поиски нового содержания, форм образования, а также способов внедрения нового в практику школ. Появилось множество разнообразных образовательных и воспитательных нововведений. Поэтому необходимо проанализировать, классифицировать и систематизировать инновационные процессы в общеобразовательной школе. Однако первые шаги в этом направлении выявили множество проблем и противоречий. Стало ясно, что внедрение одних и тех же элементов, методик в различных условиях даёт не тот результат, на который рассчитывали. Поэтому в настоящее время назрела необходимость проработки основных направлений теории инновационной деятельности. Это и определило выбор нами темы исследования.

Инновационное движение является значимым фактором обновления системы образования. Само понятие «инновация» означает новообразование. Инновации, как правило, возникают на стыке нескольких проблем и решают принципиально новые задачи, ведут к непрерывному обновлению образовательного процесса. Одной из главных тенденций развития инновационного учреждения являются социализация и ориентированность на решение важнейших проблем общества (подготовка специалистов для преодоления отставания в ключевых областях экономики, создание условий для развития духовной культуры общества и др.), что предполагает обеспечение социальной и профессиональной мобильности личности. Для инновационного образования характерны универсальность и комплексность, составляющие основу современного мировоззрения в единстве ноосферы, социосферы и психосферы.

Закон Республики Беларусь «Об образовании» создал необходимую нормативную базу для преодоления шаблонного подхода школ, для реальной дифференциации обучения. Плюрализм, который формируется в современном обществе, предполагает развитие школы как открытой образовательной системы, которая отвергает единообразие в программном и идейном отношении. Сегодня школа перестраивается на основе субъектно-личностной и личностно-средовой парадигмы. Гимназии, лицеи и колледжи становятся элитарными учебными заведениями с целенаправленным отбором преподавательского состава, что обеспечивает достаточно высокий профессиональный уровень работающих здесь педагогов и специалистов. Такие учебные заведения обычно отличаются стремлением учащихся к знаниям, к самообразованию и саморазвитию.

Оценка инновационного развития школы – функция педагогической науки, в которой в последнее время появилась новая область – педагогическая инноватика. В педагогической науке важное место занимают идеи педагогов прошлого о совершенствовании методов профессиональной деятельности (Я.А. Коменский, И.Г. Песталотци, К.Д. Ушинский, П.П. Блонский, С.Т. Шацкий, В.А. Сухомлинский, В.И. Водовозов, П.Ф. Каптерев, М.В. Родевич, К.И. Тихомиров и др.).

Значительный вклад в зарождение и развитие теории передового педагогического опыта в разные периоды времени внесли Ю.К. Бабанский,

В.И. Бондарь, К.В. Гаврилов, Б.И. Гершунский, В.И. Гинешинский, А.А. Гримоть, М.А. Данилов, Б.П. Есипов, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, И.И. Казимирская, В.И. Канн-Калик, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев, Э.И. Мосонзон, Н.Д. Никандров, Я.А. Пономарев, М.М. Поташник, М.Н. Скаткин, В.А. Сластенин, А.П. Сманцер, И.Ф. Харламов, Л.Н. Тихонов, Я.С. Турбовской, И.И. Цыркун, В.С. Шубицкий и другие ученые.

Теоретической основой педагогической инноватики явилось развитие общей теории инновационных процессов (Н.И. Лапин, В.А. Лопатин, А.И. Пригожин, Б.Б. Сазонов, В.С. Толстой и др.), а также исследования зарубежных ученых по разнообразному кругу проблем нововведений в системе образования (К. Ангеловски, Х. Барнет, Н. Гросс, Д. Гамильтон, Р. Карлсон, З. Петрасинский, Р. Шульц др.).

Ведущие принципы теоретико-методологических основ педагогической инноватики попытались определить Ю.К. Бабанский, Н.В. Бургин, К.В. Елисе-ев, В.И. Журавлев, В.И. Загвязинский, Н.В. Кухарев, С.В. Пирогов, С.Д. Поляков, И.И. Цыркун, Н.Р. Юсуфбекова, Ю.В. Яковец и другие ученые.

Накоплен огромный научный потенциал, раскрывающий компоненты, структуру, существенные характеристики и функции инновационного процесса в системе образования в целом (Е.В. Бондаревская, В.А. Бордовский, В.И. Данильчук, В.И. Загвязинский, В.В. Зайцев, В.А. Козулин, И.Б. Котова, Л.С. Подымалова, В.И. Слободчиков, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, А.П. Тряпицына, И.И. Цыркун, Н.Р. Юсуфбекова, И.С. Якимовская и др.).

Исследуются методологические основы проектирования и прогнозирования путей развития инновационных образовательных систем (Б.С. Гершунский, Дж. Джонс, Э.Д. Днепров, И.А. Колесникова, В.В. Краевский, В.Е. Радионон, Н.Н. Седова, В.Д. Шандрикова и др.).

Рассмотрены проблемы управления инновационной школой (М.С. Бургин, Е.И. Казакова, В.С. Лазарев, М.М. Поташник, Е.А. Ямбург и др.).

Выполнены исследования по подготовке учителей в условиях инновационных преобразований (О.А. Абдуллина, Е.Н. Белозерцев, В.П. Беспалько, З.И. Васильева, С.Г. Вершловский, И.И. Цыркун и др.).

Для отечественной научной педагогической традиции наиболее характерны исследования инновационной школы с точки зрения теории и практики внедрения достижений педагогической науки и распространения передового педагогического опыта. Проблема создания и введения в школу инноваций, как и оформление собственных внутришкольных инноваций, требует от исследователей разработки специальных вопросов, ранее практически не изучавшихся в отечественной педагогике.

Данная научная работа позволяет систематизировать имеющийся опыт и проследить этапы и особенности развития педагогических инноваций в 1980–2000-е годы на примере отдельных учреждений образования.

Глава 1

ГЕНЕЗИС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ

1.1 Инновационные процессы в теории и практике средней школы

Этап становления теории инновационных процессов характеризуется детерминированной исторической ситуацией, сложившейся в системе образования в начале 90-х годов XX столетия. Эта особенность нашла своё отражение в противоречии между критическим состоянием имеющейся образовательно-воспитательной практики и богатейшим опытом инновационных изменений в истории отечественной и мировой педагогики.

В конце 80-х – начале 90-х годов в педагогической науке и практике ярко проявился широкомасштабный спектр инновационных изменений, проводимых на теоретическом и практическом уровнях (от попыток формирования новых педагогических теорий и образовательных концепций до разноплановой экспериментальной работы в школах – создания новых программ, методик обучения и воспитания, организации новых типов учебно-воспитательных учреждений и т.д.). Для научного обоснования этих инновационных процессов в педагогической науке и практике необходимо осмысление инноваций, как явления, процесса.

Нововведения, или инновации, характерны для любой сферы деятельности человека и повсеместно являются предметом изучения, анализа и внедрения. Педагогические инновации представляют собой результат научных поисков, передового педагогического опыта отдельных учителей и целых коллективов. Педагог-профессионал – это не только предметник, но и специалист в области педагогики, психологии, технологии обучения и воспитания; по роду своей деятельности он должен обладать целым спектром психолого-педагогических знаний. На базе таких знаний формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций.

Понятие «инновация» означает новшество, новизну, изменение; инновация как предмет и процесс предполагает введение чего-либо нового. Применительно к педагогической теории и практике инновация означает введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося.

Инновации в педагогике направлены на решение имеющихся противоречий в сложившейся системе, они всегда привлекали внима-

ние к себе со стороны членов педагогического сообщества. Инновационные процессы в образовании раскрывают две важнейшие проблемы педагогики:

- изучение, обобщение и распространение передового педагогического опыта;
- внедрение достижений психолого-педагогической науки в практику.

Данные проблемы, тесно связанные между собой, раскрываются изолированно, т.е. результатом инновационных процессов должно быть использование новшеств, как теоретических, так и практических, равно и таких, которые образуются на стыке теории и практики. Учитель в данном процессе может выступать как автор, разработчик, исследователь, активный пользователь и пропагандист новых педагогических технологий, теорий, концепций. Инновационный процесс педагогики в целом и ее компонентов требует переосмысления, т.е. отбор, оценку деятельности отдельных педагогов и коллективов. Анализ имеющегося опыта позволяет придать инновационной деятельности направленный характер в соответствии с требованиями времени и современными тенденциями в образовательном процессе.

Происходящие социально-экономические преобразования обусловили необходимость коренного обновления системы образования, методологии и технологии организации учебно-воспитательного процесса в учебных заведениях различного типа. Инновационная деятельность учителей выступает средством обновления образовательной политики.

Усиление гуманитаризации содержания образования, непрерывное изменение объема и состава учебных дисциплин, введение новых учебных предметов требуют постоянного поиска новых организационных форм, технологий обучения. Это значительно повысило роль и авторитет педагогического мастерства в учительской среде.

Произошло изменение отношения учителей к самому факту освоения и применения педагогических новшеств. Долгое время учитель был жестко регламентирован в рамках учебно-воспитательного процесса, методической деятельности. Однако в данный момент развивается спектр вводимых учителями педагогических инноваций и создание различных экспериментальных площадок с условиями для апробации, изучения, обобщения и внедрения в широкую практику.

Экономическая ситуация в стране и в системе образования в частности требует создания новых типов учебных заведений, в том числе и негосударственных. Это создаст реальную ситуацию их конкурентоспособности.

К 90-м годам в современной школе накоплен богатый опыт, который необходимо было реализовать в конкретной педагогической деятельности. Несмотря на это, он часто оставался невостребованным,

так как у большинства учителей и руководителей не была сформирована потребность в его изучении и применении, отсутствовали навыки и умения в его отборе и анализе. Однако на практике учителя часто не задумывались о необходимости и целесообразности анализа собственного педагогического опыта, опыта своих коллег.

Можно выделить массовый и передовой педагогический опыт. Передовой педагогический опыт, формируясь на основе массового, представляет собой уровень овладения объективными педагогическими закономерностями (Ю.К. Бабанский). Он исторически ограничен, так как на каждом новом этапе с расширением материальных, методических, кадровых и других возможностей школы возникают новые требования к педагогической деятельности. Передовой педагогический опыт несёт в себе индивидуальные элементы, которые пополняют теорию и практику отечественной педагогики. Разновидностями передового педагогического опыта являются новаторский и исследовательский педагогический опыт как своеобразные ступени восхождения от эмпирического к теоретическому анализу и обобщению. Образцы уникального новаторского и исследовательского педагогического опыта таких педагогов и учёных, как И.П. Волков, Т.И. Гончарова, И.П. Иванов, Е.Н. Ильин, В.А. Караковский, С.Н. Лысенкова, Р.Г. Хазанкин, М.П. Щетинин, П.М. Эрднеев, Е.А. Ямбург и др., стали достоянием педагогики.

Инновационная направленность деятельности учителей включает в себя и внедрение в практическую педагогическую деятельность результатов психолого-педагогических исследований. В специальных работах В.Е. Гмурмана, В.В. Краевского, П.И. Карташова, М.Н. Скаткина и других показано, что внедрение результатов педагогических исследований предполагает специальное ознакомление практических работников с полученными данными, обоснование целесообразности их внедрения, развитие на этой основе потребности в применении научных результатов в практике.

В 90-е годы несмотря на то, что передовые педагогические идеи захлестнули сферу образования, инновации не получили должного распространения и внедрения. Вследствие этого возникла необходимость создания пропагандистских групп среди подготовленных педагогов. Важность создания таких групп объяснялась рядом обстоятельств:

- 1) Автор педагогического новшества, конструктивной педагогической идеи или технологии не всегда отдаёт себе отчет в их ценности и перспективности.

- 2) Он не всегда считает нужным заниматься внедрением своих идей, так как это требует дополнительного времени.

- 3) Новшество в изложении автора не всегда получает обоснованную научную и методическую характеристику.

4) При изложении автором своих инноваций и путей их внедрения со стороны учителей-коллег может проявиться реакция «отторжения» в силу личностных мотивов.

5) Указанная группа способна взять на себя функции не только внедрения, но и последующего анализа и коррекции, как в отношении отдельного учителя, так и педагогического коллектива.

6) Такая группа может осуществлять педагогический мониторинг – систематический отбор, отсеивание новых идей, технологий, концепций по материалам отечественной и зарубежной печати и опыта работы вузов.

Таким образом, в условиях школы объединялись усилия создателей и распространителей педагогических инноваций и определялось содержание полученных результатов степенью сложности и новизны внедряемых предложений, а также степенью готовности практиков к инновационной деятельности.

Накопленный опыт развивал теорию и практику обучения и воспитания, появлялись их новые приёмы, методы, формы, то есть развивались концептуальный, методологический, технологический аспекты педагогики. Новшества и нововведения, опираясь на накопленный опыт, обеспечивали положительный результат применения новой идеи на практике в конкретных исторических, социальных, политических и прочих условиях. Педагогическая инновация представляет собой, прежде всего, практико-ориентированное явление, позволяющее реализовывать качественно новые, эффективные новшества.

По мнению В.И. Загвязинского, новое в педагогике – это не только идеи, подходы, методы, технологии, которые еще не использовались, но и тот комплекс элементов или отдельные составляющие педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно решать задачи воспитания и образования [64, с. 27].

Инновация как междисциплинарная категория является комплексным явлением, реализующимся в единстве содержательного и процессуального компонентов, характеризующимся новизной, целенаправленностью, результативностью, эффективностью, востребованностью в конкретных исторических, социально-политических, экономических, культурных условиях, обеспечивающим качественное обновление и развитие различных систем (технических, социальных, экономических, педагогических).

Наиболее часто инновация употребляется как синоним нововведения и инновационного процесса. Нововведение – процесс и результат разработки и реализации новшества в конкретной технической, социальной, экономической, педагогической и др. системе. Инновационный процесс – совокупность процедур и действий, обеспечиваю-

щих целенаправленное преобразование новшества в эффективное и результативное нововведение.

В свою очередь, новшество – идея, являющаяся результатом прикладных и фундаментальных исследований, теоретических и экспериментальных разработок в какой-либо сфере деятельности, обладающая новизной и содержащая потенциал повышения эффективности технической, социальной, экономической, педагогической и др. системы.

С понятием инновации тесно связано понятие инновационной деятельности. Инновационная деятельность – комплексная деятельность по осуществлению целенаправленного инновационного процесса, направленная на повышение эффективности технических, социальных, экономических, педагогических и др. систем в конкретных условиях.

Следовательно, содержание педагогической инновации трактуется в идее-новшестве, воплощение которой отражается в инновационном процессе, направляющем социальную, техническую, педагогическую, организационную систему к принципиально новому состоянию.

Поэтому для понимания сущности инновации необходимо рассматривать её целостно.

Педагогическая инноватика до сих пор является одной из самых неопределённых и неоднозначных с позиций категориального аппарата, что связано с сохранением в ней многих терминов, заимствованных из общей инноватики. Существует много терминов в категориальном аппарате определения педагогической инноватики. Это объясняется тем, что ни в отечественной, ни в зарубежной науке нет общепринятой теории инновационной деятельности, до сих пор не выработано единого общепринятого толкования данных терминов. Таким образом, обозначилась необходимость осмысления таких понятий как «новшество», «инновация», «инновационный процесс», «нововведение», «инновационная деятельность» и др.

Прямой перевод слова «инновация» не вызывает сомнения: оно происходит от латинского *in* – в и *novus* – новое. В переводе оно означает «обновление, новшество или изменение».

В современных словарях инновация рассматривается через понятия «нововведение», «новшество», «новообразование». При этом под нововведением понимается нечто недавно введённое, принятое [30, с. 215]; под новшеством – новое явление, обычай, метод, изобретение и вообще что-либо новое [30, с. 218]. В различных исследованиях термин «инновация» часто сопоставляют со словом «новообразование».

Большинство исследователей рассматривают термин «педагогическая инновация» как процесс. Педагогическая инновация в словаре определяется как «целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие ха-

рактические характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом» [38, с. 112].

Инновация применительно к педагогическому процессу, согласно В.А. Сластенину означает «введение нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию совместной деятельности учителя и учащегося» [18, с. 25].

Аналогичной точки зрения придерживаются исследователи В.С. Лазарев и Б.П. Мартиросян, которые полагают, что «инновации – процесс введения новшества в образовательную систему» [10, с. 18].

Новшество как новый метод, методику и технологию, а инновацию – как процесс освоения этого новшества классифицирует в своих работах М.М. Поташник [20, с. 56].

По мнению А.И. Пригожина, нововведение выступает как процесс, то есть переход некоторой системы из одного состояния в другое, и принимает форму управляемого развития. Инновацию он рассматривает как нововведение, то есть целенаправленное изменение, которое вносит в определённую социальную единицу новые, относительно стабильные элементы [57, с. 29].

Аналогичное содержание в понятие «инновация» вкладывает Н.Р. Юсуфбекова: «Инновациями следует считать процессы создания новшеств, их осмысливание педагогическим сообществом и использованием в практике обучения и воспитания» [62, с. 20].

Таким образом, большинство исследователей педагогических инноваций определяют их сущность как процесс. В этом случае инновация трактуется как понятие, тождественное нововведению.

Нововведение – «целенаправленное изменение, вносящее в педагогическую среду новые стабильные элементы, вследствие чего происходит переход системы из одного качественного состояния в другое с помощью использования новшеств» [48, с. 211]. Нововведение выступает как комплексный, целенаправленный процесс создания, распространения и использования новшества, целью которого является удовлетворение потребностей и интересов людей новыми способами, что ведёт к определённым качественным изменениям системы и способов обеспечения её эффективности, стабильности и жизнедеятельности [48, с. 58]. Таким образом, можно сказать, что нововведение – это процесс внедрения новшества в определённую систему.

Новшество, по мнению Н.Р. Юсуфбековой, – такое содержание возможных изменений педагогической действительности, которое ведёт (при освоении новшеств педагогическим сообществом и внедрении их) к ранее неизвестному, не встречавшемуся в данном моменте истории образования и в данной педагогической системе состоянию, развивающему теорию и практику обучения и воспитания [62, с. 35].

Таким образом, новшество в педагогике – это компонент педагогической системы, т.е. новый метод, методика, форма, технология, программа и т.п. Исходя из этого, инновация – это процесс освоения данного компонента, жизненный цикл которого длится от зарождения идеи создания новшества до его широкого распространения. Согласно такой трактовке, новшество – это некая внешняя грань образовательной системы, а инновация находится внутри данного новшества и пытается его освоить. По мнению В.И. Загвязинского, новое в педагогике – это не только идеи, подходы, методы, технологии, которые еще не использовались, но и тот комплекс элементов или отдельные элементы педагогического процесса, которые несут в себе прогрессивное начало, позволяющее в изменяющихся условиях и ситуациях достаточно эффективно решать задачи воспитания и образования [64, с. 68].

Инновационный процесс чаще всего понимается как «комплексная деятельность по созданию, освоению, использованию и распространению новшеств» [24, с. 38]. По мнению А.В. Хуторского, инновационный процесс представляет собой совокупность процедур и средств, с помощью которых педагогическое открытие или идея превращаются в социальное, и в том числе, образовательное нововведение [25, с. 44].

В данном исследовании мы придерживаемся мнения, что содержание и механизмы инновационных процессов лежат в плоскости объединения процессов изучения, обобщения, распространения педагогического опыта, который имеет конечной целью создание и внедрение нового в практику. То есть на практике «инновация» и «инновационный процесс» часто являются синонимами.

Различия терминов «инновация» и «инновационный процесс» могут быть найдены, если рассматривать инновацию как процесс освоения новшества. Инновационный процесс, в отличие от инновации, отражает всевозможные аспекты теоретической разработки и практического применения инновационной идеи.

Несмотря на то, что многими специалистами понятие «инновационный процесс» выделяется в отдельную категорию, большинство его определений сходно с содержанием понятия «инновационная деятельность». Например, В.А. Сластенин и Л.С. Подымова подразумевают под инновационной деятельностью комплексный, целенаправленный процесс создания, использования и распространения новшества, целью которого является удовлетворение потребностей и интересов людей новыми способами, что ведет к качественным изменениям системы [18, с. 36].

Ряд исследователей выделяют триединство составляющих инновационного процесса: создание, освоение и применение новшеств. Такой инновационный процесс чаще всего и является объектом изучения

в педагогической инноватике. Таким образом, инновационный процесс – это постепенное доведение идеи до ее практического освоения и использования в учебной деятельности. Реализация такого процесса приводит к изменениям в социально-педагогической среде.

По мнению В.П. Кваши, любая инновация выходит за пределы нормированной деятельности и всегда устремлена к прорыву [31, с. 37].

С учетом вышеизложенного необходимо отметить, что единого определения этих понятий не разработано. На наш взгляд, наиболее полно и обстоятельно раскрывает суть инновационного процесса определение инновации как идеального нововведения. Идеальное нововведение, по мнению И.И. Цыркуна, – это целостный проблемно-ориентированный процесс прогрессивных сопряженных изменений нормативов деятельности субъекта и среды нововведения, приводящих к повышению эффективности реальной практической деятельности, осуществляемый целенаправленно (воспроизводимый) или спонтанно (уникальный), содержанием которого являются сферы научного поиска, создания, реализации и рефлексии нового (существенно отличающегося или впервые применяемого в этой системе практического средства (новшества) и его будущего места и (или) его жизненный цикл) [23, с. 47].

Раскрыть сущность и закономерные связи инновационных процессов в образовании позволило самостоятельно развивающееся направление – педагогическая инноватика. Объектная область педагогической инноватики обозначена в работах К. Ангеловского, М.С. Бургина, В.И. Загвязинского, С.Д. Полякова, М.М. Поташника, И.И. Цыркуна, Н.Р. Юсуфбековой и др. Теоретическими основами педагогической инноватики явилось развитие общей теории инновационных процессов (Н.И. Лапин, В.А. Лопатин, А.И. Пригожин, Б.Б. Сазонов и др.).

Можно выделить работы М.С. Бургина «Инновации и новизна в педагогике» (1989), В.И. Загвязинского «Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука» (1990), М.В. Кларина «Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках» (1994), В.А. Сластенина, Л.С. Подымовой «Педагогика: инновационная деятельность» (1997), И.И. Цыркуна «Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы», где определены общие подходы к понятию «инновация», сделана попытка обосновать критерии и уровни новизны в педагогике. Отдельные проблемы инноватики становятся объектом научных исследований.

Становление инноватики обусловлено поиском путей разрешения противоречий, сложившихся в педагогической науке и практике в конце XX века. Это период разнообразных инновационных изменений, проводимых на теоретическом и практическом уровнях (попытки формирования новых педагогических теорий и концепций, создание

прогрессивных программ, методик обучения и воспитания, организация современных типов учебно-воспитательных учреждений).

Диссертационные работы М.В. Кларина, Н.В. Коноплина, С.Н. Маслова, А.М. Саранова, И.И. Цыркуна и др. позволяют обобщить как инновационные модели обучения в зарубежной и отечественной педагогике, так и условия управления этими процессами на опыте новейших образовательных учреждений.

Для системы образования с середины 90-х годов XX века было характерно наличие установки на перемены, изменение старого содержания, форм и методов обучения и воспитания, поиск современных управленческих моделей.

Вместе с имеющимися тенденциями в образовании наблюдается стихийность в создании и внедрении новшеств, отсутствие чёткой целевой направленности, несогласованность теории и практики. Инновационные процессы в образовании происходили отдельно от инноваций в экономике, социальной сфере, науке, праве.

В начале 90-х годов XX столетия в отечественной педагогике были начаты исследования в области педагогической инноватики, и данное понятие прочно вошло в педагогическую науку и практику. Инноватика формировалась как междисциплинарная область исследований на стыке философии, психологии, социологии, теории управления, экономики и культурологии.

Данный этап в становлении педагогической инноватики определяется исторически сложившейся ситуацией. Это отражается в противоречиях между имеющейся системой образования и богатейшим передовым педагогическим опытом. Опыт прошлых поколений редко использовался для творчества учительством, что нарушало принцип преемственности в развитии теории и практики образования. Для решения имеющихся противоречий необходимо учитывать ведущие инновационные тенденции, проверенные временем. Это позволит избежать ошибок и сохранить историческую преемственность. Таким образом, определяющей характеристикой инновационных процессов являются идеи, сформированные богатыми традициями прошлого. Это обусловлено тем, что человеческая деятельность развивается и находится в состоянии непрерывного воспроизведения. В связи с этим прогрессивные традиции в концентрированном виде удерживаются и сохраняются, но в новом контексте. Традиции и инновации сосуществуют в неразрывном единстве, под которым следует понимать их гармоничное взаимодействие. Это можно рассматривать как особо значимый историко-педагогический феномен. В эпоху социальных потрясений и изменений все общественные институты, в том числе и образование, способны к саморазвитию, самосовершенствованию.

Многие исследователи отмечают актуальность преемственности традиции и инновации, что способствует поиску новых образовательных концепций.

В своих работах Т.К. Клименко отмечает, что инновационные процессы входят в противоречие с существующей традиционной подготовкой, однако между ними имеется диалектическая взаимосвязь, и можно утверждать, что в последнее десятилетие в педагогическом образовании сосуществуют две тенденции развития образования – традиционная и инновационная.

Традиция (от лат. *traditio* – передача) – элементы социального и культурного наследия, передающиеся от поколения к поколению и сохраняющиеся в определённых обществах и социальных группах в течение длительного времени. В качестве традиции выступают определённые общественные установки, нормы поведения, ценности, идеи, обычаи, обряды и т.д.

В современном мире нельзя рассматривать инновации отдельно от традиций, т.к. благодаря традициям возможно развитие вперёд, своеобразный прорыв к совершенству.

Для построения национальной системы образования важную роль играют традиции в педагогике, т.к. только народные традиции, проверенные опытом, могут быть основополагающими. Традиция в педагогике, отмечает Е.В. Бондаревская, – это феномен передачи знаний и опыта от одного поколения к другому.

В основу отечественного образования были положены идеи И.И. Бецкого, М.В. Ломоносова, И.И. Новикова, П.Ф. Каптерева, Н.И. Пирогова, К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинского. «Классическая» модель нашей школы, определяющая характер современного образования, сложилась так же под влиянием философских и педагогических идей Я.А. Каменского, И.Г. Песталоцци, И.Ф. Гербарта, Д. Дьюи.

В центре внимания современной традиционной системы образования находится учебно-воспитательный процесс, в котором отношения между его участниками выступают как субъектно-объектные. Субъект в данной ситуации – это учитель, который ограничен рамками учебных программ, планов. Объект – это обучение, которое должно быть наполнено определёнными знаниями в какой-то конкретной области знаний и при необходимости использовано в конкретной ситуации.

Традиционная система образования не включает в себя такие проблемы развития ребенка, как «совершенствование», «качественное улучшение», «принципиальное обновление». Все это, в сущности, не затрагивает ни организационную модель управления образованием, ни содержание, ни структуру учебно-воспитательного процесса.

Таблица 1.1 – Признаки традиционного и инновационного образования

Признаки традиционного образования	Признаки инновационного образования
Классический тип научного познания, который сложился в XVII–XIX вв., основан на получении объективных знаний	Включаются и начинают доминировать неклассические и постнеклассические типы научной деятельности, включающие познающего и действующего субъекта, а научные знания рассматриваются в контексте социальных условий его бытия и социальных последствий его деятельности
Формируется преимущественно технократическая культура мышления	Формируется культура системного мышления; мировоззрение, направленное на гармонизацию отношений человек – общество – природа
Методы обучения ориентированы на передачу готовых знаний и методов решения задач, имеющих преимущественно однозначные и заранее известные преподавателю ответы	Методы обучения ориентированы на творческую созидательную деятельность, способность создавать то, о чем может не знать даже преподаватель
Навязанное соотношение гуманитарного и научно-технического содержания образования, разорванность духовности и профессионализма	Формирование и развитие нравственности, духовности, социальной ответственности как факторов профессионализма

В содержательном плане традиционное обучение выступает как взаимосвязь обучающей деятельности учителя и учебно-познавательной деятельности учеников. Ученики выступают как объекты управления. Целью обучения здесь является усвоение предметных знаний. Основной организационной формой обучения является классно-урочная система.

Однако необходимо заметить, что такие базовые, ставшие аксиоматичными понятия, как «классно-урочная система», «развивающее обучение», «свободное воспитание» в своё время с трудом внедрялись в уже существующую образовательную систему, т.е. прежде чем стать классикой, прошли стадию неприятия, противостояния.

Анализируя признаки инновационного обучения необходимо отметить, что по своему основному определению понятие «инновация» относится не только к созданию и распространению новшеств, но и к преобразованиям, изменениям в образе деятельности, стиле мышления, которые с этими новшествами связаны [33, с. 438]. Исходя из этого возникает необходимость исследования педагогических инноваций как сложного междисциплинарного явления, которое не должно ограничиваться только описанием инновационного опыта.

Таким образом, традиционная и инновационная модель образования – это две разные системы, характерные для определённого времени, выполняющие совершенно разные задачи. В образовательной системе конца XX века инновационная модель используется в школах нового типа – гимназиях, лицеях, колледжах, школах и классах с уровневой и профильной дифференциацией обучения, которые задают направление развития отечественного образования.

На рубеже XX и XXI веков переход к инновационной модели образования стал явлением массовым. По данным А.М. Саранова, в последнее десятилетие XX века 90% образовательных учреждений в той или иной степени были включены в инновационные преобразования [9].

Основная тенденция, влияющая на систему образования данного периода – постоянное развитие. Это проявляется в создании альтернативных, инновационных типов учебных заведений (гимназий, лицеев, колледжей, школ разных профилей и направлений). В сформированных учебных заведениях происходит преобразование целей и содержания образования, организации учебно-воспитательного процесса, условий управления.

Необходимо отметить, что деятельность инновационных учреждений образования складывается на основе уже имеющейся традиционной системы, где важным элементом является поиск новых ценностных приоритетов в организации учебно-воспитательного процесса, новых педагогических технологий, критериев оценки деятельности школы, принципов управления школой. Инновационные учреждения, в отличие от традиционной, унитарной школы, осуществляют инновационный поиск на базе опытно-экспериментальной деятельности. Однако процедуры поиска, в большинстве случаев, совершаются посредством перебора возможных вариантов, методом «проб и ошибок», т.е. эмпирическим путём. Такую экспериментальную деятельность в школьном образовании К. Ясперс рассматривает как проявление беспокойности общества своим будущим при распаде субстанционального (целостного) воспитания, которое сменяют бесконечные педагогические опыты.

Исследования, проведённые рядом учёных (Е.В. Бондаревская, В.В. Краевский, В.И. Загвязинский, Н.Д. Никандров и др.), показывают, что для складывающейся в инновационных школах образовательной ситуации характерно противоречие между потребностью педагогических коллективов осуществлять поиск новых, нестандартных решений педагогических проблем и недостаточностью необходимой для этого методологической культуры. Именно поэтому, подчёркивает Е.В. Бондаревская, в условиях ориентации образования на общечеловеческие и национальные ценности, на интересы личности актуализируется смыслопоисковая, т.е. методологическая функция педагогиче-

ской деятельности [1]. Однако в педагогической науке эта функция, как и более общее понятие методологии, трактуется неоднозначно.

В.В. Краевский отмечает, что под методологией подразумевают как систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, так и учение о методе научного познания и преобразования мира. Большинство исследователей она понимается, прежде всего, как учение о принципах построения, формах и способах научно-исследовательской деятельности, т.е. ее сводят к методологии научного познания [4]. Если придерживаться данной точки зрения, то методология необходима для проведения специально организованного научного исследования, которое проводит педагог-ученый, т.е. ее назначение – регулировать сферу педагогической науки.

Нам представляется целесообразным распространить данные идеи и на практическую деятельность инновационных школ. Ведь как отмечает В.В. Давыдов, в качестве основного механизма развития социальной практики выступает процесс ее проектирования, который является особым и своеобразным видом творческой деятельности, тесно связанным с научным исследованием, с прогнозированием, планированием, моделированием, программированием, социальным управлением. Проектирование в социальной сфере предполагает целенаправленное создание новых форм деятельности и мышления людей – вначале с помощью опережающих представлений, а затем путем реализации соответствующего проекта. При таком подходе приходится не просто описывать то, что уже появилось в реальности, но и создавать на основе теоретического видения то, чего до проведения проектной работы не существовало. Намечаемое целевое преобразование практики может быть представлено исключительно как замысел, как идеальное. Изображение какой-либо конкретной практики, требующей своего развития, – это сложная теоретическая задача [3].

Начиная с 90-х годов, учреждения образования интенсивно вовлекаются в работу по развитию инновационной деятельности в педагогических коллективах. Продолжительность периода инновационного развития, непрерывное нарастание количества теорий и учреждений образования, включающихся в эксперимент, свидетельствуют, что педагогические инновации являются устойчивой тенденцией развития образования.

В условиях реформирования образования можно говорить, что основными целями и задачами работы являлись:

- поэтапный переход учреждений образования в режим развития, обеспечивающий эффективное обновление образовательного процесса, создание условий для оптимального удовлетворения потребностей личности и общества;

- замена экстенсивного образовательного процесса научно обоснованным интенсивным, преодолевающим нерациональные затраты времени и усилий педагогов и учащихся, сменяющих стереотипы жёсткого управления, ликвидирующих перегрузки школьников;
- опережающее создание нового опыта в различных компонентах образовательной сферы (инновационных школ, нетрадиционных технологий, воспитательных систем, методов самоуправления);
- практическая реализация принятых в рамках реформы образовательных, воспитательных, социально-культурных концепций;
- создание условий для региональных образовательных систем с опорой на формирующийся инновационный потенциал;
- обеспечение возможности прогнозирования конечного результата деятельности учреждений образования на близкую и отдалённую перспективу;
- непрерывное нарастание творческого потенциала, уровня профессионализма педагогов, специалистов образования, педагогических коллективов.

Таким образом, инновационные процессы, экспериментальная проверка новых образовательных систем и технологий в условиях реформы становятся своеобразным катализатором, ускорителем развития образования. С учётом этого непрерывно возрастает роль учителя инновационной школы, где он становится субъектом научного познания

В силу этого, в его опытно-экспериментальной работе появляется элемент методологической деятельности. Наиболее распространённый вид методологической деятельности, отмечает В.В. Краевский, – это формирование методологического обеспечения исследования, т.е. привлечение научных знаний к обоснованию программ исследовательской деятельности, ее логики и методов, а также к оценке ее качества [4]. Таким образом, когда мы говорим о методологическом обеспечении инновационной деятельности учителя, мы подразумеваем, что оно должно выполнять, с одной стороны, познавательные функции описания, объяснения и предвидения, с другой – преобразовательно-практическую функцию, означающую, что научное знание реализуется практически. В силу того, что научное знание расчленяется на эмпирическое и теоретическое в зависимости от уровня обоснованности практической деятельности, можно выделить два вида инновационной деятельности:

- обоснованную эмпирически;
- обоснованную теоретически.

Причём основной закономерностью развития практики является возрастание удельного веса, роли и значения теории, обосновывающей практические действия [2].

Эти идеи находят подтверждение при анализе инновационной деятельности школ. Инновационная деятельность, обоснованная эмпирически, характеризуется тем, что в проектах инновационных преобразований школ нет чёткости в понимании замысла, не сформирована «философия школы», не определены ее концептуальные основы. Новизна и актуальность педагогической проблемы, которую коллектив собирается решать, как правило, обосновывается им на уровне практических задач, без учета того, что ее решение может уже существовать в педагогической науке. В проектах инновационных преобразований школ описываются программы опытно-экспериментальной работы (ОЭР), однако в них редко выделяются объект и предмет исследования, в лучшем случае определяется общая цель и вычленяются этапы опытно-экспериментальной работы. Содержание этапов описывается с точки зрения чисто практических вопросов, система научно-исследовательских задач не проектируется. Лишь единичные педагогические коллективы при проектировании ОЭР выдвигают гипотезу как систему развернутых теоретических положений об условиях и возможностях педагогического процесса, его средств по достижению поставленных целей и задач опытно-экспериментальной работы.

Описанные выше затруднения носят методологический характер и возникают, прежде всего, потому, что разработчики при проектировании опытно-экспериментальной работы как нового, инновационного, поискового вида педагогической практики исходят из своих житейских представлений о ее сущности, т.е. обосновывают инновационный поиск эмпирически. На наш взгляд, это происходит потому, что учителя не владеют процедурой научного обоснования опытно-экспериментальной работы, не учитывают того, что технология проектирования этого вида педагогической деятельности требует теоретических, гипотетико-дедуктивных методов и средств, что ее решение имеющимися практическими средствами и эмпирическими методами не дает конструктивных результатов. Учитывая вышесказанное, администрации и учителям школ, ведущим инновационный поиск, необходимо, прежде всего, ориентироваться на проведение методологического обеспечения своей деятельности, которое заключается в научном описании, объяснении и предвидении развития учебно-воспитательного процесса как объекта исследования. В этом, на наш взгляд, проявляется познавательная функция методологии педагогики в инновационном поиске школы – это первый шаг в ее теоретическом обосновании.

Наши исследования показывают, что в педагогической практике процедура теоретического обоснования, в которой реализуются познавательные функции описания, объяснения и предвидения, начинается с разработки инновационной комплексно-целевой программы развития школы. Первый шаг в ее разработке заключается в том, что

коллектив педагогов обращается к философским идеям, психологическим и культурологическим концепциям образования для теоретического осмысления и поддержки собственных инновационных поисков. Наш опыт показывает, что привлечение научных знаний из смежных областей и, прежде всего, из философии образования, необходимо коллективу разработчиков для ориентации в новой парадигме образования, в которой с научных позиций раскрываются представления о ребенке, о возможностях, целях и задачах образования, об учителе и основных характеристиках его личности. Следовательно, основным источником получения знания для методологического обеспечения учителями в своей опытно-экспериментальной работе выступают идеи и концепции философии, психологии, культурологии о развитии личности и образовании в целом. Однако прямо и непосредственно они не могут быть включены в процесс опытно-экспериментальной работы. Учитель обязан провести методологическую рефлекссию этих знаний, т.е. синтезировать и упорядочить отобранные знания, пропустить их через личностный опыт. Только в этом случае они становятся инструментом его деятельности по выработке научной идеи, замысла, стратегии поиска по преобразованию учебно-воспитательного процесса, и только в этом случае можно говорить о методологическом обеспечении его опытно-экспериментальной работы.

На уровне инновационных поисков школы методологическое обеспечение предполагает обоснование концепции школы, под которой понимается система теоретико-методологических идей и принципов, на которые будет ориентироваться педагогический коллектив при конструировании инновационной модели школы, ее стратегической цели развития. В инновационной модели прогнозируется вероятностное состояние школы как целостной системы, которое описывается в виде проекта опытно-экспериментальной работы. Именно в этом, на наш взгляд, заключается применение методологических знаний, в использовании их познавательных, смыслопоисковых возможностей для обоснования инновационной стратегии развивающейся школы. Однако данная процедура является необходимой, но недостаточной для инновационного поиска. Ведь методология выполняет еще одну функцию: она способствует ответу на вопрос, как достичь того или иного результата в познавательной или практической деятельности, ориентируясь на некоторую систему ценностей (В.В. Краевский). Именно поэтому в концепции школы должно присутствовать методологическое обоснование тактики инновационного поиска, которое определяет пути практической реализации научного знания. Источниками методологического обеспечения тактики инновационного поиска являются знания и подходы, разработанные в общенаучной методологии. В опыте педагогов-исследователей с этой целью широко используются общенаучные и частнонаучные методы:

целостный, системный, личностный и деятельностный подходы в их единстве, а также преобразующий педагогический эксперимент. Надо отметить, что при использовании данных методов в практической деятельности они выступают как нормы не теоретической, а практической преобразующей деятельности и позволяют видоизменять учебно-воспитательный процесс на всех уровнях исследования – вплоть до разработок (урочных, тематических и т.п.) и формулирования рекомендаций к практической деятельности. В этом случае можно говорить о преобразовательно-практической функции методологии, которая ориентирует на создание новой технологии поиска сущностных характеристик учебно-воспитательного процесса (так называемая технологическая ориентация науки) [6].

Технологическая ориентация научного знания, заложенная в концепции школы, определяет логику проведения педагогического исследования. В научно-педагогической литературе под логикой исследования понимается определенная последовательность теоретических, опытных и экспериментальных действий, направленных на:

- разработку замысла эксперимента;
- выдвижение гипотетических предположений о целевых, содержательных и процессуальных характеристиках учебно-воспитательного процесса;
- составление плана ОЭР;
- отбор системы диагностических методик;
- разработку научно-методического обеспечения эксперимента (планов уроков, внеклассных мероприятий, дидактического материала, технических средств, способов фиксации экспериментальных фактов и др.);
- проведение эксперимента;
- организацию мониторинга – непрерывного наблюдения, самоконтроля за ходом эксперимента с целью отслеживания его результативности;
- 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) (Ю.К. Бабанский, В.С. Ильин, В.В. Краевский, В.В. Сериков и др.).

Существует ещё одно требование к планированию опытно-экспериментальной работы: проект ОЭР как нормативная модель должен, с одной стороны, четко определять намечаемые контуры нововведения, с другой – быть достаточно универсальным, применимым к любому возможному варианту протекания учебно-воспитательного процесса. При проектировании необходимо предусмотреть возможное противодействие, негативные последствия и меры по их устранению, пер-

спективы развития новшества, востребованности его результатов педагогическим сообществом. С этой целью важно выработать собственную систему критериев для оценки тех изменений, которые могут произойти в школе как развивающейся системе в целом и отдельных ее звеньях.

Таким образом, в инновационном поиске школ методологические идеи востребованы при проектировании программы ее развития и организации опытно-экспериментальной работы по ее реализации. Они нужны для методологического обеспечения, с одной стороны, научного описания, объяснения и прогнозирования объекта исследования (развивающегося учебно-воспитательного процесса), с другой – для конструирования системы педагогических средств, необходимых для его преобразования. «В этом смысле, – подчеркивает Е.В. Бондаревская, – наступает время практико-ориентированной методологии, дающей в руки учителю средства и методы рефлексии, анализа и самоанализа, оценки и самооценки педагогических явлений и событий, поиска и выбора культурных смыслов, моделей и вариантов собственной образовательной деятельности» [1].

Продолжительность периода инновационного развития, непрерывное нарастание количества территорий и учреждений образования, включённых в инновационный процесс, свидетельствуют о том, что педагогические инновации являются устойчивой тенденцией развития.

Инновационные процессы в учреждениях образования, проецирующие в будущее новые цели, содержание, формы, методы и технологии деятельности, не могут зарождаться, реализовываться, развиваться и давать свои результаты одновременно, по заранее разработанному плану. Поэтому необходимо создавать непрерывное внутреннее инновационное движение для развёртывания инновационных процессов в образовательном пространстве.

Тенденции развёртывания инновационных процессов анализируемого периода направлены на инновационные преобразования содержания и построения учебно-воспитательного процесса, создание различных типов школ. В значительной степени новшества являются комбинацией традиционных идей прошлых поколений и новых веяний времени, связанных с развитием общества в целом.

1.2 Типология педагогических инноваций

К середине 80-х годов модель образования, принятая в нашей стране, себя исчерпала. При этом нельзя не сказать, что в своё время она была эффективной и дала хорошие результаты. Назрела необходимость реформы системы образования. Поскольку инновационная деятельность в системе образования является основным способом выстраивания ориентиров и контуров новой модели образования, очень важен содержательный анализ того, какие нововведения предпринимаются в современной школе, каково их содержание, структура, ведут

ли они к модернизации образования в целом, и каковы, наконец, основные проблемы и перспективы инновационных процессов.

Нововведения в образовании не являются особенностью только нашего времени. Тем не менее, это время можно назвать порой бурных изменений во всех общественных областях, в том числе и образовании. Выделение видов новшеств осуществляется в основном по методологическим причинам. Очень трудно внедрять новшества только в некоторые компоненты образования, так как обязательно возникает вопрос о совокупном эффекте от внедрения новшеств.

Неоднозначность позиций по вопросу содержания понятия новации оставляет дискуссионным вопрос о классификации новшеств в образовании. Она ещё больше затрудняется, если учитывать сложность, комплексность и динамичность процессов воспитания и образования.

В материалах ЮНЕСКО «Новшества в образовательной технологии» [29] выделяются два вида новшеств: глобальные (во всей системе образования и воспитания) и частичные (в отдельных типах школ или учебных предметах). В сборнике трудов Международного семинара в Суботице «Новшества в образовательной технологии» говорится, что полезно провести классификацию новшеств с учётом широты области образования, в частности:

- новшества в организации (организационные новшества);
- новшества в технологии (технологические новшества);
- новшества в учебных программах (нововведения в программах преподавания);

При классификации нововведений в образовании следует учитывать, что инновации – один из важнейших видов человеческой деятельности. Эта деятельность не терпит строгих разграничений и делений. К. Ангеловски акцентирует внимание на том, что инновации в образовании трудно разграничить, они взаимопроникающие (например, трудно провести границу между плановыми и спонтанными новшествами, новшества в содержании влекут за собой новшества в организации и т.п.).

Автор выделяет несколько критериев классификации инноваций:

- по сфере применения (в содержании образования, в организации, в технологии, в системе управления);
- по способу осуществления (систематические, плановые, спонтанные);
- по широте и глубине (массовые, глобальные, частные);
- по происхождению (внешние, внутренние).

Отечественные авторы предлагают следующую классификацию [12]: по отнесенности к какой-либо части учебно-воспитательного процесса (в содержании, методиках, организации, управлении), по потенциалу (модификационные, комбинаторные, радикальные), по от-

ношению к предшествующему (замещающие, отменяющие, открывающие, ретронововведения).

Исследуя инновации, мы можем говорить о двух типах нового:

1. Впервые созданное новое (радикально новое). Такое новое равносильно открытию в области педагогики.

2. Новое, содержащее в себе элементы старого (субъективно новое). Такое новое совершенствуется и модифицируется. Старые и новые элементы, соединившись, могут дать как конкретизацию и дополнение, так и принципиально новую картину знания.

Любая инновация в образовании относительна как в личностном, так и во временном (историческом) плане. То, что является новым для одного учителя, может быть уже давно известно для другого. Новизна всегда носит конкретно-исторический характер, она рождается в определенное время и решает задачи конкретно-исторического периода.

Нововведения рассматриваются М.И. Поташником, В.С. Лазаревым, А.Н. Моисеевым и др. с точки зрения их отнесенности к той или иной части учебно-воспитательного процесса. Они выявляют следующие группы нововведений:

1. В содержании образования.

2. В методиках, технологиях, формах, методах, средствах и т.д. учебно-воспитательного процесса.

3. В управляющей системе школы.

Рассмотрев инновации в образовании, необходимо отметить, что основное новшество в том, что адаптивно-образовательные развивающие задачи решаются через блоки учебных дисциплин, а не через отдельные предметы. Обучение концентрируется в следующих блоках:

Таблица 1.2 – Блоки учебных дисциплин

Учебные блоки	Характер получаемых знаний
Человек	Знание о себе, управление физическим и умственным развитием, анализ состояния и поддержания здоровья, управление поведением и эмоциями, коммуникативные знания, формы и способы самовыражения
Человек и природа	Знание о физической и нравственной связи человека и природы, физических законах природы, о связи окружающего мира и духовности личности, отражение природы и природных связей, самовыражение человека в художественном и техническом творчестве
Человек и общество	Знание об основах отношений человека и общества, знания о труде, знание о системе экономических отношений человека и общества
Человек и знаковые системы	Знание о знаках, знаковых системах и их использование и применение их в практической работе
Человек и техника	Знания о технических возможностях и их использование при работе с техническими объектами

Содержание образования определяется каждой конкретной школой в соответствии с выбранным профилем и содержит обязательный общегосударственный минимум. Процессы изменения содержания образования в целом подчиняются принципу гуманизации образования.

Гуманизация образования – проблема общесоциологической значимости, поскольку сегодняшнее окружение школы зачастую антигуманно. Сухомлинский писал, что настанет время, когда основным содержанием труда учителя станет его общение с учениками. Поэтому многие исследователи рассматривают гуманизацию образования, прежде всего, как этический вопрос. Гуманизация образования в широком смысле – это создание человекоориентированной модели, где человек – высшая ценность. Гуманизация образования предполагает индивидуальный подход к ученику не только в плане обучения, освоения знаний, но и в плане развития личности, самоопределения.

Содержание образования должно служить развитию мотивации к дальнейшему познанию мира вещей, людей и себя. Поэтому большое значение приобретают новые методы и формы обучения, педагогические технологии. Ценности познаются путём деятельности, путём проб и ошибок, поиска.

Изменение содержания образования диктует необходимость перехода от авторитарной педагогики к педагогике сотрудничества. Их отличие заключается в нескольких ключевых пунктах.

Таблица 1.3 – Отличия в педагогике

Авторитарная педагогика	Педагогика сотрудничества
Исполнительный, знающий только то, что положено ученик	Самостоятельный и инициативный ученик
Учитель – наставник, олицетворяющий собой правильность, порядок, скромность	Учитель – это друг, терпимый и толерантный
Позиция учителя: за кризис школы отвечает общество, учащиеся, родители, средства массовой информации, дискредитирующие учителя	Позиция учителя: за кризис школы ответственна авторитарная педагогика

К педагогическим инновациям в сфере методик и технологий относится опыт широко известных в нашей стране педагог-новаторов: И.П. Волкова, В.Ф. Шаталова, С.Н. Лысенковой, Ш.А. Амонашвили, Е.Н. Ильина и многих других. Главное во всех этих методиках – не новый метод сам по себе, а его логическая включенность в общую педагогическую систему, реальная работа на новые цели и задачи. При этом сам метод редко бывает абсолютно новым, неизвестным.

В теории и практике работы школ существует множество вариантов учебно-воспитательного процесса. Каждый автор и исполнитель привносит в педагогический процесс что-то своё, индивидуальное. Однако многие из них по своим целям, содержанию, применяемым методам, формам и средствам имеют достаточно много сходства, и по этим общим признакам могут быть классифицированы в несколько обобщённых групп.

Очевидно, что инновации в содержании и формах образования и воспитания немыслимы без изменения организационных форм в школе. Практически это выражается, прежде всего, в создании новых типов школ. В общеобразовательной практике имеют место следующие типы школ:

1. Общеобразовательные учреждения. Работают по типовым учебным планам, реализующим образовательные программы соответствующего уровня и не имеющим определённой направленности. Школы работают по традиционной модели, но в ее рамках возможна проработка отдельных инновационных направлений (создание гимназического класса, класса пролицейской подготовки, комплекс школа – детсад и др.).

2. Общеобразовательные учреждения с углубленным изучением предметов (цикла предметов). Модель обучения также в основном традиционная.

3. Профильное общеобразовательное учреждение. Реализует определённую направленность через все предметы общеобразовательного цикла. Внутри этого типа выделяются несколько видов:

3.1. Гимназия – общеобразовательное учреждение, имеющее выраженную гуманитарную направленность. Учебный процесс ориентирован на широкое развитие интеллектуальных возможностей учащихся через гуманизацию образования. Это основной канал подготовки к вузам по гуманитарному профилю. Основными задачами гимназии являются формирование интеллектуального потенциала общества; выявление наиболее способных, одарённых детей, создание условий для индивидуального развития способностей каждой личности; поиск, разработка нового содержания воспитания и образования, форм и методов работы. Особенности гимназии проявляются в учебных планах, программах (авторских, модернизированных, усложненных); контингенте учащихся (набор по конкурсу); педагогическом коллективе (учителя высшей категории, преподаватели вузов, научные сотрудники); научно обоснованном расписании занятий; дополнительном финансовом обеспечении.

3.2. Лицей создаётся и работает на базе вуза и ориентирован на подготовку талантливой молодёжи к получению высшего образования по избранному профилю. Формы лицейского образования: самостоя-

тельное учебное заведение; специализированные классы в обычной школе; классы при вузе; школы-интернаты для одарённых детей. Особенности обучения в них те же, что и в гимназиях.

3.3. Школа разнопрограммного обучения – промежуточное звено между обычной школой и гимназией, лицеем. Основная задача – создание благоприятных условий для реализации индивидуальных возможностей личности на основе выбора программ обучения. Есть три вида программ: типовая, адаптированная, повышенной трудности.

3.4. Колледж – учебное заведение, которое содержит черты общего и профессионального образования, дает возможность выпускникам работать по избранной специальности, реализует принцип встроенности обучения в систему вузовской подготовки.

3.5. Учебно-воспитательный комплекс (УВК) – общеобразовательное учреждение, реализующее принцип создания таких психолого-педагогических условий, которые максимально способствовали бы разностороннему развитию личности (тесные связи с учреждениями, культурно-просветительскими объектами микрорайона, многообразие и разнохарактерность внутренних связей в коллективах, разновозрастные коллективы).

3.6. Альтернативные школы: авторские, семейные, частные, воскресные, школы экстернов и другие. Авторские школы реализуют несколько подходов: поиск путей интеграции с педагогическими школами Запада и ортодоксальными российскими образовательными институтами, конструирование учебных заведений из элементов различных педагогических теорий; экспериментальные школы педвузов, университетов; уникальные авторские концепции.

Для всех инновационных школ характерны:

- отличные от традиционных цели, содержание и формы обучения и воспитания;
- наличие дополнительных условий для проведения инновационной работы.

Каждая из рассмотренных групп учебных заведений, в свою очередь, может делиться на подгруппы, иметь свою структуру. В рамках этой классификации необходимо рассмотреть деление нововведений по масштабу преобразований в них:

- частные (локальные, единичные, не связанные между собой);
- модульные (комплекс частных, связанных между собой, относящихся, например, к одной группе предметов, одной возрастной группе учащихся и т.д.);
- системные (охватывающие всю школу);

Инновационность как характеристика современной школы предполагает новаторскую педагогическую деятельность, создание условий для педагогического творчества, вариативность в отборе со-

держания, форм и методов обучения и воспитания, управление процессом перевода инноваций в педагогическую практику. Инновационная деятельность является основой многообразных видов педагогического творчества учителя. Существуют различные носители инновационно-методической деятельности, выступающие ее субъектами: ученые, учителя, организации, объединения, институты, министерства.

В разряд диффузных (внедряемых во многих объектах) перешли такие новшества, как создание кафедр, углубленное изучение предмета, общая специализация школы и т.д. В образовательном пространстве инновационными показателями являются наличие одного или нескольких следующих направлений:

- тесный контакт с вузами;
- углубленное изучение гуманитарных дисциплин;
- изучение естественных наук на повышенном уровне;
- инновационные методики, развивающее обучение;
- компьютерные навыки и знания;
- лицейская система;
- математический уклон;
- собственные оригинальные методы обучения и воспитания;
- система «Детский сад – начальная школа – средняя школа – колледж – вуз»;
- концепция возрождения традиций национальной школы;
- художественное, музыкальное, эстетическое воспитание;
- экономический, правоведческий профиль;
- языковая специализация.

Очевидно, инновационное движение связано с перестройкой, модификацией и совершенствованием отдельных сторон и свойств системы без изменения основ организации школьной жизни в целом.

Долгое время в системе образования была принята следующая классификация школ (школы в широком смысле слова): средняя образовательная, средняя специальная, высшая школа. С 90-х годов начался и проходит по настоящее время процесс зарождения, становления и формирования разнообразных типов школ. На протяжении последних лет появляются многообразные виды и типы инновационных учебных заведений, что способствует дифференциации образовательных программ, расширению возможности выбора в получении образования в соответствии с наклонностями и способностями учащихся.

Дифференциация общеобразовательной школы имеет сложную организацию и особенности развития различных типов инноваций. Индивидуальные особенности школ выражаются в следующих характеристиках:

- целевые установки;
- содержание образования;

- тематика экспериментально-инновационных исследований;
- личные качества педагога, его компетентность;
- качественный состав обучаемых;
- создание развивающей базы;
- характер общения субъектов образовательных процессов;

Организационные инновации находятся в определённом соподчинении по отношению к институциональным и непосредственными педагогическими инновациями. В настоящее время интенсивно разрабатываются и внедряются в школьную практику образовательные стандарты, авторские учебные программы, новые педагогические технологии. Переход к непосредственным педагогическим инновациям в той или иной мере определяет ответственность учителя за выбор и его мотивировку.

Любая педагогическая инновация должна удовлетворять следующим основным требованиям:

- концептуальность, должна опираться на определённую научную концепцию, содержащую философское, психологическое, дидактическое, социально-педагогическое обоснование достижения педагогических целей;
- системность, должна обладать признаками системы: логика процесса, взаимосвязь всех систем процесса, целостность процесса.
- эффективность, скорость достижения стандарта обучения (также эти достижения должны быть оптимальны по затратам);
- воспроизводимость, должна иметь возможность быть воспроизводимой в других образовательных учреждениях.

Инновации в образовании являются продуктом современных общественных тенденций, их характер и количество определяются степенью изменения общественных отношений. На современном этапе в образовании выделяют три формы проявления: институциональные (связанные с реструктуризацией образовательных учреждений); организационные (основу которых составляет реорганизация управления); непосредственные педагогические инновации. Все они жизненно необходимы, отвечают потребностям современного общества и подчёркивают индивидуальность данного учебного заведения.

Опираясь на проведённые нами исследования, предлагаем тематику педагогических нововведений, состоящую из 10 блоков. Каждый блок формируется по отдельному основанию и дифференцируется на собственный набор подтипов. Перечень оснований составлен с учётом необходимости охвата следующих параметров педагогических нововведений: отношение к структуре науки, отношение к субъектам образования, отношение к условиям реализации и характеристикам нововведений.

Согласно имеющейся систематике, педагогические нововведения подразделяются на следующие типы и подтипы:

1. По отношению к структурным элементам образовательных систем: нововведения в целеполагании, задачах, содержании образования и воспитания, формах, методах, приёмах, технологиях обучения, средствах обучения и образования, системе диагностики, контроле, оценке результатов и т.д.

2. По отношению к личностному становлению субъектов образования: в области формирования определённых способностей учеников и педагогов, в сфере развития их знаний, умений, навыков, способностей деятельности, компетентностей и др.

3. По области педагогического применения: в учебном процессе, учебном курсе, образовательной области, на уровне системы обучения, на уровне системы образования, в управлении образованием.

4. По типам взаимодействия участников педагогического процесса: в коллективном обучении, групповом обучении, тьюторстве, репетиторстве, семейном обучении и т.д.

5. По функциональным возможностям: нововведения-условия (обеспечивают обновление образовательной среды, социокультурных условий и т.п.), нововведения-продукты (педагогические средства, проекты, технологии и т.п.), управленческие нововведения (новые решения в структуре образовательных систем и управленческих процедурах, обеспечивающих их функционирование).

6. По способам осуществления: плановые, систематические, периодические, стихийные, спонтанные, случайные.

7. По масштабности распространения: в деятельности одного педагога, методического объединения педагогов, школе, группе школ, регионе, на федеральном уровне, международном уровне и т.п.

8. По социально-педагогической значимости: в образовательных учреждениях определённого типа, для конкретных профессионально-типологических групп педагогов.

9. По объёму новаторских мероприятий: локальные, массовые, глобальные и т.п.

10. По степени предполагаемых преобразований: корректирующие, модифицирующие, модернизирующие, радикальные, революционные.

В предложенной систематике одна и та же инновация может одновременно обладать несколькими характеристиками и занимать место в различных блоках.

Изучение данной систематизации совершенно необходимо современному педагогу, прежде всего, для того, чтобы разбираться в объекте развития школы, всесторонне охарактеризовать осваиваемое новшество, выявить то общее, что объединяет его с другими, и то особенное, что от-

личает его от других новшеств. Педагогу требуется чёткое понимание сущности инновационных процессов в образовании, умение осуществлять их с учётом специфических закономерностей и принципов.

Многообразие современной педагогической реальности не укладывается в предлагаемые два типа инновационных подходов. Педагогические инновации различаются не только по принципу модернизации или трансформации, но и по таким направлениям, как область применимости, образовательная среда, цели, уровни и сроки инноваций, естественные или искусственные причины их появления и т.д.

Все нововведения в школе можно разделить на три вида:

- новации, связанные с изменением содержания образования;
- новации, связанные с разработкой и реализацией новых образовательных технологий;
- новации, связанные с изменением модели школы (структурных образований, управленческих процессов).

К первому типу новаций относятся все попытки определить, чему необходимо учить современных школьников, в каком возрасте, какой сложности необходимо давать учебный материал, какой понятийный аппарат соответствующей научной области следует вводить на различных этапах обучения.

Ко второму типу следует отнести все новации, связанные с поиском ответов на следующие вопросы: как необходимо выстраивать обучение, в какой последовательности, какие формы, приёмы и методы задействовать и в каком порядке? Такие инновации обеспечивают технологию обучения, стимулируют учащихся использовать различные способы познания.

К третьему типу новаций можно отнести любые попытки изменить сложившуюся модель управления школой, а также создать принципиально новую модель школы. Новообразованные лицеи, гимназии, центры образования, школы-лаборатории призваны адекватно соотносить новые образовательные задачи, например, подготовку учащихся, ориентированных на конкретное высшее учебное заведение, с наиболее эффективной инфраструктурой, управленческими процессами, функциями структурных подразделений и их руководителей.

К сожалению, большая часть педагогических экспериментов и нововведений, как нам представляется, останавливаются лишь на каком-то одном типе инноваций и при этом реализуют самые поверхностные изменения в школе из всех возможных. Например, эксперименты, связанные с содержанием образования, не идут дальше введения таких новых учебных предметов, как этика, эстетика, риторика, или в рамках традиционных школьных предметов добавляется более сложный понятийный аппарат либо меняется порядок прохождения отдельных тем учебной программы.

На уровне экспериментирования в рамках новых образовательных технологий внедряют различные проектные, а также игровые методики, технологии машинного контроля и прочее без учёта особенностей и индивидуальности личности учащегося; методы и стиль обучения остаются рассогласованными с индивидуальным познавательным стилем ученика.

Нередко в рамках создания новых моделей школ и системы управления образовательные задачи управления или школы находятся в отрыве от истинных целей обучения, воспитания, развития. Например, при решении такой задачи, как подготовка учащихся в рамках лицея к конкретному вузу, остаются неучтёнными глубинные ценностные ориентации школьников, их способность сделать верный выбор и готовность к самоопределению в целом.

Кроме того, самым существенным недостатком сложившейся практики инноваций является разобщённость трёх типов изменения и оптимизации образования. По нашему мнению, любая инновация должна быть системной. Рассмотренные выше типы инноваций в действительности являются органичными и взаимопроникающими составляющими этой системы.

Существуют инновации, которые создаются в значительной мере стихийно, на эмпирической основе, под воздействием потребностей конкретной ситуации. К инновациям этого типа можно отнести деятельность учителей-новаторов (в процессе исследования мы убедились, что учителя, которых можно в той или иной степени отнести к категории новаторов, работают практически в каждой школе), родителей, деятелей культуры и спорта, работников производства.

Другие инновации в системе образования являются продуктом осознанной, специально организуемой междисциплинарной и межинституциональной деятельности. Этот тип инноваций представлен координационными советами, целенаправленно работающими над обеспечением преемственности между различными типами образовательных, а также научных учреждений.

Таким образом, можно видеть, что современная дидактика является сферой инновационного поиска в направлении гуманитаризации образования, все большего учёта различий в интересах, склонностях, способностях, физических и интеллектуальных возможностях обучающихся. Эти изменения ведут к становлению гуманитарной атмосферы в обучении.

1.3 Закономерности развития педагогических инноваций

Понятие «инновация» относится не просто к созданию и распространению новшеств, но к таким изменениям, которые носят существенный характер, сопровождаются изменениями в образе дея-

тельности, стиле мышления. Категория новизны относится не столько ко времени, сколько к качественным чертам изменений. В качестве инновационных рассматриваются модели, которые преобразуют характер обучения в отношении таких его сущностных и инструментально значимых свойств, как целевая ориентация, характер взаимодействия педагога и учащихся, их позиции в ходе обучения.

Образование представляет собой очень сложную и многогранную деятельность, состоящую из ряда диалектически взаимосвязанных и взаимообусловленных элементов. При проектировании образовательного процесса необходимо учитывать инновации как комплексный процесс и при этом нужно обеспечить единство инноваций технологических (образовательных технологий), экономических (экономических механизмов), педагогических (методов и приёмов преподавания и обучения) и организационных (организационных структур и институциональных форм) [1].

Инновационные процессы являются закономерностью в развитии современного образования. Закономерности – это выражение действия законов в конкретных условиях, в котором отражаются объективные, необходимые, существенные, повторяющиеся связи между составными частями и компонентами процесса обучения. Попытки проанализировать закономерности развития инновационных процессов в образовании предпринимали К. Ангеловски, М.И. Бургин, В.И. Загвязинский, В.П. Кваша, М.В. Кларин, А.И. Кочетов, В.В. Краевский, Н.И. Ларин, А.И. Пригожин, И.И. Цыркун, Н.Р. Юсуфбекова и др. Тем не менее проблема закономерностей педагогических инноваций остаётся актуальной и подвергается дальнейшей конкретизации и обобщению.

Целостное осмысление любой инновации как системы требует раскрытия ведущих закономерностей их развития. Рассматривая в соответствии с целями исследования педагогическую систему, обозначим следующие закономерности функционирования, выделенные Н.Р. Юсуфбековой:

- закон необратимой дестабилизации педагогической инновационной среды;
- закон финальной реализации инновационного процесса;
- закон стереотипизации педагогических инноваций;
- закон цикловой повторяемости, возвращаемости педагогических инноваций [22, с. 22].

Закон необратимой дестабилизации педагогической среды означает, что любой инновационный процесс в системе образования неизбежно вносит деструктивные изменения в ту среду, в которой он осуществляется. Это приводит к тому, что целостные представления о каких-либо педагогических процессах или явлениях начинают разру-

шаться; вносится раскол в систему оценок и мнений, что приводит к поляризации суждений о новшестве, его значимости и ценности. Как правило, впоследствии оказывается невозможным эти целостные представления восстановить, что ведёт к неизбежным кадровым или духовным издержкам в педагогическом сообществе. Чем значительнее педагогическое новшество, тем основательнее дестабилизация: коммуникативная, теоретическая, практическая, психологическая.

Закон финальной реализации инновационного процесса означает, что этот процесс рано или поздно должен реализоваться, стихийно или сознательно. Любое жизнеспособное новшество в конечном итоге пробивает себе дорогу, даже если вначале оно предстаёт как совершенно безнадёжное для овладения педагогами или их учениками, руководителями или родителями учащихся.

Закон стереотипизации педагогических инноваций состоит в том, что любая педагогическая инновация, даже самая революционная, со временем превращается в стереотип мышления или практического действия. Любая инновация обречена на рутинизацию и превращение в барьер на пути других новшеств.

Сущность закона цикловой повторяемости педагогических инноваций заключается в повторном возрождении новшества в иных условиях. Не случайно же говорят о том, что всякое новое – это хорошо забытое старое.

Этими законами не ограничиваются общие и специфические для педагогической инноватики закономерности. Однако названные законы существенны для понимания в целом динамики развития и противоречий инновационных процессов в системе образования.

Таким образом, инновация определяется как целенаправленное изменение в функционировании технологической, технической, экономической, социальной и педагогической системы, причём в широком смысле это могут быть качественные и (или) количественные изменения в различных сферах и элементах системы.

К основным характеристикам инноваций относятся: конкретно-исторический характер в пространстве определённой социальной практики; динамическая, социально детерминированная, адаптивная взаимосвязь с традицией; возникновение на основе творчества; востребованность и оптимальность в конкретных исторических, экономических, педагогических, социальных, политических условиях и при определенном уровне научно-технического прогресса; целенаправленность, управляемость, комплексность воздействия и результата; процессуальность; результативность; экономическая, техническая, технологическая, педагогическая, социальная, психологическая эффективность.

Целостное рассмотрение инновации позволяет характеризовать её как динамическую систему, характеризующуюся целостностью,

структурностью и внутренней логикой, закономерным развитием и сменой состояний во времени (жизненный цикл) и имеющую тесные взаимосвязи с окружающей средой и традиционной практикой. Возникновение инноваций носит закономерный, необходимый характер, определяемый устойчивой совокупностью внешних условий их возникновения, то есть закономерностями развития всей системы.

Анализируя инновационную систему, необходимо выделить общие закономерности.

Любое нововведение является одновременно органическим единством трёх составляющих: прошлого, настоящего и будущего. Важно увидеть это единство в развитии, только тогда можно всерьёз говорить об эффективной инновационной деятельности. История нас учит, что ни одно кардинальное преобразование в педагогике нельзя полностью реализовать, если оно не является составной частью глубоких реформ общества.

Учитывая тот факт, что любое нововведение есть процесс, протекающий во времени, исследователями разрабатывается концепция «жизненного цикла» нововведения. В процессе нововведения выделяются этапы, различающиеся по видам деятельности, обеспечивающим создание и использование нововведения. Одна из наиболее распространённых схем инновационного процесса представлена в совместной работе В.А. Сластенина и Л.С. Подымовой 1997 года «Педагогика: инновационная деятельность» [49]. В ней выделяются этапы:

- рождения новой идеи или возникновения концепции нововведения, условно его называют также этапом открытия, которое является, как правило, или результатом фундаментальных и прикладных научных исследований, или результатом «внезапного озарения»;
- изобретения, то есть создание новшества, воплощенного в какой-либо объект;
- нововведения, при котором полученное новшество находит практическое применение;
- распространения нововведения, заключающийся, в частности, в его широком внедрении в новые сферы;
- реализации нововведения в конкретной области, при котором нововведение постепенно утрачивает свою новизну (как правило, этот этап завершается появлением реальной альтернативы или замены данного нововведения более эффективным);
- сокращения масштабов применения нововведения, связанный с его заменой последующим нововведением.

Приведённая выше линейная схема последовательно сменяющих друг друга этапов инновационного процесса чётко структурирует инновационный процесс во времени, но при этом не раскрывает причин смены этих этапов, а потому представляет собой несколько упро-

щённую совокупность этапов каждого инновационного процесса в отдельности.

Конкретный инновационный процесс совсем не обязательно включает в себя все рассмотренные стадии в их строгой последовательности. Более того, указанные этапы могут иметь различную продолжительность. Так, например, после научного открытия могут пройти долгие годы, прежде чем появятся благоприятные социальные и экономические условия для его использования. Может оказаться весьма трудным и сам процесс распространения нововведения. С другой стороны, эффективность реализации нововведения также может происходить в течение длительного периода времени. Этап реализации нововведения может быть незавершенным, например, в связи с появлением более эффективной альтернативы.

Среди факторов, играющих решающую роль в развитии образования, выделяют: новаторские педагогические идеи, отражающие перспективы общественного развития; перспективные образовательные технологии; личность самого учителя, его отношение к инновациям.

Можно выделить три фазы инновационного процесса:

- индивидуальной активности новаторов-пионеров;
- плановой совместной работы единомышленников;
- плановой и систематической работы общества.

В первой фазе отдельные энтузиасты индивидуально работают над нововведениями в образовании. Они могут раньше других получить новые знания, которые реализуют на практике. Эти нововведения носят полностью индивидуальный характер, и их передача другим зависит от самого творца.

Во второй фазе имеет место сотрудничество между единомышленниками. Они на основе собственных оригинальных замыслов вместе ищут пути создания новых форм и методов. Так происходит разработка новых отдельных педагогических систем. Характерным является то, что все эти системы существуют относительно изолированно.

Третья фаза наступает тогда, когда новшество становится интересом, потребностью и заботой общества. Учитывая значение образования, общество делает все, чтобы нововведения не зависели от энтузиазма, интересов, желаний и работы отдельных лиц или групп, а приняли организованно-систематический и плановый характер.

Внедрение нововведений – это целенаправленное, систематическое продвижение рекомендаций науки и достижений передового опыта в массовую практику. Есть два основных способа внедрения новшества: постепенное вызревание (выращивание) и резкая модернизация, «взрыв». Так, А.И. Пригожин рассматривает два типа нововведений:

- монотонные (когда идёт активное и систематическое наращивание положительных приобретений, сдвигов);

- инновационное (периодически вводимые разовые новшества, качественно меняющие состояние и уровень системы).

Инновации осуществляются в основном по второму типу. Исследователь Ф.С. Гельфер рассматривает такие типы внедрения, как приказ (волевое решение о начале инноваций), прививка (добавление нового элемента); классическое внедрение (новое привнесено, но ему обучают) и выращивание (творческая генерация нового внутри структуры, внутри коллектива) [55].

Развитие инновационной системы в определённой мере зависит от деятельности учителя. Одним из важнейших качеств учителя (преподавателя-новатора в частности) является хорошее знание предмета, наличие академических способностей к соответствующей области науки. Учитель-новатор знает предмет не только в объёме учебного курса, а значительно глубже и шире, постоянно следит за открытиями в своей науке, абсолютно свободно владеет материалом. Однако профессиональное мастерство учителя невозможно совершенствовать, если он не владеет навыками самоанализа и последующей коррекции работы. Коррекция собственной деятельности осуществляется в двух направлениях: анализ сложившихся, но не оправдавших себя в системе деятельности стереотипов, и использование в учебном процессе более совершенных способов работы. Эффективность инноваций зависит от её трудоёмкости для учителя. Наиболее эффективная система требует большего ресурсного обеспечения, её сложнее «привязать» к существующей образовательной парадигме и образовательным стандартам.

Авторы, разработавшие концепцию нововведений через характеристику системности (Н.И. Лапин, А.И. Пригожин, Б.В. Сазонов, В.С. Толстой), все многообразие инновационных процессов сводили к двум наиболее значимым формам:

1. Простое воспроизводство нововведения, которое характеризуется тем, что новшество создаётся лишь в той организации, в которой его производство было впервые освоено. Этот цикл включает в себя следующие стадии: формирование предпосылок нововведения и потребности в нем; научное открытие, создание самого новшества, включая его первое освоение; распространение новшества среди пользователей; широкое использование и потребление нововведения.

2. Расширенное воспроизводство нововведения – это процесс введения новшества, распространяющегося на многие организации. В этом цикле при создании новшества и его распространении между пользователями добавляются новые стадии: распространение методов производства новшества и форм его использования; широкое производство новшества, обеспечивающее удовлетворение потребности в данном нововведении [39].

От динамических характеристик инновации зависят и ее конечные результаты (завершённость и эффективность), которые, в свою очередь, определяют, насколько успешно протекают все стадии инновационного процесса. Критическим моментом при этом является переход от простого воспроизводства к расширенному. На практике же этот переход во многих случаях не осуществляется, что в свою очередь, обуславливает незавершённость соответствующего нововведения и существование многих инновационных проблем.

Поскольку инновации – это всегда «перерыв в постепенности», реорганизация, модернизация, то неизбежна ответная реакция той среды, в которую они внедряются.

Для использования инноваций в практике необходимо формирование инновационной направленности. Это предполагает использование определённых критериев, позволяющих судить об эффективности того или иного нововведения. Принимая во внимание имеющийся опыт исследований по педагогике, можно определить следующую совокупность критериев педагогических новшеств: новизна, оптимальность, высокая результативность, возможность творческого применения инновации в массовом опыте.

Основным критерием инновации выступает *новизна*, имеющая равное отношение как к оценке научных педагогических исследований, так и к передовому педагогическому опыту. 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 может не являться. В этой связи необходимо подходить к включению учителей в инновационную деятельность с учётом добровольности, особенностей личностных, индивидуально-психологических характеристик. Выделяют несколько уровней новизны (абсолютную, локально-абсолютную, условную, субъективную), отличающиеся степенью известности и областью применения (М.С. Бургин).

Введение *оптимальности* в систему критериев 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. Достижение высоких результатов при наименьших физических, умственных и временных затратах свидетельствуют об оптимальности инновации.

Результативность как критерий инновации означает определённую устойчивость положительных результатов в деятельности учителей. Технологичность в измерении, наблюдаемость и фиксируемость результатов, однозначность в понимании и изложении делают

этот критерий необходимым в оценке значимости новых приемов, способов обучения и воспитания.

Возможность творческого применения инновации в массовом опыте рассматривается нами как критерий оценки педагогических инноваций. Действительно, если ценная педагогическая идея или технология остается в рамках узкого, ограниченного применения, обусловленного особенностями и сложностью технического обеспечения или спецификой деятельности учителя, то вряд ли можно говорить о педагогическом новшестве. Возможность применения инноваций в массовом педагогическом опыте на начальном этапе подтверждается в деятельности отдельных учителей и воспитателей, но после их апробации и объективной оценки они могут быть рекомендованы к массовому внедрению.

Рассмотренные критерии и умение их использовать при оценке педагогических инноваций создают основу для педагогического творчества.

Более широко рассматривает критерии инновационных педагогических процессов С.Р. Фейгинов [57]. Он выделяет диалектичность, системность, гуманистичность, преемственность традиций предыдущего опыта; эволюционный характер преобразований, личностно-субъектный характер и направленность деятельности, научность и достаточность программно-технологического обеспечения, оптимизированность, нравственность целеполагания, социально-педагогическую адаптированность к задачам общества, прогрессивную динамику, активно преобразующий характер совместной деятельности педагогов и учащихся, актуальность, созидательность (по содержанию), креативность (по форме и инструментровке), применимость к учебно-воспитательному процессу и государственным программам, комплексность, наличие собственной инфраструктуры и интерструктуры, реформирующий характер центральных идей, антинормичность, научную адекватность, оригинальность творческого замысла, проблемность, концептуальность, жизнестойкость.

Выделенные критерии педагогических инноваций указывают на ещё одну их существенную особенность: огромную роль субъективного начала в возникновении и реализации педагогических новшеств. Поэтому очень трудно отделить результат инновационного педагогического опыта от личности педагога и комплекса условий и факторов, созданных при реализации инновации. Эта особенность приводит к противоречивости оценок и высокой вероятности неудачи при освоении и использовании педагогических новшеств. В качестве общего критерия оценки можно предложить следующую установку: если результат использования новшества приближается к поставленной цели, то содержание инновации и процесс её использования обладают большой социально-педагогической ценностью и потенциалом.

Основное препятствие – это нежелание ломать привычный стереотип деятельности. Инновационная деятельность всегда требует дополнительных усилий, отказа от привычных форм работы, мобилизации, напряжения. Это всегда деятельность сверх необходимого минимума. Результаты инновационной деятельности не всегда можно чётко просчитать, отдача приходит не сразу. Поэтому изменение стереотипов – важнейший шаг на пути инноваций.

Существует большая опасность потери сути инноваций, т.к. на этапе распространения инновации подвергаются наибольшему искажению. Причём причинами этого искажения являются как осознанное сопротивление, то есть сознательная деятельность по недопущению новшества в практику, так и психологическое, часто неосознаваемое. Это естественная реакция на изменение среды деятельности, ригидность мышления, особенности типа личности (творческий или консервативный) и т.п.

Для инновационного движения в системе образования характерна массовость и неоднородность инновационного поиска – одни школы только приступают к разработке своей концепции обновления, другие школы уже оформились как новый тип учебного заведения. Естественно, что результаты образования в данных учебных заведениях будут различны. Однако в инновационных школах (например, в школах и классах с углубленным изучением того или иного предмета) минимальный уровень обученности должен быть выше, чем в обычной школе.

Образование – составная часть общества, учителя – это члены его структуры и, как и другие люди, не имеют иммунитета к новшествам, но и не лишены определённого консерватизма. Преобладает мнение, что истина находится посередине. Поэтому в обществе уживается и традиции, и новшества. Инновационная деятельность в педагогической практике имеет свои особенности, связанные в первую очередь с неповторимостью личности учителя и ученика, с особенностями класса, школы и т.д.

В.И. Загвязинский выделяет четыре обязательных организационно-методических условия:

- наличие лидера, инициатора инноваций;
- осмысление лидерами, а затем и коллективами реальных трудностей, перспектив развития;
- наличие квалифицированных педагогических кадров;
- общекультурный фон, возможности его усиления (высокий общественный престиж учреждения, не очень большое число учащихся, занятия в школе в одну первую смену, наличие материальных условий и финансирование эксперимента, резерв свободного времени у участников эксперимента, контакты с научными коллективами) [25].

Зачастую на практике выдерживается только часть требований к созданию необходимых условий. А ведь их несоблюдение приводит к тому, что инновации, будучи заданными сверху и не подкреплёнными созданием условий, выхолащивают суть и смысл всякого рода нововведений, приводят к нарастанию пессимизма у учителя, к неприятию нового, к укреплению антиинновационного барьера.

Анализ специальной литературы и опыта деятельности школ свидетельствует о недостаточной интенсивности применения педагогических новшеств в работе учебных заведений. Можно выделить как минимум две причины нереализованности педагогических инноваций. Первая состоит в том, что инновация, как правило, не проходит необходимой профессиональной экспертизы и апробации. Второй причиной является то, что внедрение педагогических нововведений предвительно не подготовлено ни в организационном, ни в техническом, ни, самое главное, в личностном, психологическом отношении.

Чёткое представление о содержании и критериях педагогических инноваций, владение методикой их применения позволяют как отдельным учителям, так и руководителям учебных заведений объективно оценивать и прогнозировать их внедрение. Торопливость во внедрении инноваций не раз приводила к тому, что рекомендованное (чаще «сверху») нововведение по прошествии непродолжительного времени забывалось или отменялось.

Одной из основных причин подобной ситуации является отсутствие в школах инновационной среды – определенной морально-психологической обстановки, подкрепленной комплексом мер организационного, методического, психологического характера, обеспечивающих введение инноваций в образовательный процесс школы. Отсутствие такой инновационной среды проявляется в методической неподготовленности учителей, их слабой информированности о педагогических нововведениях. Наличие благоприятной инновационной среды в педагогическом коллективе снижает коэффициент «сопротивления» учителей нововведениям, помогает преодолеть стереотипы профессиональной деятельности. Инновационная среда находит реальное отражение в отношении учителей к педагогическим инновациям.

Педагогические инновации являются сущностной характеристикой развивающихся систем образования.

Очевидно, инновации в образовании, понимаемые в широком смысле как внесение нового, как изменение, совершенствование и улучшение существующего, можно охарактеризовать как имманентную характеристику образования, вытекающую из его основного смысла, сущности и значения. В этом контексте образование всегда стремилось к изменениям.

Важно отметить, что инновации в образовании, сохраняя все положительное в накопленном опыте, направлены на избавление школьной системы от выявленных дефектов и перевод ее полностью или частично на новый уровень, отличающийся от существующего улучшением условий и результатов функционирования.

Установлено, что инновационные образовательные учреждения, возникшие в образовательном пространстве в условиях динамического и нестабильного развития системы образования и общества в целом как альтернатива массовой общеобразовательной школе и традиционной модели образования, в процессе саморазвития создали модель вариативного отечественного образования. Она предоставляет педагогам, учащимся и родителям более совершенный в количественном и качественном отношении спектр возможностей для удовлетворения потребностей индивидуального, личностного развития субъектов образовательного процесса.

В педагогике во второй половине 80-х годов начался ускоренный процесс новаций. Они явились следствием нововведений в обществе в целом. В инновационной научной педагогической теории современного этапа можно выделить следующие элементы, отражающие специфику протекания историко-педагогического процесса в наши дни в контексте научно-теоретического новаторства.

Первый из них связан с действием одного из законов инновационных процессов в образовании – законом цикличной повторяемости и возвращаемости новшеств. В представленных моделях с новой степенью актуальности, в новой комбинации структурных составляющих и подходов воплотились известные гуманистические идеи о новой педагогике М.М. Рубинштейна, В.П. Вахтерова, П.Ф. Каптерева, П.П. Блонского, В.А. Сухомлинского и других ученых. Тем самым доказывается значение этих идей в развитии отечественной педагогики, вскрывается генетическая связь инновационных поколений, выраженная в необходимости возвращения к актуализации конкретных научно-технических положений, отражается процесс наполнения новым социально-детерминированным содержанием уже традиционных для развития отечественной педагогики гуманистических идей об идеальной педагогике и школе.

Второй элемент связан со спецификой современного этапа развития общества. Он может быть охарактеризован через формирование нового педагогического знания и развитие теоретической инновационной деятельности. Специфика этих процессов согласуется с тенденциями социализации школы и педагогизации общества. Происходящие изменения в обществе и усиление влияния педагогических преобразований на социальные процессы зависит от открытости системы образования.

Третий элемент характеризует совокупное развитие конкретных педагогических теорий и методологического знания о педагогических теориях, призванных обеспечивать целостное представление о закономерностях и существенных связях действительности, определять принципы эффективного управления ими. Все это может явиться базой для выявления более продуктивных, функционально действенных педагогических теорий на основе анализа их содержания, структурных компонентов, логико-методологических принципов.

Таким образом, инновационный процесс обладает собственной внутренней логикой и направленностью, которая определяется логикой развёртывания от идеи самого новшества до его практического использования, а также логикой отношений между участниками инновационного процесса.

Инновационный процесс обладает определённой устойчивостью благодаря наличию механизмов самовоспроизводства. Различные наборы этих механизмов и их сочетания обуславливают как многообразие инновационных процессов, так и индивидуальный облик каждого из них.

Эффективность инновации, в отличие от завершённости, представляет собой влияние уже реализованного потенциала инновации на различные параметры той системы, в которой и осуществлялся инновационный процесс.

Циклический характер инновационного развития образования основывается на смене циклов поколений педагогических инноваций. Каждое поколение инноваций (по аналогии с человеческим организмом) проходит через фазы рождения, зрелости, старости и смерти. В составе жизненного цикла инноваций в сфере образования выделяются четыре характерных этапа: зарождение – время появления новшества и постепенного увеличения объема его использования в учебно-воспитательном процессе в рамках одного или нескольких образовательных учреждений; рост – период ускоренного использования новшества на отраслевом и межотраслевом уровнях; зрелость – пора постепенного замедления темпов роста и стабилизации масштабов использования новшества по мере его морального износа; спад – время заметного и устойчивого сокращения объемов использования новшества.

Внедрению результатов научно-исследовательской работы (НИР) в образовательную практику предшествует стадия освоения. Освоением результатов НИР в сфере образования называется процесс, в течение которого происходит необходимая отладка технологии, организация и планирование учебно-воспитательной деятельности с целью развития творческого потенциала учащихся и студентов, повышения уровня трудового и эстетического воспитания молодёжи. Процесс освоения находится между стадиями разработки новшества и его

массовым использованием. Длительность, сложность и социально-экономические показатели периода освоения определяются восприимчивостью сферы образования к инновациям.

В силу специфики педагогических (образовательных) инноваций, обусловленной особенностями учебно-воспитательной деятельности, для их успешного освоения требуется инкубационный период. На этот период должны приходиться работы, не обеспечивающие в текущий момент существенных положительных сдвигов, но сопряжённые с финансированием затрат на отработку новых технологий. Длительность жизненного цикла нововведения и отдельных его фаз зависит от уровня его новизны, значимости (представляет ли оно революционный переворот, качественный скачок в данной области знания или ее частичное совершенствование) и от готовности сферы образования к его восприятию.

На стадии внедрения результатов НИР выполняется технологическая подготовка, которая представляет собой совокупность взаимосвязанных процессов, обеспечивающих технологическую готовность к освоению инноваций при установленных сроках, масштабах внедрения и затратах. Учитывая высокие требования к качеству образования в условиях формирования постиндустриального общества, проектные параметры новшества должны соответствовать уровню новизны, сложности и масштабности задач. Ускоряющийся научно-технический прогресс (НТП) требует, чтобы проектные параметры новшества были достигнуты на экспериментальных площадках (в экспериментальных образовательных учреждениях) задолго до момента начала его морального старения.

При организации процесса освоения новшества рекомендуется обеспечить следующие условия: системность (освоение является совокупностью взаимосвязанных процессов), преемственность объектов, методов и средств обучения и воспитания, совместимость (обеспечение взаимодействия элементов и средств учебно-воспитательного процесса между собой и с внешними объектами) и управляемость. Управляемость инновационным процессом следует считать решающим условием организации освоения. Частая смена новшеств, вызванная ускоренными темпами НТП и растущими общественными потребностями в обновлении средств производства и предметов потребления, диктует необходимость оптимальной организации управления сферой образования. Важно создать положение, при котором учебно-воспитательные процессы не потеряли бы управляемость, сохранили бы все функции управления – планирование, учёт, контроль, регулирование и пр. Реализация такого условия будет способствовать соблюдению системности при организации процесса освоения новшества и совместимости всех его элементов.

Процесс освоения новшества представляет собой отдельную подсистему, которая может быть подвергнута, как и весь цикл в целом, системно-структурному анализу, моделированию и оптимизации. Это связано с тем, что внедрение новшества, вне зависимости от его ранга и радикальности неизбежно повлечёт за собой изменение в организационно-экономическом механизме управления как на макроуровне (на уровне страны), так и на микроуровне (на уровне образовательных учреждений). Оптимальное сочетание уже проверенных научно-методических, технологических и организационных решений с прогрессивными научно-техническими положениями даёт возможность провести освоение новшества высокими темпами при минимальном расходовании средств и времени.

Избыточность потребления ресурсов присуща инновациям на протяжении всего периода освоения. Закономерность возникновения повышенных расходов при подготовке перехода к новым педагогическим технологиям требует дополнительных ресурсов. В этот период действуют как объективные, так и субъективные факторы, вызванные особенностями освоения и случайными событиями. Повышенные расходы и необходимость избыточных ресурсов имеют стохастический характер. Поэтому рекомендуется проводить планирование дополнительных затрат и ресурсов для их компенсации в последующем с целью осуществления нормального хода внедрения результатов НИР.

Длительность периода освоения во многом зависит от уровня энтропии, то есть меры неопределённости возникающих ситуаций. Энтропия в свою очередь является функцией уровня имеющихся теоретических знаний и практических навыков по организации перехода к использованию новшества, а также качества и полноты образовательно-хозяйственного механизма. Освоение можно считать законченным только тогда, когда показатели социальной ценности образования и экономические показатели деятельности образовательного учреждения достигнут проектного уровня. С позиций социальной ценности образования новшество можно считать освоенным в том случае, если оно, вытесняя морально устаревшие элементы образовательной системы, органически вплелось в учебно-воспитательный процесс и приводит к качественным сдвигам в формировании разносторонне развитой личности, способствует распространению и обогащению накопленных веками духовных ценностей, расширяет возможности учащихся получать все возрастающие объёмы знаний в ускоренном режиме. С позиций экономической ценности образования новшество можно считать освоенным с момента стабилизации стоимости или трудоёмкости учебно-воспитательного процесса, выхода на проектную величину значений эффекта или социальной нормы прибыли образования.

Анализируя закономерности развития инноваций в системе образования, будь то содержательные, методические, организационные, мы все время предполагаем активную роль учителя как основного субъекта всех преобразований.

Таким образом, создание новаторских педагогических теорий является важным шагом на пути к кардинальным преобразованиям современной социально-педагогической ситуации. К сожалению, инновационный процесс, в котором генерировались многие творческие идеи, порой не реализуется вообще или реализуется медленно. Преобразования в общественной жизни, демократизация, гуманизация, плюрализм в образовании, отказ от моноидеологии, создание новаторских педагогических теорий, сосуществование альтернативных школ обуславливают инновационные образовательные процессы в современной школе. Социально-экономические преобразования в начале 90-х годов, смена ценностей, ориентиры на гуманистические и демократические принципы развития вызвали к жизни широкий инновационный поток.

Большое влияние на результативность новшеств оказывает реакция среды внедрения. К ее характеристикам относится: востребованность государством, потребности рынка, мода (новые веяния). Когда период длительной невостребованности сменяется острой потребностью, неизбежно проявление мимикрии, лженауки, быстрое некритичное внедрение нового. Такой подход может привести к негативному отношению к инновационной деятельности в целом. Причём исследователи отмечают следующую закономерность: на первых этапах внедрения нового, когда новшество уже начало давать положительные результаты, но эффект пока малозаметен, опасно нарастание разочарования. Поэтому нужна грамотная политика в диагностике нововведений.

Таким образом, тенденции развёртывания инновационных процессов направлены на преобразование содержания и построения учебно-воспитательного процесса, создание разнообразных школ, на воплощение принципов социализации школы и педагогизации общественной среды. В значительной мере разноплановые новшества являются комбинацией «старых» инновационных идей педагогики прошлых поколений и «новых» положений, связанных с развитием техники, общественного развития, достижений других наук. Процесс становления и развития педагогических инноваций основывается на общих свойствах и закономерностях педагогической науки, ее практических и теоретических достижениях в системе образования. Это естественный процесс, который определяется рядом факторов и условий в постоянно меняющемся образовательном пространстве.

Обобщая вышесказанное, можно утверждать, что в современной педагогической инноватике инновация выражается как целостная теоретическая, технологическая и методологическая концепция обновления педагогической деятельности, обеспечивающая ее выход на ука-

занный уровень, как средство и процесс введения чего-либо нового в цели, содержание, методы и формы обучения и воспитания, организацию деятельности педагога и обучающегося. Инновация представляет собой целенаправленное изменение, вносящее в образовательную среду стабильные элементы (новшества), улучшающие характеристики отдельных частей, компонентов и самой образовательной системы в целом. Критериями педагогических инноваций выступает новизна, оптимальность, результативность, концептуальность, системность, гуманистичность, преемственность с традицией, научность и достаточность научно-методического обеспечения, наличие инфраструктуры как комплекса условий реализации и распространения.

Выводы

Для национальной системы образования с середины 90-х годов XX века было характерно наличие установки на перемены, изменение старого содержания, форм и методов обучения и воспитания, поиск современных управленческих моделей.

Реформаторские процессы в образовании 1980–2000-е годы, инициированные возродившимся общественно-педагогическим движением, заложили основы построения национальной образовательной системы.

Существенной характеристикой инновационных процессов являются идеи, выведенные из богатого традициями прошлого. Это обусловлено тем, что человеческая деятельность развивается и находится в состоянии непрерывного возобновления. Однако прогрессивные традиции в концентрированном виде удерживаются и сохраняются в новом контексте. Поэтому традиции и инновации сосуществуют в неразрывном единстве, под которым следует понимать их гармоничное взаимодействие.

Традиционное и инновационное образование – это две разные модели, порождённые своим временем, соответствующие социокультурной ситуации в стране и ориентированные на решение принципиально разного класса задач. Эти две модели образования имеют различные целевые, содержательные и технологические основания, по-разному выстраивают педагогический процесс. Традиционная парадигма выполняет функцию адаптации образования к существующим условиям жизни, оно преследует цели познания настоящего, в то время как инновационное образование устремлено в будущее, носит опережающий характер, задаёт вектор развития образования на ближайшую и отдалённую перспективу.

В отечественном образовании конца XX и начала XXI века инновации распространяются в школах нового типа – гимназиях, лицеях, колледжах, школах и классах с уровневой и профильной дифферен-

циацией обучения, которые задают вектор развития отечественного образования.

Накопленный эмпирический материал по использованию новшеств в образовании, требующий научно-теоретического осмысления, привёл к появлению новой области исследования – педагогической инноватики, занимающейся изучением проблем создания, распространения, освоения и применения педагогических нововведений.

Педагогическая инноватика находится сегодня в стадии становления. Возрастающая потребность в её разработке очевидна как для науки, так и для образовательной практики. Наша цель – внести посильный вклад в построение научного фундамента современного образовательного образования.

Традиционный и инновационный подходы давно и успешно выступают в качестве предмета педагогических исследований. Они отражают различные точки зрения на определение инновации и значимость инновационного процесса, выделение инновационного противоречия и проектирование алгоритма инновационного действия, рассматриваются проблемы жизненного цикла инновации и ее социальной диффузии, анализируются различные стороны инновационного взаимодействия.

Исследуя различные подходы к изучению инновационной деятельности, ее теории и практики, необходимо констатировать, что любые инновации могут быть эффективны только в комплексе. При этом нельзя утверждать, что в инновационных учебных заведениях создана иная система, отличная от традиционной модели образования.

Условием развития современной школы является инновационная педагогическая деятельность, особенностью которой является то, что она основывается на принципах личностного подхода, имеет стойкую мотивированность на поиск нового в целевых, содержательных и процессуальных характеристиках учебно-воспитательного процесса, носит творческий характер, организуется в форме опытно-экспериментальной работы. Это позволяет формировать новые модели образовательных систем.

Непрерывное инновационное развитие педагогической практики, выражающееся в обновлении ее целей, содержания, технологий, институтов образования, выступает как форма естественного функционирования в динамическом развивающемся пространстве. Инновационные образовательные учреждения, возникшие как альтернатива массовой общеобразовательной школе и традиционной модели образования, в процессе саморазвития создали модель вариативного отечественного образования, которая предоставляет педагогам, учащимся и родителям более совершенный в количественном и качественном отношении спектр возможностей для удовлетворения потребностей индивидуального, личностного развития субъектов образовательного процесса.

Глава 2

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ИННОВАЦИЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ

2.1 Становление институциональных инноваций общеобразовательной школы

Система образования возникла в древности и на современном этапе тесно связана с развитием науки, что позволяет государствам получить промышленную и военную мощь. Осуществлению такой функции образования в огромной мере способствовало естественнонаучное образование, которое развивалось вместе с наукой, культурой, конкретным государством, обществом и цивилизацией в целом.

Естественнонаучное образование можно определить как образование, имеющее целью подготовку специалистов в области естественных наук – биологии, геологии, географии, физики, астрономии, химии, математики и других. Естественнонаучное образование имеет общий и специальный уровни. Общее образование осуществляет систематическое изучение и познание основ естественных наук и отдельных наиболее общих законов природы (биология, химия, физика, математика, астрономия, география). Такое образование получают в средней школе, в профессионально-технических и средних специальных учебных заведениях, в вузах.

Кризис естественнонаучного образования является одной из граней систематического кризиса всего современного образования. Особенно остро проблема естественнонаучного образования заявила о себе в 90-е годы XX века в связи со вступлением науки в новый постнеклассический этап своего развития. Развитие образования обеспечивается развитием науки, ибо наука является его базисом. Опора на современную науку, становление современной науки приводит к становлению современного образования. В основе современного образования лежит научная картина мира, методы, новые смыслы и ценности науки. «Роль науки в образовании отнюдь не локальна, она распространяется на все компоненты образовательного процесса: на его цели, средства, принципы, методы и, конечно же, на его результаты» [12].

Современное образование начало складываться с XI–XII вв., с начала эпохи Возрождения. Образование в это время было исключительно гуманитарным, направленным на обучение грамоте. Такая ориентация сохранялась до XX века, когда развитие производительных сил, а затем и научно-техническая революция не потребовали

специалистов в области науки и техники. Вот тогда естественнонаучные дисциплины были введены в школьное образование.

Естествознанию в общеобразовательных системах никогда не принадлежало ведущее место.

Вместе с развитием промышленности и революцией в науке происходит усиление роли естественнонаучного образования. Тогда же Ф. Бэкон провозгласил, что знание – это сила.

В XX веке на развитие образования оказала влияние идеологизация общественной жизни, что привело к ограничению процессов трансформации образования. Возникла острая потребность в гуманистическом образовании, которую развивали Я. Корчак, В.А. Сухомлинский, Ш.А. Амонашвили, Р. Штайнер, Н.К. Рерих и др.

Природа Земли, человек, общество и культура (включая образование, науку, религию, искусство, производство, экономику, политику), образуют гигантскую макросистему, в которой все элементы взаимосвязаны и образуют единое целое. Причём вся эта система развивается, эволюционирует, находится в процессе становления.

Отечественное образование всегда было направлено на высокий уровень фундаментализации и математизации образования, гармоничное сочетание высоких уровней естественнонаучной и гуманитарной подготовок. Фундаментальное образование в средней школе было ориентировано на широкий профиль подготовки специалистов и на инженерные отрасли, что и определило передовой уровень системы советского образования в середине XX века.

В последующие годы, несмотря на большую работу по внедрению новых подходов, отмечается понижение качества общеобразовательного образования, особенно его естественнонаучного и математического компонентов.

Исторический опыт советского образования с его принципами государственности, народности, массовости, высокого уровня математической и естественнонаучной подготовки потерпел крах.

Проблема становления естественнонаучного образования и неклассического мировоззрения сформировалась под воздействием коренных изменений, происшедших в социальном статусе всей системы образования и его роли в социально-экономическом развитии в мире.

Главными параметрами этих изменений является, в первую очередь, необходимость усиления роли широкой фундаментальной образовательной подготовки человека. Она необходима для будущего самообучения и профессиональной адаптации человека. Исследователи В.П. Казначеев, А.И. Субетто, С.К. Булдаков отмечают следующие изменения, влияющие на образование:

- интеграция образования, науки и промышленности;
- становление системы непрерывного образования;

- интеграция средней и высшей школы;
- автономизация университетов с увеличением их ответственности за весь комплекс процессов подготовки кадров с высшим образованием и высокой квалификацией;
- усиление роли образования в экономике развитых стран;
- становление науки об образовании как новой парадигмы в корпусе знаний об образовании, сменяющей парадигму педагогики как науки об обучении и воспитании в школе.

Общеизвестно, что содержание образовательного процесса определяется образовательной программой, учебными планами, составляемыми с учётом требований государственных образовательных стандартов (ГОС). Особое значение имеют соотношения между блоками дисциплин, регламентированными ГОС: естественнонаучные (ЕН), гуманитарно-социально-экологические (ГСЭ), общие профессиональные дисциплины (ОПД) и специальные дисциплины (СД). Объем общеобразовательной подготовки определяется совместно блоками ГСЭ и ЕН. В 90-е годы из-за снижения количества часов дисциплин естественнонаучного цикла победила программа гуманизации, приведшая к резкому увеличению количества гуманитарных и социально-экономических дисциплин.

Формирование постиндустриального общества формирует новый социальный заказ на креативную личность. Но в данном контексте под креативностью понимаются инструментальные и поисковые, творческие характеристики личности, умеющей находить нужную информацию, алгоритмы решения задач, принимать верные решения и т.п.

В конце XX века система образования находится в состоянии реформирования. В предшествующий, стабильный период, ее развитие достигалось за счёт централизованного проведения различного уровня реформ школьной практики. Они осуществлялись с учётом интересов государственной образовательной идеологии, были сведены к совокупности административных и организационных действий, то есть инновационные изменения в образовании предписывались «сверху», исходя из государственного заказа. Все изменения и эксперименты, проводимые в школе, не затрагивали главного – сложившуюся классическую модель образования, ее концептуальные, парадигмальные основы, в которых определялись цели, содержание, формы и методы образования, организация и управление педагогическим процессом.

Коллективные творческие усилия педагогов, опыт учителей по совершенствованию практики в свете реформы широко освещались и рекомендовались для внедрения. В этот период был сделан первый прорыв в единообразной общеобразовательной школе. Создаются специализированные физико-математические школы, интернаты для особо одарённых детей, школы с преподаванием ряда предметов на иностранном языке.

Традиционная парадигма решала следующие социальные проблемы: сначала – обучение всех граждан грамоте, затем – повышение уровня образования. Ту же стратегию реформирования школы наглядно продемонстрировала реформа образования 1984 г. Основной задачей становится изменение сложившейся традиционной системы образования, но не затрагиваются ее парадигмальные основы. Реформа не даёт заметных изменений в повышении качества образования, состояние массовой школьной практики с каждым годом ухудшается.

В конце 90-х годов радикальные изменения в обществе, вызванные перестройкой, потребовали критического анализа деятельности регионального научно-практического комплекса и определения перспектив его развития. Прежде всего, нуждался в улучшении сам механизм взаимодействия науки и практики, учёных-педагогов и работников школ. Требовался более тщательный учёт и анализ социально-психологических, профессионально-деятельностных факторов принятия и реализации учителем предложений и рекомендаций, разработанных учёными.

Изучение образовательной ситуации в период проведения данных реформ показывает, что более успешны малые педагогические реформы, идущие «снизу», от педагогической практики. Именно в 50–60-е годы в образовательной практике проводят инновационные поиски В.А. Сухомлинский, воззрения которого заметно отличаются от идей традиционной педагогики формирования личности.

В.А. Сухомлинский создал на базе Павлышской школы уникальное учебное заведение, которое изначально было ориентировано на идеи гуманизма, человечности, доброе отношения к детям, создание условий для индивидуального творческого развития каждой личности, предполагало вовлеченность в него самого ребенка. Все это побуждало учителей к творчеству, стремлению обновить свои приёмы и способы работы.

В этот период появляются инновационные учебные заведения, которые исчезли с образовательного пространства советского государства (гимназии, лицеи, колледжи, школы разных профилей и направлений). «Школа сегодня – не автомат, штампующий будущих участников производственного процесса, а храм, где каждый ребёнок находит свою нишу обитания, формируясь как личность под руководством мудрых воспитателей и педагогов. И чем основательнее этот храм, тем надёжнее государство, заботящееся о будущем своего народа» [57]. В отличие от традиционно единообразного образования, в этих экспериментальных школах практиковали систему выбора учебных курсов сверх обязательной программы. В целом программы в лицеях, гимназиях и колледжах оказались более насыщенными и сложными, чем в обычных школах. Анализ концепций развития этих школ показывает, что целью их создания является возрождение идеалов гуманной, демократической школы, которая начала складываться

в российской педагогической науке и практике конца XIX – начала XX века, что было прервано революционными изменениями в 1917 году. Представление о такой школе можно найти у К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, П.Ф. Каптерева, П.Ф. Лесгафта и др. Такой образ школы витал в сознании советского учителя, а в педагогической практике были созданы единичные образцы идеальной школы, такие как «Дом радости» В.А. Сухомлинского и «Школа жизни» Ш.А. Амонашвили.

Второе направление в альтернативном образовании связано с ориентацией создателей моделей новых школ на зарубежный опыт гуманистически ориентированной школы. В основу закладывался опыт педагогики М. Монтессори, вальдорфской педагогики, внедрялся зарубежный опыт по отдельным проблемам образования: преподавание иностранного языка на основе оксфордских технологий, различных американских проектов и др. Анализ опыта данной инновационной деятельности показывает, что в этих школах идет ориентация на образовательные системы, где личность идентифицирует себя со всем человечеством, ориентируется на общечеловеческие ценности. Доминирует установка на развитие индивидуума, способного самостоятельно разрешать все основные вопросы жизнедеятельности.

Инновационная школа – это педагогическая система с новым статусом, функциями, образовательными стандартами, своего рода альтернатива, своеобразное опережение традиционной массовой практики, образец нового педагогического опыта. Возникновение учебных заведений нового типа обусловлено потребностью теории и практики в повышении уровня общего образования и индивидуальной образованности в изменившихся условиях жизни. Изменилось содержание понятия «образование». В нем появились элементы возрождения гуманистических тенденций, моральных ценностей, эстетических идеалов исторической и национальной памяти. Индивидуальное образование наполнилось такими качественными составляющими, как культурно-деловая компетентность, психологическое здоровье, экономическое мышление, ответственность за результаты задуманного и сделанного, поддержка народных идеалов и лучших национальных традиций.

Основные задачи, которые должны решать учебные заведения нового типа – это формирование интеллектуального потенциала страны, организация благоприятных условий для образования и развития способных и одарённых детей, укрепление новых форм содержания и методов развивающего обучения с учётом профессиональной направленности, становления новых тенденций социально-культурной национальной школы.

Лицеи и гимназии – наиболее яркие представители альтернативных массовой общеобразовательной школе образовательных учреждений.

Гимназии возникли путём реорганизации общеобразовательной школы с преобразованием ее в учебное заведение нового типа. Анализ сроков реорганизации школ свидетельствует, что пик возникновения гимназий и лицеев приходится с 1991 по 1999 год.

Гимназия в современном ее виде – это среднее общеобразовательное учебное заведение, ориентированное на обучение, воспитание и развитие учащихся, склонных к умственному труду. Это означает, что гимназия, выявив способных детей, даёт им возможность освоить базовый компонент содержания образования средней общеобразовательной школы, расширяя его за счёт введения в учебный план гимназического и авторского компонентов; готовит учащихся к получению высшего универсального образования, к интеллектуальному творческому труду. Кроме двух гимназических ступеней (средняя (5–8 классы) и старшая (9–11 классы)), гимназия включает также и младшую ступень – прогимназию, или предгимназию (1–4 классы).

Каждое учебное заведение имело своё лицо и свой неповторимый стиль работы. Гимназии, как правило, совмещают несколько профилей, одно из направлений – естественнонаучное.

Привлекает внимание «Экологическая гимназия № 19» в г. Минске. Она по-своему уникальна. В условиях коренных позитивных изменений в международных отношениях, перехода страны к рыночной экономике, радикальной экономической реформы, преодоления драматических последствий аварии на Чернобыльской АЭС, когда важнейшими задачами становятся оптимизация отношений общества и окружающей среды, рациональное природопользование, возрастает актуальность проблем воспитания у человека ответственного отношения к природе. Решает эти проблемы, прежде всего, общеобразовательная школа.

Экологический уклон гимназии определяет целенаправленная организация и осуществление процессов экологического образования и воспитания учащихся. Гимназия представляет собой инновационный тип учебно-воспитательного учреждения. Её целью является развитие экологической культуры учащихся.

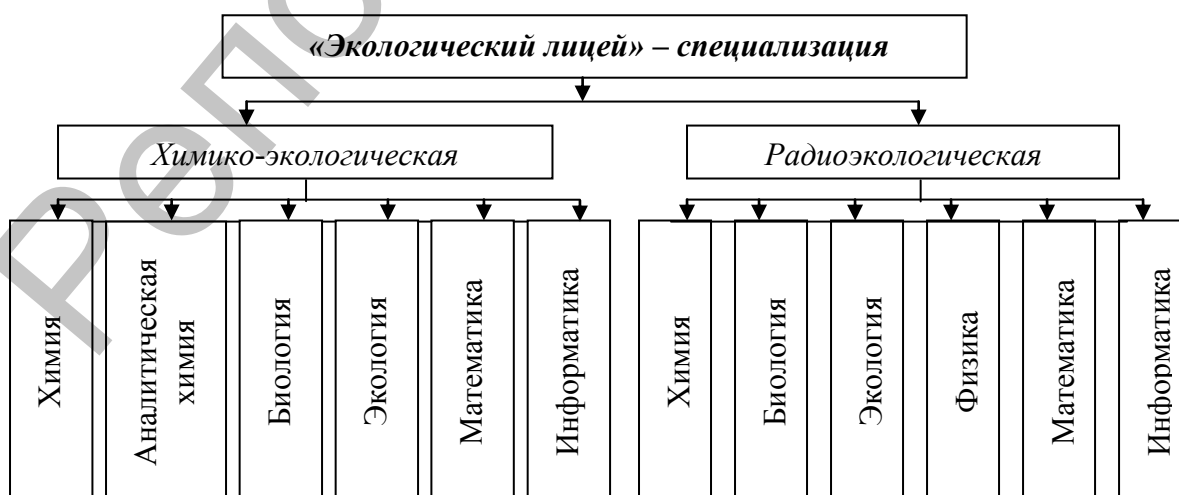
Экологическая культура – это утверждение в сознании, поведении и деятельности человека принципов ответственного отношения к природе, формирование готовности решать те или иные социально-экономические задачи с позиций глубокого знания природных процессов, прогнозирования последствий воздействия общества и человека на окружающую среду.

Экологическое образование вводится с учётом особенностей традиционных учебных предметов, а также целостно в самостоятельных интегрированных предметах, которые предусматриваются для каждого этапа обучения. В экологической гимназии выделяются три этапа обучения (таблица 2.1).

Таблица 2.1 – Ступени обучения в гимназии

Пропедевтический этап (1–4 классы)	Начальный этап (5–8 классы)	Основной этап (9–11 классы)
Экологическая азбука Учащиеся знакомятся с понятиями «природа», «человек», получают представление о взаимосвязи природных явлений и влиянии человека на них	Экологическая гимназия Учащиеся знакомятся с причинно-следственными связями явлений природы и общества, характером взаимосвязей, многообразием форм живой и неживой природы и местом человека в ней	Экологический лицей Учащиеся знакомятся с единством истории природы и общества, первичностью природных законов, целостностью природы и местом человека в ней, характером воздействий человека на природу и зависимостью его существования от природной среды; взаимосвязями природных и социальных факторов жизни человека
Реализация этих идей осуществляется в содержании всех изучаемых дисциплин, в спецкурсе «Экологическая грамматика»	Реализация этих идей осуществляется в содержании всех изучаемых дисциплин, в спецкурсе «Человек и биосфера», а также факультативах: «Планета Земля в зеркале естественных наук», «Мир вокруг нас», «Здоровый образ жизни», «Природа и человек в искусстве»	Реализация этих идей осуществляется в содержании всех изучаемых дисциплин, в спецкурсе «Экология»

Схема специализации лицея



Задачи, решаемые экологической гимназией в повседневной деятельности, определяются ее целью, они состоят в том, чтобы:

1. Формировать экологическое сознание учащихся.
2. Формировать ценностные экологические ориентации учащихся.
3. Развивать знания об экосистемной организации природы Земли в границах обитания человека.
4. Формировать систему интеллектуальных и практических умений по изучению, оценке и улучшению состояния окружающей среды Республики Беларусь и здоровья населения.
5. Воспитывать потребности поведения и деятельности, направленные на соблюдение экологически разумного образа жизни и улучшение состояния окружающей среды.
6. Выбатывать у детей потребность постоянного общения с природой.
7. Развивать субъектность учащихся в экологической деятельности.
8. Совершенствовать эмоционально-чувственную сферу детей по эстетическому восприятию и оценке ими природной среды.
9. Добиваться адекватности экологического сознания и поведения учащихся.
10. Развивать у детей потребность в постоянном саморазвитии, в частности и экологической культуры.
11. Формировать у учащихся индивидуально-личностные модели экологически грамотного поведения в окружающей среде.

Для реализации цели и задач в экологической гимназии организуется и осуществляется педагогический процесс, основой которого является создание системы условий оптимального развития экологической культуры учащихся:

- педагогическая диагностика уровня развития экологической культуры детей;
- целеобразование в процессе совершенствования экологической культуры учащихся;
- целенаправленное общение школьников с природой;
- организация разнообразной экологической деятельности учащихся;
- эколого-ориентированное содержание педагогического процесса;
- междисциплинарность процесса развития экологической культуры учащихся;
- систематичность и непрерывность формирования экологической культуры;
- взаимосвязь глобального, национального и локального (краеведческого) подходов в рассмотрении экологических проблем;

- единство интеллектуального и эмоционального восприятия природы и практической деятельности по ее улучшению;
- показ двух сторон взаимодействия человека и природы: природопользования и природовосстановления;
- использование искусства для развития экологической культуры;
- организация мыследеятельности учащихся в процессе экологического образования;
- организация смыслов творчества детей при экологическом образовании;
- создание ситуации успеха учащихся в экологической деятельности;
- диалогичность общения участников процесса развития экологической культуры;
- организация рефлексивной деятельности во время экологического образования;
- взаимодействие педагогов и родителей для развития экологической культуры учащихся;
- диагностика готовности учителей к эколого-педагогической деятельности;
- организация занятий по повышению уровня готовности учителей к эколого-педагогической деятельности.

Результаты образовательного процесса

За время своего существования школа завоевала значительный авторитет среди населения не только Фрунзенского района, но и города. Многие её выпускники приводят в школу своих детей, образуя многочисленные школьные «династии». Кроме того, пятеро работников школы являются выпускниками школы разных лет, что может свидетельствовать о позитивном отношении учащихся к своему образовательному учреждению.

Для школы характерно хорошее качество образования учащихся. Школа в течение 8 лет работает без второгодников. За последние пять лет 12 выпускников школы получили золотые и серебряные медали, 68 Похвальных листов «За особые успехи в изучении отдельных предметов».

Не менее 95% выпускников школы поступают в вузы по профилю.

Учащиеся школы являются:

стипендиатами специального фонда Президента Республики Беларусь по социальной поддержке одаренных учащихся и студентов (1999, 2000, 2001, 2003, 2005 гг.)

победителями районных, городских, республиканских предметных олимпиад;

дипломантами конференций и экологических проектов, фестивалей, форумов районного, республиканского и международного уровней (1999–2005 гг.);

дипломантами выставок художественно-прикладного творчества; победителями конкурса сайтов «Школьный образовательный ресурс Белорусского Интернета».

Высокий уровень подготовки учащихся обеспечивается постоянной работой педагогического коллектива по поиску новых форм организации образовательного процесса.

Школа занимает 2-е место на конкурсе печатных научных работ (2000, 2005 гг.).

Преимущества школы и противоречия образовательного процесса

Анализ современного состояния образовательной системы школы позволил определить ее основные конкурентные преимущества:

- значительный авторитет школы в окружающем социуме и среди образовательных учреждений, реализующих программы изучения химии, биологии на повышенном уровне;
- квалифицированный педагогический коллектив, мотивированный на работу по развитию образовательного учреждения и саморазвитие;
- качественная начальная подготовка;
- преимущественно высокий уровень общеучебных умений и навыков выпускников школы, высокая степень их социализации;
- использование современных образовательных технологий, в том числе, компьютерных;
- интеграция основного и дополнительного образования.

Вместе с тем выявлены следующие противоречия, на разрешение которых должна быть направлена программа развития гимназии. Это противоречие между:

- ориентацией организации и содержания школьного образования на усвоение и воспроизведение готовых знаний (в том числе и экологических), отсутствие поисков творческой активности и социально-ориентированными умениями, навыками, компетенциями, требующими принятия самостоятельных решений, самоопределения;
- содержанием школьного образования, направленного на формирование высокой экологической культуры и готовностью учителей к эколого-педагогической деятельности;
- организацией методической работы в школе, направленной на рост специально-предметной компетентности, и объективной необходимостью повышения психолого-педагогической компетентности, способствующей развитию субъектности, как учителя, так и ученика;

- высокой информатизацией образовательной среды и недостаточной подготовленностью педагогических кадров к работе в данных условиях.

Пути решения проблем, стоящих перед гимназией:

- разработка и внедрение в образовательный процесс авторских программ дополнительного образования;
- повышение профессионализма педагогов гимназии через совершенствование системы методической работы;
- повышение эффективности управления образовательной средой гимназией через совершенствование технологического и содержательного компонентов системы мониторинга

По-своему интересен опыт Боровухской сельской школы-гимназии (Витебская область). На протяжении многих лет она находится в процессе развития. Одной из первых в регионе здесь была создана система ученического самоуправления, экспериментально исследованы возможности интегрированного курса «Мировая художественная культура», организовано углубленное изучение школьниками русской литературы и иностранного языка, сформирована системная экономическая подготовка учащихся. Все это создало предпосылки для перехода школы в новое качественное состояние: в 1993 году ей был придан статус школы-гимназии.

В 1995 году Боровухская сельская школа-гимназия предоставила для учащихся гимназических классов следующие возможности:

- изучение от одного до трёх иностранных языков;
- разностороннюю культурологическую подготовку;
- выбор профильного обучения, одним из которых является медико-биологический;
- реализацию своих возможностей в разнообразных творческих объединениях и кружках;
- развитие творческих возможностей через уроки на основе технологий теории решения изобретательных задач (ТРИЗ), интеллектуальные конкурсы, предметные олимпиады, самостоятельную исследовательскую работу.

Важнейшее условие деятельности школы в режиме развития – творческий, подготовленный к инновационному преобразованию учебно-воспитательного процесса педагогический коллектив. В его составе трудятся учёные и преподаватели Полоцкого государственного университета, педагогического колледжа и медицинского училища, опытные учителя.

Режим развития потребовал пересмотра и обновления педагогических технологий, создание авторских программ и учебных курсов. Разработан и адаптирован ряд нетрадиционных учебных курсов: «Азбука общения», «Познай себя, воспитай себя», «Ты живешь среди

людей» (Л.В. Бахвалова), «Этикет» (В.М. Мурушак), «История родного края» (Г.В. Аксиненко), «Основы цивилистики» (А.Н. Пугачев), «Основы педагогических знаний» (Н.А. Версан), «История медицины» (З.Н. Городович), «Основы ухода за больными» (Т.Н. Овчинникова) и др. Изучение оценочных суждений школьников-гимназистов позволяет также утверждать о продуктивности преподавания таких курсов, как основы цивилистики, основы ухода за больными, история медицины, деловая машинопись, информатика, не являющиеся традиционными в массовой школе. Гимназистов не смущает увеличение учебной нагрузки, тем более она снижается за счёт уменьшения количества уроков танца, физкультуры, занятий в бассейне, а также всплеска положительных эмоций на уроках этикета и общения. Их привлекает цикл занятий в вузе и специальных учебных заведениях.

Свобода выбора существует не только для гимназистов. Ученики негимназических классов этой же школы получили также целый спектр дополнительных образовательных возможностей. Многие из учебных курсов гимназического компонента открыты и для них: белорусский фольклор, информатика в играх и задачах и др. Помимо этого для них организовано профильное обучение (спортивно-эстетический, хореографический, естественно-математический профили). И для гимназистов, и для остальных учащихся свобода определяется не только исходным выбором, но и возможностью перехода из обычного класса в гимназический и наоборот, смены первоначально избранного профиля. Таким образом, школа-гимназия на деле добивается реализации прав ребенка на образование.

Система управления складывается из формальных и неформальных структур. С одной стороны, есть четкие ступени управления: директор – заместитель по научно-методической, учебно-воспитательной и воспитательной работе – заведующие кафедрами – учителя-предметники – педагоги-воспитатели – учащиеся. С другой стороны, ряд управленческих решений принимаются совместно с учёным советом Полоцкого государственного университета, руководством медицинского училища и педагогического колледжа. Их представители участвуют в заседаниях педагогического и научно-методического советов школы.

Об эффективности деятельности школы-гимназии свидетельствует следующий ряд показателей [59, с. 18]:

- высокий уровень положительной мотивации учебно-познавательной деятельности (по данным школьного психолога, рост доли учебно-познавательных мотивов в гимназических классах лишь за первый год составляет 20%);
- интерес к школе, учению во всех классах, а не только гимназических;

- стремление поступить в школу-гимназию учащихся других микрорайонов;
- высокий уровень удовлетворённости родителей учащихся (по данным анкетного опроса гимназией удовлетворены 90% родителей);
- высокий процент поступления в вузы и другие учебные заведения;
- высокая оценка членами педагогического коллектива состояния и развития учебно-воспитательного процесса (91% учителей считают, что работа школы в режиме развития усилила методическую подготовку, 90% – расширила теоретические знания в области педагогики и психологии, 91% – повысила уровень творческой активности, 70% – помогла приобрести навыки личностно-ориентированного обучения, 60% – принимают участие в опытно-экспериментальной работе).

В то же время инновационные процессы протекают не столь интенсивно, как планировалось в силу ряда организационных и материально-экономических трудностей. Не создана экспериментальная площадка для полноценного кадрового и экономически обеспеченного эксперимента по созданию и развитию сельской школы-гимназии.

Педагоги и преподаватели нетрадиционных учебных дисциплин (психология, риторика, civistika и др.) нуждаются в специальной подготовке и повышении квалификации.

Отмечаются так же негативные явления, тенденций в развитии гимназического образования в целом:

1) Гимназии не могут быть массовым явлением. Интеллектуальный фонд нации в дореволюционный период формировался в большей степени через интеграцию гимназического и университетского образования. Сегодня такой интеграции нет. Аттестат об образовании гимназиста не является прямым «пропуском» в родственный университет, его надо доказывать. Государство данный барьер не ликвидировало, как это имеет место во многих западных странах.

2) В большинстве своём гимназии формируются с 1 класса, то есть из детей 6–7-летнего возраста. Фактически при этом происходит конкурс родительского внимания к ребёнку, родительского социального положения. Исторически же гимназии принимали детей с 10 лет на конкурсной основе.

3) Некорректным элементом развития современных гимназий является введение в старших классах отраслевой специализации вместо должного углубления школьных предметов и перехода к более высокому уровню содержания образования. Фактически происходит подмена понятий, определяющих вид учебного заведения. Иногда гимназические классы на старшей ступени плавно переходят в лицейские.

Несмотря на сложности процесса переходного периода реформирования гимназии, как вид учебного заведения она вполне состоя-

лась. В большинстве своём это школы, ориентированные на индивидуальное развитие ребенка.

Рассмотрим специфику образовательных процессов в лицеях. Современные лицеи не имеют исторического прообраза и являются в этом смысле новым видом учебного заведения. Современные лицеи совпадают с дореволюционными только по названию, так как и цели, и логика образования там были совершенно другими. Это были строго элитарные учебные заведения закрытого типа, где учебные планы интегрировали гимназический и университетский курсы. Сегодня можно говорить о разнообразии характеристик, каждая из которых имеет свои варианты, достоинства и недостатки. Так, например, *первая модель* – это так называемая третья ступень специализированной школы, старшее звено среднего образования проуниверситетского или проакадемического направления с углубленным изучением ряда предметов, курсов с профессиональной частичной и специальной подготовкой. Такой лицей функционирует при высшем учебном заведении и является его неотъемлемой частью.

Вторая модель, приближенная к классическому царскосельскому образцу, претендует на самостоятельность, самобытность общеобразовательной школы повышенного уровня с гуманитарной направленностью подготовки учащихся.

Третья модель – это учебное заведение специализированного типа, входящее составной частью в академический комплекс как предпрофессиональная ступень, где осуществляется частичная специализация или профессионализация.

Четвертая модель «школа-лицей». В положении о школе-лицее отмечается, что она сохраняет территориальный контингент обучающихся, но на третью ступень принимает на конкурсной основе не только своих учеников, но и заинтересованных учащихся из других школ района. Вся работа в школе-лицее направлена на то, чтобы в полной мере раскрыть дарования и способности детей с раннего возраста.

Примером первой модели является *лицей № 1 г. Минска*. Его отличительной особенностью является естественно-математическое обучение. Работа лицея заключается в формировании творческой, ответственной, целеустремлённой личности, способной реализовать свой потенциал на благо и развитие Республики Беларусь, личности, ориентированной на высокие нравственные ценности национальной и мировой культур.

Лицей работает над созданием оптимальных условий для творческого интеллектуального развития каждого ребёнка как личности в личностно-ориентированном педагогическом процессе, воспитанием индивидуальности учащихся в единстве общечеловеческих и национальных ценностей, повышением качества образования путём реализации стандартов общего среднего образования, внедрения новых об-

разовательных технологий, дальнейшей дифференциации учебно-воспитательного процесса. Реализует программу защиты прав и охраны здоровья учащихся на основе социализации личности.

Лицей работает по индивидуальному учебному плану, в котором предусмотрено профильное обучение химии, биологии, физике, математике. Профильное обучение обеспечено соответствующими программами, как государственными, так и составленными учителями.

Лицей создаётся в составе 9–11 классов. Срок обучения – 2–4 года. Лицей имеет следующие профильные направления:

а) Классы при Белорусском государственном университете информатики и радиоэлектроники – 9–11;

б) Классы при физическом факультете Белорусского государственного университета (на договорной основе) – 9–11;

в) Классы химико-биологического профиля – 9–11.

Учащиеся 9 классов завершают базовое образование. Лицей обеспечивает им прочное усвоение основ наук, формирование научного мировоззрения, развивает их склонности способности для самоопределения. Предусматривается изучение профильных предметов на повышенном уровне, организация спецкурсов, курсов по выбору.

Учащиеся 10–11 классов завершают среднее образование. Лицей обеспечивает их готовность к овладению профессией, в основном в высших учебных заведениях. Обучение ведётся на основе дифференциации в соответствии с выбранным профилем, учитывая способности, склонности, желания учащихся и их родителей, и обеспечивает реализацию образовательных запросов учащихся. Предусматривается изучение профильных предметов на повышенном уровне, организация спецкурсов, курсов по выбору, научно-практическая деятельность учащихся под руководством преподавателей лицея и вузов. В лицее для учащихся 10–11 классов организован спецкурс по подготовке водителей транспортных средств категории «В».

Перевод учащихся из одного класса в другой осуществляется по итогам учебного года: по результатам контрольных работ, итоговых оценок за год, переводных экзаменов по предметам профилирующего цикла. Выпускные экзамены проводятся в порядке, установленном Министерством образования Республики Беларусь. Выпускные экзамены в лицее за курс средней школы классов при БГУИР совмещаются с вступительными экзаменами в БГУИР.

Примером четвертой модели является *Домжерицкая школа-лицей*.

Школа работает по следующим направлениям – «Человек и Здоровье», «Экология», «Наша Спадчына», задачами которых являются:

1. Формирование и развитие познавательных потребностей школьников в системе экологического образования.

2. Возрождение нравственного и духовного потенциала личности, бережное отношение к окружающему миру, развитие школьника в соответствии с его индивидуальными способностями.

3. Формирование навыков умственного труда и приобщение к научно-исследовательской работе.

Цель школы – создание комфортной среды (образовательной и воспитательной) на основе индивидуальной работы с учащимися.

Школа-лицей расположена на территории Березинского биосферного государственного заповедника. Такое расположение школы создаёт возможность для природоохранительного и экологического просвещения. Для этого в тесном контакте с научным и лесным отделами в работе используются вольеры с животными, дом экологического просвещения, станция фоновго мониторинга, химическая лаборатория и прочее.

Профильными предметами лицея являются биология, экология, химия, география. Организованы спецкурсы по экологии человека, социальной экологии, биогеографии, охране природы, математическому моделированию в экологии, формам и уровням организации живой материи, краеведению.

Базовое учреждение лицея – это Витебский государственный университет имени П.М. Машерова. Лицей – целостный взаимосвязанный комплекс. Учебный план предусматривает экологизацию всех предметов. Разработаны самые разнообразные формы и методы работы. Школьный компонент используется с учётом индивидуальных особенностей, рассчитан на развитие детей.

Базовое предприятие школы – Березинский государственный биосферный заповедник.

Школа работает по комплексной экологической программе. С целью расширения и углубления знаний основ наук биологического цикла, освоения практических навыков, приёмов самостоятельного исследования, в лицее создано научное общество учащихся (НОУ). НОУ организовано совместно с научными сотрудниками Березинского биосферного заповедника.

Научные сотрудники заповедника разработали программы работы кружков. Результаты своих исследований учащиеся оформляют в виде рефератов, научных работ, с которыми учащиеся выступают на заседаниях научного общества, на областных и республиканских конференциях. Научные работы учащихся отмечались дипломами и похвальными листами.

К четвёртому типу относится первый в Витебской области *лицей на базе СШ № 37* в 1991 году. В нем организовано обучение по трём профилям: биолого-химическому, математико-техническому и гуманитарному. Основные цели лицея:

- воспитание достойных граждан Республики Беларусь;

- приобщение учащихся к национальным и общечеловеческим и общекультурным ценностям;
- развитие интеллектуальных возможностей, творческого потенциала личности каждого учащегося;
- подготовка наиболее способных выпускников к продолжению образования в вузах.

Для достижения этих целей в лицее созданы благоприятные условия. Учебный план предусматривает углубленное изучение ряда предметов (таблица 2.2).

Таблица 2.2 – Учебный план школы-лицея № 37 г. Витебска

Профили	Предметы
Биолого-химический	Биология, химия
Математико-технический	Физика, математика, информатика, основы рыночных отношений, техническое черчение.
Гуманитарный	Белорусский язык и литература, русский язык и литература, мировая литература, всемирная история, история Беларуси, история культуры Беларуси, иностранный язык

Лицейсты имеют возможность заниматься по индивидуальным учебным планам. Этому способствует широкий набор спецкурсов и спецсеминаров. Лицей работает в тесном контакте с тремя вузами города – медицинским, технологическим, педагогическим. Один день в неделю занятия проводятся в вузовских аудиториях и лабораториях. Многие из программ разработаны преподавателями вузов и учителями лицея. Обучение лицейстов ведётся по лекционно-семинарской и зачётной системе. Учащиеся овладевают методами научного познания, занимаются исследовательской работой. Самостоятельность, самодеятельность, включение в самоуправление – таковы главные принципы воспитания лицейстов. Результатом такой работы являются призовые места на областных, республиканских и международных предметных олимпиадах (таблица 2.3).

Таблица 2.3 – Результаты, полученные учащимися школы-лицея № 37 г. Витебска в предметных олимпиадах

Результаты олимпиад	1992–1993 учебный год	1993–1994 учебный год
Победители районных олимпиад	96 чел.	124 чел.
Победители областных олимпиад	18 чел.	20 чел.
Участники республиканских олимпиад	22 чел.	27 чел.
Победители республиканских олимпиад	13 чел.	–
Участники международных олимпиад	8 чел.	–

Объединённые усилия педагогов лицеев и вузов позволяют создавать уникальные образовательные технологии, атмосферу исследовательской деятельности, уйти от традиционных уроков к дискуссиям, лекциям, мастерским, семинарам, тренингам и т.д.

Как и гимназии, лицеи имеют проблемы, трудности, негативные тенденции в развитии лицейского образования:

1) Лицеи также не являются массовыми учебными заведениями. Они имеют вполне определённый контингент учащихся, мотивы, способности, склонности которых отвечают целеполаганию этих инновационных школ. Таким учреждениям нужны творческие, мотивированные на новейшие достижения в дидактике педагоги, которые способны в повседневной практике использовать логику исследовательской и экспериментальной деятельности.

2) Лицеисты вынуждены подтверждать свои знания при переходе на следующую ступень образования – профессиональную.

Анализ педагогической практики свидетельствует о том, что педагогические коллективы инновационных учебных заведений уделяют большое внимание психологической и педагогической культуре, что позволяет преодолевать педагогику требований посредством развития педагогики диалога и сотрудничества.

Динамика традиционного и инновационного педагогического процесса, его внутреннее движение зависит от складывающегося характера отношений между воспитанниками и воспитателями, наличия у взаимодействующих сторон мотивов, способностей и склонностей для реализации его целей и задач, включения в структуру познавательной деятельности не только интереса, но и волевых усилий по достижению запланированных результатов обучения.

Таким образом, гимназии и лицеи как инновационные образовательные учреждения нового типа имеют свои особенности, специфику возникновения и функционирования, общие черты в процессе своего развития, которые можно сгруппировать и представить в виде таблицы (таблица 2.4).

Таблица 2.4 – Общие черты и различия в деятельности гимназий и лицеев

Направления деятельности	Гимназия	Лицей
<i>Цель образовательной деятельности</i>	Развитие личности с ориентацией на продолжение обучения в вузах	Развитие личности с ориентацией на допрофессиональную подготовку определённого профиля, вуза
<i>Структура учреждения</i>	1–11 классы	5–11 классы
<i>Выбор путей образования</i>	Родители	Учащиеся, родители

<i>Комплектование</i>	Психолого-педагогическая диагностика готовности к обучению в учреждении повышенного уровня	Тестирование по основам знаний, учёт состояния здоровья учащегося к повышенной учебной нагрузке
<i>Содержание образования</i>	Гуманитарное углубленного уровня	Профильное, углубленное, отраслевое
<i>Формы организации учебной деятельности</i>	Коллективные и индивидуально-групповые	Академического вузовского типа
<i>Аттестация выпускников</i>	Традиционная	Совмещена с приемными экзаменами в вуз
<i>Кадры</i>	Часто привлекаются работники вузов	Широко используются работники вуза
<i>Связь с вузом</i>	Желательна	Обязательна, на договорной основе

Поиски новых, альтернативных моделей образовательных систем, позволяют выделить доминирующую тенденцию в становлении и развитии инновационных заведений, которая заключается в том, что на основе инновационного поиска они осуществляют переход от традиционной модели образования к модели вариативного образования. На институциональном уровне вариативность образования проявляется в том, что идёт интенсивный процесс перехода от отдельных альтернативных школ к системе инновационных образовательных учреждений; от монополии государственного образования к сотрудничеству с негосударственными и семейными формами образования; от государственных линий развития типов образовательных учреждений к смешанным линиям развития; от узкого перечня услуг до открытия дополнительных образовательных возможностей. Единство образовательного пространства обеспечивает стандартизация образования через общие требования к содержанию образования как к правовой норме. Базисный учебный план является ориентиром при проектировании содержания образования в любом виде учебного заведения. Инновационные школы ориентируются на права ребенка и родителей в выборе образования, приоритет интересов ребенка и его здоровья, на индивидуально-личностную траекторию развития и, наконец, обеспечивают право учителя на индивидуальный стиль, поиск нетрадиционных методов, приёмов, форм и способов профессиональной деятельности.

На содержательном уровне вариативность образования реализуется через переход от предметоцентризма при построении учебных планов к межпредметной интеграции, от монопольных программ и учебников к вариативным, от традиционных форм обучения к дифференцированным и индивидуализированным.

На технологическом уровне вариативность достигается через культуросообразное и научно обоснованное осуществление учебного процесса, через подготовку учащихся и педагогов к работе с информационными потоками.

Таким образом, в конце XX века в педагогической реальности формируется инновационная образовательная система, которая реализует модель вариативного образования с качественно новыми возможностями для удовлетворения разнообразных запросов индивидуального, личностного развития учащихся, предусматривающая:

- обеспечение обязательного освоения в образовании базового стандарта по всем образовательным областям;
- результативность в обучении, превышающая средние показатели в аналогичных образовательных системах;
- углубленное изучение отдельных предметов, возможность выбора предметов, курсов, форм образования;
- ориентация на концепцию личностно ориентированного образования; раннюю диагностику и психологическую поддержку личностного развития детей;
- ориентация учащихся на продолжение образования в вузах;
- повышенные требования к профессионально-квалификационной подготовке педагогических кадров.

Инновационные поиски стали качественно иными как по своей стратегии, так и тактике. В педагогическом сообществе произошло осознание того, что инновационные процессы являются основным источником развития образовательной системы, механизмом создания вариативности в обучении, который интегрирует традиции и новаторство, представляют собой средство по разработке нового содержания, новых форм организации практической педагогической деятельности и являются движущими силами саморазвития современной школы. Изучение характеристик учебных заведений позволило выявить их индивидуальные особенности, которые проявляются в целевых установках, содержании образования, тематике экспериментально-инновационных исследований, кадровом составе, качественном составе обучаемых, создании развивающей среды.

2.2 Специфика развития организационных педагогических инноваций

Сейчас, в условиях рыночной экономики и отношений, как никогда ранее система образования должна учитывать возможности и потребности человека. Характер образовательной системы должен быть личностно-ориентированным, то есть дифференцированным с индивидуализированным учётом различных свойств и качеств личности. Ориентир на некоего среднего ученика, господствовавший ещё совсем недавно в системах образования многих стран мира, сегодня

не устраивает не только обучаемого, но и государство. Важно, чтобы учащиеся имели возможность реализовать и развивать свои природные задатки и способности.

Любая система образования функционирует и развивается в определённой социальной, научно-технической, экономической, культурной и, наконец, политической среде, которая, с одной стороны, обуславливает цели образования, а с другой, создаёт определённые предпосылки для их реализации и дальнейшего развития. Исходным фактором подобной обусловленности можно считать социально-экономический. Именно социально-экономическое устройство общества создаёт соответствующие предпосылки для интегрирования всех остальных факторов и общественных систем. Научно-технический прогресс, культурная и политическая среда либо стимулируют реализацию социально-экономических преобразований, либо тормозят их развитие.

Системы образования при этом призваны способствовать реализации основных задач социально-экономического и культурного развития общества, ибо именно школа готовит человека к активной деятельности в разных сферах экономики, культуры, политической жизни общества. Поэтому роль школы как базового звена образования чрезвычайно важна. Ее способность достаточно гибко реагировать на запросы общества, сохраняя при этом накопленный положительный опыт, имеет чрезвычайно важное значение. Вместе с тем и школы достаточно консервативны, и не всегда социально-экономические изменения, научно-технический прогресс находят необходимый отклик в среде школьных работников. Требуется определенный период адаптации новых идей, новых технологий к образу мышления и восприятия учителей, учащихся и их родителей.

Личностно-ориентированное обучение предполагает, прежде всего, смену парадигмы образования. Если раньше, практически со времен Герберта и Песталотти, позднее в период промышленной революции, приоритет в системе обучения был за деятельностью преподавателя, то сейчас, в постиндустриальный период развития общества, во время его информатизации, приоритет чётко обозначается за деятельностью ученика. Поэтому старая парадигма образования (*учитель – учебник – ученик*) должна быть заменена на новую (*ученик – учебник – учитель*). Учитель приобретает новый статус, не менее значимый, чем ранее, но другой. Задача учителя теперь – организовать самостоятельную познавательную деятельность учащихся, научить его самостоятельно добывать знания и применять полученные знания на практике. Забота учителя – отбирать для указанных целей такие методы и технологии обучения, которые бы не только и не столько позволяли усваивать готовые знания, сколько приобретать их самостоятельно из разных источников, формировать собственную точку зрения, уметь ее аргументировать, использовать ранее полученные знания в качестве

метода для получения новых. Только такое обучение можно считать развивающим. Российские ученые (П.И. Пидкасистый, М. Махмутов, Ю.К. Бабанский др.) неоднократно подчеркивали эту мысль. Усвоение знаний, безусловно, является необходимым условием развития мышления, но далеко не любое усвоение и не любое владение знанием может оказывать развивающее воздействие на мышление ученика. Для этого необходима актуализация не только знаний, но, что особенно важно, способов деятельности и приобретения этих знаний и методов их применения. Простое воспроизведение усвоенных знаний недостаточно для развития самостоятельного мышления школьников и студентов. Необходима активная познавательная, самостоятельная мыслительная деятельность, владение способами познания. В этом случае, подчеркивает П.И. Пидкасистый, самостоятельная деятельность по усвоению знаний и сам процесс их применения, который приводит к возникновению новых знаний, стимулирующих мышление, становится источником развития творческого или, как выделяют психологи, продуктивного мышления.

Поэтому практически во всех развитых странах мира поворот в развитии педагогических технологий в ходе реформирования систем образования сделан на обучение умению самостоятельно добывать нужную информацию, вычленять проблемы и искать пути их рационального решения, уметь критически анализировать получаемые знания и применять их для решения новых задач.

Усвоение и обобщение готовых знаний становится не целью, а одним из вспомогательных средств интеллектуального развития человека. Педагогические системы не могут в современных условиях, как на заре нашего столетия, позволить себе строить обучение в основном на усвоении суммы готовых знаний, добытых человечеством, на переливании опыта цивилизаций из старого сосуда в новый. Цель систем образования в современных обществах – интеллектуальное и нравственное развитие человека для того, чтобы он не стал бездумным винтиком той или иной политической, идеологической, любой другой машины. Современному обществу нужен критически мыслящий человек, умеющий видеть и творчески решать возникающие проблемы.

В настоящее время практически все развитые страны мира осознали необходимость личностно-ориентированного образования, в котором ученик действительно является центральной фигурой учебного процесса. Личностно-ориентированное образование – это обучение, учитывающее индивидуальные задатки, способности и возможности ученика, использующее передовые педагогические и информационные технологии не только для овладения учеником определённой суммой знаний, умений, навыков, но, что значительно важнее, для развития личности ученика. Следовательно, личностно-ориентированное обучение предусматривает в качестве основных принципов дифференциацию и индивидуализацию обучения, развивающий его характер.

Многообразие форм и содержания – один из важнейших факторов бытия, возможность выбора из множества предлагаемых вариантов с учётом индивидуальных особенностей, возможностей и интересов ученика. И это многообразие должно найти отражение в той или иной степени и в системе образования. Разноуровневое обучение по ряду предметов – вполне достойное решение подобной проблемы для старшеклассников.

Известный австрийский педагог и философ начала века, Рудольф Штайнер, отмечал, что организация учебных занятий, при которой каждый день ученик вынужден встречаться с калейдоскопом предметов (один урок математики, один физики, один литературы, музыки и т.д.), а затем с таким же количеством домашних заданий по тем же предметам – это безумие. Ребята не в состоянии сосредоточиться ни на одном предмете серьезно, осмыслить те или иные знания в их взаимосвязях, в системе. Возможное решение – модульное обучение (надо признать, что этот термин не принадлежит Р. Штайнеру, но суть его видения организации учебного процесса соответствует более позднему понятию модульного обучения), предложенное Р. Штайнером ещё в начале века и широко используемое за рубежом. Учащиеся в течение двух–трёх месяцев углубленно изучают один–два предмета (по два часа в день) и, кроме того, имеют «сквозные» предметы (родной язык, математика, иностранный язык, физкультура). После того, как эти предметы изучены, дети приступают к столь же углубленному изучению других предметов. Концентрическая организация информации не позволяет им забывать учебный материал, но позволяет его осмыслить. Для этой же цели могут служить и специальные курсы дистанционного обучения даже по тем предметам, которые не входят в программу данного типа учебного заведения, но интересуют конкретного ученика. Модульное их построение позволяет организовать системное изучение определенной темы, раздела, курса.

Понятие «лично-ориентированное обучение» предполагает действенную дифференциацию и индивидуализацию обучения в условиях массового обучения. Описанные выше решения – лишь некоторые возможные способы дифференциации на уровне организации обучения. Но и в этих, и любых других условиях организации учебных занятий необходимо предусмотреть дифференцированный подход к формированию самостоятельной познавательной деятельности учащихся. Одним ученикам достаточно краткого объяснения или даже просто соответствующей ссылки на источники информации для самостоятельного приобретения знания, другим необходимы многократные и подробные объяснения. Всем ученикам необходимо четко осознавать, зачем те или иные теоретические знания приобретаются, как их можно применить в практической, творческой деятельности. Важно при этом, чтобы определенного уровня знаний, умений, навыков

достигал каждый ученик. Эти проблемы также могут быть решены с помощью соответствующих педагогических технологий.

Американский педагог Рейгелут справедливо замечает: «По мере нашего вхождения в высокоразвитое, технологическое, быстро изменяющееся информационное общество, существующая система школьного образования все больше будет становиться неадекватной. Нам придется принципиально переоценить и перестроить всю школьную систему, подходы, которые мы используем в обучении, способы самого учения, познания». «Кризис образования, который мы сейчас переживаем – это не кризис профессиональной деятельности, а кризис концепции», – заявляет другой американский педагог Рокман на конференции, посвященной проблемам стратегии образования (1990 г).

Известный российский педагог, Б.С. Гершунский, определяя приоритеты образовательно-педагогического прогнозирования на XXI век, подчеркивает необходимость исследования «путей повышения эффективности педагогического процесса на основе его принципиальной переориентации: от преимущественно исполнительной, репродуктивной деятельности учащихся – к преобладанию творческого, поискового начала на всех этапах учебного процесса; от жесткой унификации, единообразия целей, содержания, методов, средств и организационных форм воспитания, обучения и развития – к индивидуализации и дифференциации учебно-познавательной деятельности учащихся; от моноидеологизации всех компонентов образовательного процесса – к идеологическому плюрализму, свободе выбора жизненной позиции, исходных принципов миропонимания и веры, духовного становления и развития; от систематического дисбаланса технократических и гуманитарных ориентиров и приоритетов – к гармонии природосообразной образовательной и учебно-познавательной взаимодействия педагогов и учащихся» [31, с. 46].

Инновационная деятельность предполагает освоение образовательных новшеств, которые могут вести к изменению состояния функционирования образовательной системы, где ход и результаты инновационной деятельности подвергаются постоянному анализу и оценке.

Практика школы накопила достаточно богатый опыт использования разнообразных организационных форм обучения. Быстрее всего на изменения в обществе отреагировала не только дидактическая система, но и организационная: были созданы профильные классы, изменены планы учебных заведений и т.п. Возникли новые формы связи профильных школ с высшими учебными заведениями, появились современные типы учебных заведений: гимназии, лицеи, колледжи.

В результате исследования педагогического опыта выяснилось, что в процессе развития инновационных образовательных учреждений можно выделить некоторые характерные особенности:

- углубленное изучение отдельных предметов, возможность более ранней работы с учащимися по конкретной специализации;

- появление новых, не существующих ранее типов учебных заведений;
- изменение содержания взаимосвязи науки и практики;
- многие современные школы, сохраняя традиционные формы и содержание образования, меняют условия жизни и учёбы детей.

Инновационные учебные заведения оказываются достаточно гибкими в настоящее время, способны реагировать на изменившиеся социально-экономические условия. Школа как сложноорганизованная система характеризуется ныне свойством самоорганизации свойств структуры в соответствии с внутренней целью, потенциалом саморазвития и динамикой внешнего воздействия. Данное свойство присуще как всей школе, так и ее структурным составляющим.

Организационные формы в условиях классно-урочной системы обучения школьников имеют внешнюю и внутреннюю дифференциацию. Внешняя обеспечивается за счёт различных моделей общеобразовательных учреждений: профильные школы, гимназии, лицеи, характеризующиеся специфическими функциями. Задачи внутренней дифференциации решаются путём объединения учащихся на основе отбора в профильные классы и учебные группы. Конкретные формы при организации профильного обучения дополняются факультативами, спецкурсами и курсами по выбору. Внутренняя дифференциация проводится на основании Закона Республики Беларусь об образовании (глава 5, статья 22): «К учреждениям, обеспечивающим получение общего среднего образования, относятся начальная школа, базовая школа, средняя школа, вечерняя (сменная) школа (общеобразовательная школа), гимназия, лицей, школа-интернат, санаторная школа-интернат (общеобразовательные учебные заведения), а также учебно-педагогический комплекс, в том числе детский сад-школа и др. В общеобразовательных школах могут создаваться гимназические и лицейские классы, классы с углубленным (профильным) изучением отдельных предметов, положения о которых утверждаются Министерством образования Республики Беларусь, а также вводиться курсы по выбору, факультативы, проводиться внеклассные занятия» [56].

Школа в идеальном варианте – это сложный организм, все органы которого абсолютно здоровы и безотказно функционируют во благо инициативным, творческим педагогам и целеустремлённым, воспитанным, разумным детям. Главная фигура школы – ученик. Важная функция школы, образовательная, строится по законам разноуровневой дифференциации, где учтены все потребности и возможности ребят, начиная от внутриклассной, внутришкольной дифференциации и кончая внешней, надшкольной дифференциацией. В школах создается адаптивная образовательная среда, которая базируется на психофизических особенностях развития учащихся отдельных возрастных групп.

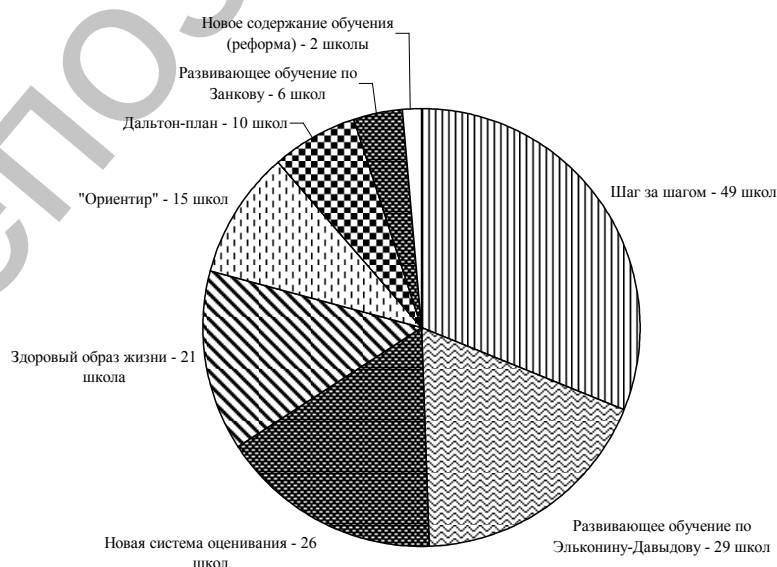
Каким образом возможно достичь всестороннего гармонического развития личности ученика обычной сельской школы? В 1995–1996 учебном году в соответствии с приказом Министерства образования Республики Беларусь № 3 от 1 марта 1995 года в двух районах Витебской области организован эксперимент по дифференциации обучения учащихся школ [60].

Наличие научных исследований и передового опыта свидетельствует о прогрессивности развивающего обучения на основе вариативного, разноуровневого подхода к организации учебно-воспитательного процесса. В то же время отсутствие целостной, продуктивной системы развивающего обучения требует продолжения теоретического и практического поиска оптимальных в условиях нашей республики вариантов личностно-ориентированного обучения средствами внешней и внутренней дифференциации.

Важным моментом в данной работе является синтез естественных и гуманитарных наук. Необходимость привнесения нравственных, этических и даже эстетических категорий, а с другой стороны, необходимость переосмысления в гуманитарной сфере накопленных ранее истин с точки зрения законов самоорганизации требует синтеза знаний современной науки, образных представлений культуры, целостного видения эволюционирующего мира. Только таким путём – путём синтеза гуманитарных и естественных наук – образование приведёт нас к новому пониманию природы, человека и общества.

Интенсивность поисковых процессов заметно активизировалась в 1990–2000-е годы, об этом свидетельствуют приведённые ниже диаграммы. Опытно-экспериментальная работа в Витебской области велась на трёх уровнях: республиканском, областном и районном.

1. Республиканский эксперимент



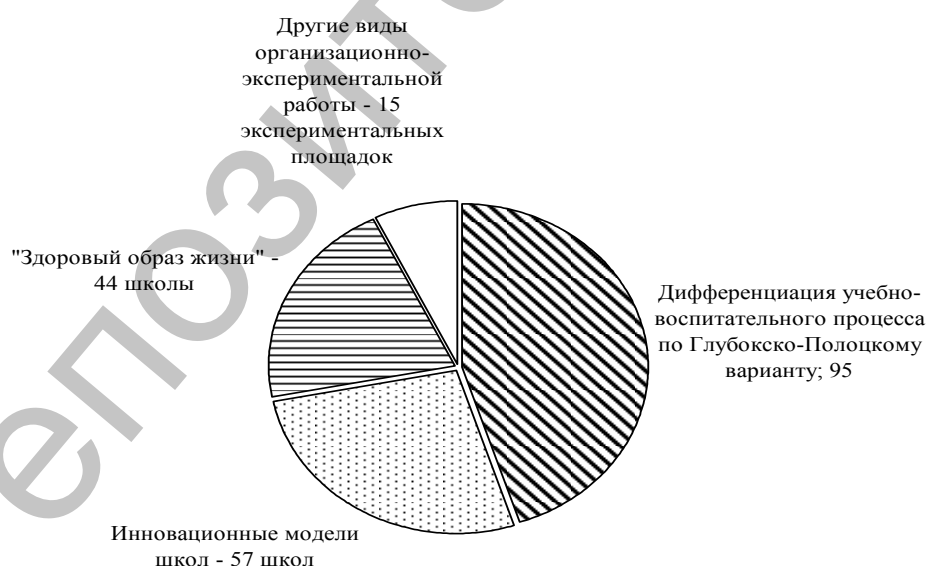
Эти экспериментальные площадки имеют как свои успехи, так и проблемы. Остановимся на отдельных из них (таблица 2.5).

Таблица 2.5 – Анализ экспериментальных площадок

Экспериментальные площадки	Успехи, достижения	Проблемы, недостатки
<i>Система Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова</i>	Высокий показатель качества обучения: развивается творческое воображение и логическое мышление. Учащиеся самостоятельны в суждениях, умеют вести диалог, дискуссию, работать в группах и взаимодействовать в процессе межгруппового общения. Проявляются такие качества как инициативность, критичность, способность к рефлексии, потребность в постоянном приобретении знаний. Снижается уровень тревожности в классах, появляется устойчивая мотивация к учению	Не хватает учебников и научно-методической литературы, отсутствуют финансовые средства для оплаты подготовки кадров и приобретения УМК
<i>Методика Н.А. Зайцева</i>	Высокий уровень сформированности навыков чтения за небольшой промежуток времени. Происходит улучшение различных видов памяти, дикции. Повышается двигательная активность	Необходима подготовка учителей для работы в последующих классах. Трудности в приобретении УМК
<i>«Первый шаг»</i>	Заметно преодолевается отчужденность родителей от воспитания своих детей. Родители становятся активными участниками учебно-воспитательного процесса. Дети становятся более раскрепощенными, активными, собранными, сплоченными, с чувством собственной социальной значимости. Наблюдается тенденция снижения заболеваемости у детей	Нет специализированного оборудования, недостаточно методической литературы
<i>«Шаг за шагом»</i>	На деле реализуется личностно-ориентированный подход к обучению учащихся, в классах создается комфортная обучающая среда. Идет целостное и полноценное развитие интеллектуальной, нравственной, психической, физической и социальной сфер личности школьника	Много времени уходит у педагогов на изготовление дидактического и раздаточного материала, не всегда родители могут присутствовать на занятиях

«Дальтон план»	Анализируются мыслительная и коммуникативная деятельность учащихся, эффективнее вырабатываются навыки самостоятельной работы. Изменяется позиция родителей как по отношению к учебе детей, так и ко школе. Повышается чувство ответственности, сотрудничество, деловитость. Возрастает интерес к предметам, учитель становится «союзником» школьников	Слабая материально-техническая база, не хватает справочной литературы, методических пособий
Авторская методика математики В.Д. Герасимова	Выросло качество обучения учащихся. Развиваются умения рассуждать, логически мыслить, обобщать, доказывать, делать выводы. Успешно осваивается обязательный минимум программы. Развивается наглядно-образное мышление, математическая интуиция, обеспечивается переход к формально-операционным схемам мышления	Мало задач повышенной сложности

2. Районные экспериментальные площадки



3. Инновационная деятельность на уровне образовательных учреждений

Как показывают диаграммы, преимущество развития в республиканском эксперименте получили такие организационные формы обучения, как программа «Шаг за шагом», развивающее обучение по Эльконину–Давыдову, новая система оценивания, программа «Здоровьесбережение».

вый образ жизни». Районные экспериментальные площадки преимущественно ориентированы на дифференциацию в учебно-воспитательном процессе, создание инновационных учебных заведений и программу «Здоровый образ жизни». Инновационная деятельность на уровне общеобразовательного заведения направлена на дифференцированное обучение учащихся и создание авторских программ по отдельным курсам.

Предоставление учащимся свободы выбора предметов учебного плана, которые они смогут изучать на повышенном или углубленном уровне, а также занятий по интересам и по дифференцированному учебному компоненту позволяет обеспечить более высокую (по сравнению с традиционным годовым учебным планом школы) эффективность учебно-воспитательного процесса, стимулировать развитие личности учащихся, повысить уровень социальной и нравственной защищенности сельских школьников и выпускников, их конкурентоспособности при поступлении в средние специальные и высшие учебные заведения.

При таком подходе удовлетворяются отношения учащихся, их родителей в свободе выбора целей и содержания обучения; повышается интерес и активность школьников в учении, их ответственность за процесс учения и его результаты; создаются условия учителю для самореализации, проявления инициативы, творчества в учебно-воспитательном процессе; возникает необходимость опоры на интенсивные технологии обучения и возможность их использования в работе с одаренными детьми.

Повышенное внимание в инновационной деятельности уделяется преимущественности в использовании передовых педагогических технологий между ступенями средней школы.

Сельская школа обладает определенной спецификой организации профильного обучения. Становление системы дифференцированного обучения предопределило видоизменение сельской школы, которая, приобретая очертания разных моделей (малокомплектная школа, сельская гимназия, социально-педагогический комплекс, агрошкола и др.), продолжает классифицироваться в зависимости от структуры (начальная, базовая, средняя общеобразовательная) и количества обучаемых (полномасштабная, малокомплектная).

Контингент обучаемых в старших классах можно условно разделить на три основных категории, отличающиеся познавательными интересами и уровнями обученности:

- учащиеся, обладающие средней и высокой обученностью в избираемой образовательной области с высокой мотивацией на поступление в высшие учебные заведения;
- учащиеся, характеризующиеся в основном средней обученностью, не прошедшие конкурс на поступление в средние специальные и

профессионально-технические учебные заведения, намеревающиеся продолжить образование;

- учащиеся с низкой мотивацией и обученностью, не предполагающие продолжить образование по окончании общеобразовательной средней школы (обучаются, скорее, по социальному принуждению, а не по собственному желанию).

Наиболее однородным является состав последней из перечисленных групп. Образовательные запросы учащихся первой и второй групп дифференцируются по профилям и уровням обучения.

Познавательные запросы старшеклассников сельской школы могут быть представлены 5–6 профилями, расширяемыми за счет сельскохозяйственных и технологических специализаций. Такое своеобразие контингента учеников указывает на целесообразность преобладания дифференцированно-групповых и индивидуализированных форм организации обучения.

Анализируя результаты эксперимента в Полоцком районе [61, с. 10], мы прослеживаем следующую картину индивидуализации учебных планов школ.

Всего в районе 30 школ, в том числе 17 средних и школа-гимназия; 12 базовых; 11 начальных. Всего обучается 5600 учащихся.

Изучение предметов на повышенном уровне:

Математика – 28 классов, физика – 10 классов, белорусский язык – 7 классов, иностранный язык – 5 классов, биология – 5 классов, трудовое обучение – 3 класса, химия – 3 класса, основы информатики и вычислительной техники – 2 класса, история Беларуси – 2 класса, белорусская литература – 1 класс, география – 1 класс.

Дифференцированный компонент учебного плана:

Основы речевой культуры – 21 класс, ритмика и танец (1–5 кл.) – 17 классов, иностранный язык (1–4 кл.) – 13 классов, дизайн и декоративно-прикладное искусство – 11 классов, основы выбора профессий – 8 классов, основы правовых знаний – 4 класса, иностранный язык (5–7 кл.) – 2 класса, театральные игры – 1 класс, риторика (6 кл.) – 1 класс.

Помимо этого учащиеся имели возможность самоопределения за счёт занятий по интересам, факультативов, курсов по выбору (приложение 3).

Дальнейшая работа и свобода выбора для учащихся наглядно видна на примере Фариновской СШ Полоцкого района. За время своего становления она пережила превращение школы в школу продлённого дня, потом в центр воспитательной работы на селе, затем в школу с музыкально-хоровым уклоном, потом в школу с арендным подрядом. В настоящее время – это учреждение, где функционируют и обычная средняя школа, и классы с общеэстетической направлен-

стью, и классы с музыкально-хоровым уклоном, и лицейский класс. В школе учащимся предложена широкая сеть занятий по интересам, факультативов, курсов по выбору, кружков и спортивных секций. Каждому школьнику в его становлении и развитии помогает принятая в школе модель организации разноуровневого обучения. Данная модель состоит из 3-х уровней:

Первый микроуровень (внутриклассовая дифференциация):

- работа с группами учащихся по познавательным способностям;
- работа с группами учащихся по специальным способностям;
- работа с группами учащихся по степени обученности;
- работа с группами учащихся с учётом психофизических особенностей.

Второй мезоуровень (внутришкольная дифференциация):

- многопрофильный лицейский класс;
- группы учащихся для изучения предметов на повышенном уровне;
- классы с общеэстетической направленностью;
- классы с музыкально-хоровым уклоном;
- пункт коррекционно-педагогической помощи.

Третий макроуровень (надшкольная дифференциация):

- межшкольные курсы по выбору;
- районные очно-заочные школы;
- многопрофильный научно-практический лагерь для одаренных детей в Лужесно;
- областной консультативный центр работы с одаренными детьми;
- региональная система довузовской подготовки в Витебске, Новополоцке;
- районный центр коррекционно-развивающего обучения и реабилитации.

Перечень названных организационных форм, обеспечивающих разноуровневое профильное обучение сельских школьников на макроуровне, позволяет:

1. Региональную систему довузовской подготовки осуществлять на договорной основе с общеобразовательными учреждениями по профилирующим предметам на углубленном уровне с учётом требований, предъявляемых абитуриентам вузом, позволяют школам использовать свою материально-техническую базу, научно-методическое обеспечение и кадры. Однако, требуя регулярного подвоза учащихся, являясь платной услугой, данная форма не всегда реализуема.

2. Районным очно-заочным школам предоставлять возможность каждому учащемуся малокомплектной школы получить профильное образование необходимого уровня, не меняя места постоянного обучения.

3. Областному консультативному центру работы с одаренными детьми ориентироваться на обучение преимущественно одноименной категории учащихся на углубленном уровне. В таком случае основная функция центров – выявление и включение их в образовательный процесс.

4. Многопрофильному научно-практическому лагерю в г.п. Лужесно функционировать в каникулярный период на базе лицея. Такое обучение позволяет углубить образование по ключевым проблемам профильных учебных дисциплин. В таких лагерях широко используется поисково-исследовательская деятельность.

Проектирование и реализация организационных форм профильного обучения, синтезирующих элементы классно-урочной и очно-заочной систем, позволяют создать необходимые условия для удовлетворения образовательных запросов каждого учащегося не только в полномасштабных общеобразовательных учреждениях, но и в малокомплектной школе.

Таким образом, вся система школы направлена на то, чтобы никто из учащихся не «выпал» из сферы предоставленных школой образовательных услуг, чтобы каждый ученик сумел на выходе из школы самореализоваться. Каждое отдельное звено этой системы, начиная с организации учебного процесса и кончая воспитательными средствами, целенаправленно служит главному предназначению школы – формированию личности и гражданина.

Вместе с тем имеются и определённые недостатки:

1. Учащиеся не готовы к осознанному выбору индивидуального плана учебной деятельности:

- не знают своих способностей, учебно-познавательных возможностей (есть факты выбора повышенного или углубленного уровня по мотиву «этот уровень выбрали мои друзья»; «этот уровень предпочитают родители»), не созданы условия для определения, самопроверки уровня познавательных возможностей учащихся;
- не обучены технологиям рационального выбора предметов дифференцированного и школьного компонентов учебного плана, внеурочных коллективных индивидуальных занятий;
- школьники не владеют умениями разрешать внутренний конфликт, связанный с противоречиями между мотивами выбора и его результатами.

2. Учащиеся не знают основных требований программы обучения на том или ином уровне, то есть, какие знания должны усвоить, какими умениями овладеть, какого типа и уровня задания выполнять.

3. Не соотносят уровень программы повышенного обучения с уровнем требований к абитуриентам соответствующих вузов:

- ученики базового уровня лишились часов школьного компонента для развития своих способностей;
- учащиеся в большинстве случаев не имеют в школе подготовленных и ответственных советчиков и консультантов.

В итоге положительные результаты эксперимента (динамика успеваемости, успешность сдачи экзаменов, повышение интереса к знаниям и т.д.) проявляются не по всем предметам, не достигают оптимального их уровня. Путь достижения результатов, в основном, экстенсивный, то есть за счёт повышения затрат времени и усилий учителей и учащихся.

Стратегические направления развития образовательных систем в современном обществе очевидны: интеллектуальное и нравственное развитие человека на основе вовлечения его в разнообразную самостоятельную целесообразную деятельность в различных областях знания. В ходе реформ образования в ведущих странах мира (США, Великобритании, Франции, Германии, Канаде и др.) именно это направление признано главным. При этом выделяются три основные задачи: перестройка системы образования; рассмотрение принципов самостоятельной активности и осознанности познания в качестве ведущих принципов в обучении и воспитании; интеграция средств новых информационных технологий и внедрение их в образовательный процесс.

Ещё недавно достичь этих задач в системе образования не представлялось возможным в силу отсутствия реальных условий для их выполнения при традиционном подходе к образованию, традиционных средствах обучения, в большей степени ориентированных на классно-урочную систему занятий, на слушание, а не на активную самостоятельную деятельность. За последние 10–15 лет такие условия если не реализованы полностью, то создаются в зарубежных странах с разной степенью успешности. Прежде всего, необходима возможность вовлечения каждого учащегося в активный познавательный процесс, причём процесс не пассивного овладения знаниями, а активной познавательной самостоятельной деятельности каждого учащегося, применения им на практике этих знаний и чёткого осознания, где и каким образом, для каких целей эти знания могут быть применены. Это возможность работать совместно, в сотрудничестве при решении разнообразных проблем, проявляя при этом определённые коммуникативные умения; общение со сверстниками из других школ своего региона, других регионов страны и даже других стран мира; свободный доступ к необходимой информации не только в своей школе, но и в научных, культурных, информационных центрах всего мира с целью формирования собственного

независимого, но аргументированного мнения по той или иной проблеме, возможности ее всестороннего исследования.

Решать все эти актуальные проблемы педагогики надо эффективно и последовательно, причём в достаточно короткие сроки, ибо потребность в перестройке образования и развитии соответствующей учебно-материальной базы очевидна уже сегодня. С этой целью целесообразно, учитывая характер системообразующих связей между компонентами образовательной системы, найти то звено, за которое можно вытащить всю цепь, то есть реально выполнить цели образования в новых социальных и экономических условиях.

На наш взгляд, таким звеном могут стать новые педагогические и информационные технологии. Отделить одно от другого невозможно, поскольку только широкое внедрение новых педагогических технологий позволит изменить саму парадигму образования, и только новые информационные технологии позволят наиболее эффективно реализовать возможности, заложенные в новых педагогических технологиях.

Наряду с изучением педагогической деятельности в Витебской области мы изучили инновационный опыт на постсоветском пространстве. В послеперестроечные годы наблюдается настоящий взрыв педагогического новаторства. Это объясняется развивающимся духом предпринимательства и знакомством с разнообразными педагогическими концепциями. В этот момент появились учебные заведения нового типа: колледжи, гимназии, лицеи и другие, среди которых немало авторских школ, заметно отличающихся по содержанию и форме учебно-воспитательной работы от государственных, массовых школ. Учитывая наиболее заметные особенности направления и содержания, все авторские школы можно разделить на следующие группы:

- 1) Школы, воплощающие идеи «свободного воспитания».
- 2) Школы, взявшие на вооружение программы «развивающего обучения».
- 3) Специализированные школы, имеющие какой-либо профессиональный уклон, либо предназначенные для определенной категории детей.
- 4) Школы, где главным новшеством является обучение детей по индивидуальным программам.
- 5) Школы синтеза всего, что им представляется новым и полезным.

Анализируя источники, остановимся на каждой из этих групп. Школы на идеях «свободного воспитания», имеют достаточно интересные подвиды:

- 1) *Школа «Семейный лад»*. Работает по вальфдорской методике. Развивается образное мышление учащихся. Дается углубленное православное воспитание. Восемь лет класс ведет один учитель, он не делает ученикам замечаний, не ставит оценок. И не оставляет на второй год.

2) *Школа «Эврика-развитие»*. Видит свою задачу в соединении принципов и методов педагогики М. Монтессори, вальфдорской школы, школы Л.Н. Толстого, развивающего обучения, «диалога культур». Дошкольные группы работают по монтессориевской и вальфдорской системе, стараются определить тип образования, к которому больше склонен ребенок. В классах по двадцать учеников. Изучают польский, французский, японский языки, фитодизайн, прикладную химию, астрологию, принципы йоги, психологию.

3) *Свободная школа Л.Н. Толстого*. В основе работы школы заложены принципы: то, чему учат, должно быть понято и интересно; душевные силы ученика должны быть в наивыгоднейших условиях. Для этого нужно, чтобы ученик не боялся наказаний, чтобы ум его не переутомлялся, чтобы урок был соизмерим силам ребенка.

4) *Свободная вальфдорская школа*. Работает без обычного директора и завуча. Всеми делами распоряжается выборная коллегия из детей, учителей и родителей. Работа не делится на классную и внеклассную. Специфические для школы дисциплины – эвритмия (искусство выразительных движений) и изображение форм – рисование сложных узоров, графика. Программой предусмотрен сельскохозяйственный цикл, строительство деревянного домика (на модели), работа с металлом, рукоделие, вышивка.

Школы развивающего обучения также достаточно своеобразны. Основная идея – это воплощение принципов развивающего обучения, учитель приходит к детям не с ответами, а с вопросами. В школе создается обстановка приближенная к домашней. За учениками наблюдают физиологи и психотерапевты. Важной задачей является сохранение физического и психического здоровья. В ряде школ создаются классы с высокой индивидуализацией для детей с ослабленным здоровьем. Начальная школа учится по программе развивающего обучения. В старших классах вводятся специализации с различными уклонами.

Школы синтеза объединяют в себе детский сад и школу. Работает коррекционно-диагностический центр, нейропсихолог, дефектологи, логопеды, психологи. Цель – создание целостной системы взаимодействия культуры и образования. Занятия проводятся в группах, секциях. Работают разновозрастные кружки. Учащиеся получают обычное общее и специализированное образование.

Исследуя инновационные площадки, мы видим следующие пути развития и совершенствования образования:

1. Необходимо более широкое внедрение современных компьютерных технологий в учебно-воспитательный процесс и административную деятельность учреждений образования. С этой целью следует расширить пилотный эксперимент по внедрению компьютерных технологий, разработать комплекс научно-методического обеспечения для создания единой образовательной сети учебных заведений;

2. Считать в условиях реформы школы одной из первоочередных задач системное научно-технологическое, информационно-методическое обеспечение экспериментальных и инновационных процессов. Это предполагает создание издательских центров для системы образования, разработку и издание комплексов пособий для учреждений образования, объединенных проблемой инновационных подходов к развитию качества образования и воспитания.

3. На основании вышеизложенного, важно определиться с приоритетами в области педагогических технологий с учетом поставленных целей образования, с учетом интересов развития личности.

4. Перспективное проектирование и реализация организационных форм профильного обучения, синтезирующих элементы классно-урочного и очно-заочного обучения, позволят создать необходимые условия для удовлетворения образовательных запросов каждого учащегося не только в полномасштабных общеобразовательных учреждениях, но и в малокомплектной школе.

5. Необходимо создать обоснованную стратегию перспективного развития и должное научно-методическое сопровождение инновационной деятельности. Следует усилить преемственность в методах обучения на различных ступенях образовательного заведения.

Решение этих задач требует комплексных усилий не только школы, но и всего общества в целом. Процесс обучения современного человека не заканчивается в школе, профессионально-технических училищах, вузах. Он становится непрерывным. Система непрерывного образования – это требование времени. Поэтому в настоящее время очевидна потребность не только в очном обучении, но и в дистанционном (на основе мировых современных информационных технологий).

Предлагаемые формы зависят от конкретных условий реализации, при соответствующем психологическом сопровождении позволяют сократить время на самоопределение учащегося, придадут процессу образования целенаправленный характер. Каждая организационная форма должна характеризоваться высокой степенью автономности и уровнем адаптивности, широкими интегративными возможностями.

Личностно-ориентированная модель обучения, разрабатываемая в настоящее время в целом ряде психолого-педагогических, дидактических и методических исследований, направлена на развитие умственных способностей школьников на основе максимального учёта и использования индивидуальных особенностей их познавательной деятельности и мышления.

Для этого можно использовать:

- выбор содержания обучения соответствующего уровня, но не ниже обязательного, заданного государственным стандартом;
- обоснованное сочетание дифференциации и интеграции, разработку структуры учебной деятельности учащихся, максимально

развивающей их способности, мотивацию, устремления; получение школьниками опыта деятельности различного типа (коммуникативного, когнитивного, трудового, эстетического и др.), в этом случае происходит воздействие на все сферы личности: когнитивную, волевую, социально-психологическую, деятельностьно-практическую;

- создание благоприятных условий в социальном окружении.

Таким образом, развитие личности осуществляется при реализации активности ученика, его самостоятельности, инициативности.

Важнейшим фактором развития способностей учащихся является формирование устойчивых специальных интересов. Это интересы к определённой сфере человеческой деятельности, которые затем перерастают в стремление заниматься этим профессионально. В свою очередь, возникновение интереса, мотивации к той или иной учебной деятельности тесно связано с пробуждением определённых способностей к ней и инициирует их развитие.

2.3 Динамика непосредственных педагогических инноваций в общеобразовательной школе

Эволюция теорий формирования содержания образования, переход от знание-ориентированного подхода к личностно-ориентированному находили своё отражение в преподавании дисциплин естественнонаучного цикла. Различные этапы развития общества всегда характеризовались определёнными целями и задачами педагогического образования. Реализация этих целей и задач происходила через содержание образования.

В 80-е годы XX века началась критическая переоценка содержания и методов естественнонаучного образования. Естественнонаучное образование в условиях, когда делаются первые шаги к единому европейскому образовательному пространству, не может оставаться в состоянии внутренней замкнутости и самодостаточности, в отрыве от реальных потребностей страны. Прежде всего необходимо знание современных теорий формирования содержания образования, учёт всех его структурных компонентов (предметное содержание, межпредметные связи, развитие личности учащегося, формирование у ученика специальных навыков и умений), ориентация на основные тенденции формирования естественнонаучного образования в различных странах мира и, наконец, использование богатейшего опыта в нашей стране.

В изучении дисциплин естественнонаучного цикла необходимо использовать системный подход, где его общие проблемы не сводятся к проблемам отдельных наук. С другой стороны необходимо раскрыть взаимосвязь и взаимовлияние гуманитарных и естественных наук.

Существенные изменения в подходах к формированию содержания естественнонаучного образования происходят и в рамках эко-

логических предметов. Как известно, экологическое образование, сформировавшееся у нас к середине 70-х годов, развивалось в рамках антропоцентрического подхода к проблемам экологии. В последние годы утверждается стратегия устойчивого коэволюционного развития общества и природы. Обсуждается проблема нового экоцентрического типа экологического сознания.

Роль естественнонаучного образования на современном этапе развития общества огромна. Это важнейшее звено в фундаментальном образовании. Формирование интереса к естественным наукам – сложный многоступенчатый процесс, ключевой фигурой в котором является школьный учитель. Грамотный, соответствующий новым требованиям модернизации образования научный подход к формированию содержания естественнонаучных дисциплин – залог успешной реализации поставленных задач. Естественнонаучное образование в школе в вузе находится в постоянном эволюционном развитии под влиянием времени, тенденций, требованиям к современному человеку.

Динамика – это ход развития, изменение какого-то явления, движение, действие [11, с. 166].

Период с 1980-х по 2000-е годы характеризуется глубокими, разноплановыми изменениями системы образования как подсистемы, которая адекватно реагирует на изменившиеся социально-экономические, идеологические, политические, нравственно-этические условия жизни современного общества. Образование не только должно учитывать их, меняя структуру и содержание деятельности, но и следить за ними при этом, влиять на их развитие и изменение. Введение новшеств предполагает повышение продуктивности образовательно-воспитательной сферы и более эффективного воспитания учащихся в духе новых требований к личности.

Педагогическую систему 90-х годов, когда после перестройки возник порыв педагогических поисков на фоне широкого круга ставших известными концепций, можно охарактеризовать следующим образом. Это система образования, дающая знания достаточно высокого теоретического уровня, что обусловило неоднократные победы советских школьников на международных олимпиадах. Однако она ориентирована на учеников, чье интеллектуальное развитие находится выше среднего, и игнорирует образовательные потребности менее способных учащихся. Очевидная идея дифференциации учебных программ почему-то не появилась в советской педагогической теории.

В исследуемый период наблюдается настоящий взрыв педагогического новаторства, что объясняется как развивающимся духом предпринимательства, так и расширившимся диапазоном знаний о разнообразных педагогических концепциях. В теории и практике возникают различные методы обучения. Появляются новые подходы, свидетельст-

вующие о реальной многосторонности методов обучения, естественном процессе дифференциации и интеграции научных знаний о них. Все возникающие новшества разрабатываются как учёными, так и педагогами практиками. Этот опыт многообразен и многовариантен.

В данный период шла разработка проблемно-поискового, исследовательского, практического, лабораторного, эвристического методов (Б.В. Всесвятский, Б.И. Игнатъев, И.Я. Лернер, В.Ф. Натали, Б.Е. Райков, М.Н. Скаткин). Ю.К. Бабанский исследовал методы организации и осуществления учебно-познавательной деятельности, ее стимулирования и мотивации, контроля и самоконтроля. И.И. Цыркун разрабатывал активные методы обучения в системе инновационной подготовки студентов гуманитарной сферы.

Инновационное движение в системе образования характеризовалось массовостью и неоднородностью: одни школы только приступают к разработке своей концепции обновления, другие уже оформились как новый тип учебного заведения. Естественно, что результаты образования в данных учебных заведениях будут различными.

Во-первых, изменения коснулись структуры учебного плана, в нем появились новые предметы: экология, экономика, бизнес, философия, логика и многие другие. Во-вторых, обеспечена свобода выбора разнообразных моделей учебных планов: гуманитарных, естественнонаучных, эстетических, профессиональных и др. В-третьих, школы получили возможность самостоятельно определять количество часов, отводимых на изучение отдельных предметов. В-четвертых, учителям предоставлена возможность самим составлять учебные программы, и даже стандарты. В-пятых, появились учебные заведения нового типа (колледжи, гимназии, лицеи и др.), среди которых немало авторских школ, заметно отличающихся по содержанию и форме учебно-воспитательного процесса от государственных, массовых школ.

Динамизм глобальных перемен в мире, смена экономического и социально-культурного укладов в нашей стране, и школа должна была гибко реагировать на складывающуюся ситуацию. В конце 80-х годов в области образования, стало необходимо учитывать следующие процессы, обладающие инновационным характером:

- децентрализация образования, позволяющая самостоятельно развивать образовательную сеть региона и формировать «портфель заказа» на конкретного специалиста;
- демократизация учебных заведений, обеспечивающих самостоятельность в определении форм, способов и условий организации педагогического процесса;
- потребность общеобразовательной школы в педагоге, способном к проектированию собственной педагогической деятельности в

зависимости от типа образовательного учреждения и использующем преподаваемый предмет в качестве средства развития учеников;

- необходимость удовлетворения личностных запросов обучающихся, ориентированных на возможность выстраивания индивидуальной образовательной программы, включающей неоднократный акт выбора содержания и уровня получаемого образования.

В начале 90-х годов XX столетия в отечественной педагогике были начаты исследования в области педагогической инноватики, и данное понятие прочно вошло в педагогическую науку и практику. В работах Э.Д. Днепров, В.И. Загвязинского, М.М. Поташника, В.С. Лазарева, А.М. Саранова, В.А. Сластенина инновационный процесс рассматривается через инновационную деятельность человека, направленную на изменение рутинных компонентов репродуктивных видов его деятельности.

Мощным стимулятором инновационных процессов явились решения Всесоюзного съезда работников народного образования (декабрь 1988 г.), которые затем получили правовое подтверждение в Законе «Об образовании». Инновации входят в противоречие с существующей системой традиционного образования, однако между ними в последнее десятилетие появляется диалектическая взаимосвязь и взаимопроникновение. В учебном заведении инновационные процессы не могут включаться по принципу «здесь и сейчас». У каждого из них свой уровень подготовленности к инновациям. Желание коллектива повысить эффективность работы школы, обеспокоенность имеющимися противоречиями и затруднениями – это тот катализатор, который позволяет, инициировав инновационные реакции, преодолевать потенциальный барьер. Как говорил Томас Алва Эдисон, беспокойство – это неудовлетворённость, а неудовлетворённость – первейшее условие прогресса. Именно неудовлетворённость формами, методами, средствами приводит к потребности в инновационных процессах в системе образования. При этом необходимо отметить, что естественный процесс зарождения и развития инноваций давно в прошлом, когда инициативно зарождавшийся инновационный опыт пробивал себе дорогу через непонимание, неприятие, через преграды традиций и инструкций.

Системный, сравнительно-сопоставительный анализ генезиса исследуемой проблемы представлен в монографических трудах по истории школы, а также в ряде историко-педагогических работ З.И. Равкина, Ф.Г. Паначина, Р.Б. Вендровской, М.Г. Плохой, Ф.А. Фрадкина, А.И. Пискунова и др.

Важным аспектом рассмотрения генезиса зарождения инновационной деятельности учителя является процесс внедрения достижений науки и распространения передового педагогического опыта. В конце семидесятых годов в работах А.М. Арсеньева, К.Н. Волкова,

М.И. Кондакова, В.В. Краевского, П.И. Карташова, М.Н. Скаткина были выдвинуты плодотворные идеи решения проблем внедрения достижений педагогической науки в практику.

Таким образом, педагогические инновации предполагают личностный и творческий процесс воспитания детей, они охватывают все сферы работы учителя, осуществляющего разнообразные функции – эксперта, консультанта, проектировщика, педагога инновационных школ.

Учитель как субъект инновационной деятельности и ее организатор вступает с другими членами педагогического сообщества в процесс создания, использования и распространения новшества, он обсуждает содержание нововведения и те изменения, которые могут произойти в предметах, сознании, обычаях, традициях и др.

Наиболее существенная черта облика учителя-новатора – принятие иного, отличного от собственного мнения, умения отнестись к своей позиции не как к единственно возможной и единственно правильной, готовность свободно действовать в ситуациях открытости, общения, диалога.

Как уже отмечалось выше, инновации проходят процесс развития эволюционно, в разные периоды они находились в стадии становления и эмпирического поиска. Говоря об инновациях в системе образования, будь то содержательные, методические, организационные, мы все время предполагаем активную роль учителя как основного субъекта всех преобразований. На наш взгляд, проблема субъекта инновационной деятельности в школе является ключевой для модернизации образования. Сначала было движение учителей-новаторов, в их восприятии инноваций можно проследить определённые уровни развития инновационной деятельности. Нередко оно угасало, не выдержав сопротивления, не доводилось до обобщения, признания и распространения. Вот почему будущие учителя должны усвоить не некий монолит готового бесспорного знания, а приобщиться к творческим идеям, уметь проигрывать их, становиться активным соучастником, рефлексировав своё саморазвитие.

Рефлексивные технологии направлены на развитие творческого потенциала учителя, под которым подразумевается не только способность к созданию педагогических новшеств, но и способность творчески относиться к решению различных проблем и к жизни в целом. Таким образом, инновационные процессы в образовании задают новый тип профессионального сознания и поведения учителя, становления его субъектом педагогической деятельности. Профессиональное сознание учителя, его творческая активность, методологическая и технологическая готовность, степень развития педагогического мышления, социально-психологическая готовность – все это характеризует уровень инновационной деятельности учителя (таблица 2.6).

Таблица 2.6 – Характеристика уровней инновационной деятельности учителей

Уровни инновационной деятельности	Творческая активность и творческая восприимчивость	Методологическая и технологическая готовность	Степень развития педагогического мышления	Социально-психологическая готовность
Адаптивный	Индифферентное отношение к новому. Творческая активность практически не проявляется	Использование своего опыта	Отсутствие системы знаний. Деятельность по заранее отработанной схеме, алгоритму	Освоение новшеств только под давлением социальной среды
Репродуктивный	Стремление к установлению контактов с педагогами-новаторами	Поиск новых решений в стандартных условиях	Копирование готовых методических разработок с небольшими изменениями в использовании приемов работы	Осознание необходимости самосовершенствования
Эвристический	Становление субъектности в выдвижении альтернативной концепции, технологии или содержания образования	Поиск и открытие новых способов педагогических решений. Осознанность путей и способов новшеств	Развитие рефлексии	Открытость новому, эмпатия
Креативный	Высокая чувствительность к проблемам, положительная эмоциональная направленность. Преобразующая активно-созидательная работа	Методологический характер технологической готовности	Развитость аналитико-рефлексивных умений, педагогической интуиции, творческого воображения и самостоятельности. Целенаправленный поиск недостающей инноваций	Сочетание научных и педагогических интересов. Инициативность в создании авторских школ. Проведение семинаров, конференций. Умение организации коллективной дискуссии

Движение учителей из случайного превратилось в плановый характер. В 80–90-е годы наиболее интенсивно начинают внедряться педагогические технологии в Беларуси. В педагогической практике широко изучают исследования отечественных учёных К.В. Гавриловец, А.И. Жука, И.И. Казимирской, С.С. Кашлева, А.В. Макарова, А.П. Сманцера, В.П. Тарантай, И.И. Цыркуна, В.В. Чечета и др.

В начале 90-х годов в отечественной педагогике были начаты исследования в области педагогической инноватики, и данное понятие прочно вошло в педагогическую науку и практику.

Таблица 2.7 – Генезис инновационных исследований 90-х годов

Время выполнения исследования	Место	Автор	Тема
1983	Ленинград	А.Г. Козлова	Педагогические проблемы изучения и обобщения передового опыта учителей
1985	Минск	М.Ф. Федина	Проблема дифференцированного подхода в истории советской педагогики
1986	Минск	Г.Р. Короткин	Обучение учащихся рациональным приёмам усвоения знаний
1989	Ташкент	Х.У. Абдулаев	Организационно-педагогические условия повышения эффективности факультативных занятий в сельской школе
1989	Минск	Т.П. Михневич	Формирование познавательной активности учащихся в условиях дифференциации обучения

В конце 80-х – начале 90-х годов происходит оформление педагогической инноватики как вспомогательной педагогической дисциплины о дидактических нововведениях и наиболее оптимальных путях и способах их реализации в практике учебных заведений. Одним из важнейших инновационных процессов является принципиально новое моделирование научно-методической работы с учетом взаимосвязи науки и практики, теории и методики. Такое взаимодействие возможно благодаря управляемости на разных уровнях, от школьного до республиканского. Управление выступает как средство создания оптимальных условий для инновационного развития учреждений образования. Благодаря этому появляются новые педагогические идеи. Прежде всего, создание нетрадиционных моделей школ, но не элитарных образовательных учреждений, а массовых школ, имеющих собственное лицо, свой стандарт образования и направленность, которая опре-

деляет и содержание образовательного процесса, и адекватную воспитательную систему. В числе таких моделей:

- «Школа социального оптимизма»;
- «Школа-фабрика» (не копирование известных из истории педагогики школ для детей рабочих, а образовательное учреждение, в котором гармонично объединены образование и труд, где ведётся технико-технологическая подготовка учащихся по нескольким направлениям промышленного и сельскохозяйственного производства, компьютерное обучение и имеется система соуправления в учебной и производственной деятельности);
- «Школа восхождения к национальной культуре»;
- «Школа разных возможностей»;
- «Школа личностного достоинства»;
- «Школа-музей» (школьный музей является системообразующим звеном образовательно-воспитательной системы) и т.д.

Инновации обладают огромным системным эффектом влияния на все компоненты педагогического процесса, общую структуру и деятельность педагогического сообщества в целом. Педагогические инновации предполагают личностный и творческий процесс воспитания детей.

Среди современных инновационных теорий развития педагогического образования выделяются такие направления, как личностно-ориентированное обучение, развивающее обучение; организационно-структурные модели образования, система многоуровневого образования, развитие теории инноваций и др.

Проблемы преобразования и обновления системы образования входят в предмет научных исследований философов, педагогов, психологов-социологов. Цели, специфика, методологические принципы реорганизации обсуждались в работах И.В. Бестужева-Лады, К.В. Гавриловец, А.А. Гримотя, В.И. Журавлева, И.И. Казимирской, А.И. Кочетова, Н.И. Латыша, Р.С. Пионовой, В.А. Сластенина, А.П. Сманцера, Л.Н. Тихонова, Н.В. Харламова, И.И. Цыркуна, В.В. Чечета и др. Эти исследования подготовили необходимую почву к рассмотрению проблемы становления и развития системы образования в историческом плане.

Педагогические инновации закономерно взаимосвязаны с экспериментальной работой. Эта работа в конце столетия разворачивается планомерно, создается множество экспериментальных площадок. Можно выделить следующие образовательные модели (системы, теории, концепции, технологии):

1. Система развивающего обучения Л.В. Занкова.
2. Система развивающего обучения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова.
3. Теория проблемного обучения (А.М. Матюшкин, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов).

4. Теория содержательного обобщения (В.В. Давыдов).
5. Программированное обучение (Н.Ф. Талызина, Т.А. Ильина и др.).
6. Концепция поэтапного формирования умственных действий (П.Я. Гальперин).
7. Теория развития познавательного интереса (Г.И. Щукина).
8. Теория оптимизации обучения (Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник).
9. Теория активизации учебной деятельности (А.К. Маркова, Т.Н. Шамова, И.Ф. Харламова и др.).
10. Адаптивная система обучения (А.С. Границкая).
11. Система «Экология и диалектика» Л.В. Тарасова.
12. Теория решения изобретательских задач.
13. Система, основанная на гуманно-личностном подходе (Ш.А. Амонашвили).
14. Методическая система интенсивного обучения (В.Ф. Шаталов).
15. Технология «погружения» (М.П. Щетинин).
16. Методические системы педагогов-новаторов (С.Н. Лысенковой, Н.П. Гузика, Е.Н. Ильина, И.П. Волкова и др.).
17. Предметно-классно-урочная система обучения.
18. Коллективный способ обучения (В.К. Дьяченко).
19. Методика коллективной творческой деятельности (И.П. Иванов).
20. Модель начального образования «Развивающая среда» (И.И. Ильясов).
21. Система, созданная на деятельностно-коммуникативной основе (Л.Ф. Климанова).
22. Технология воспитания (Н.Е. Щуркова).
23. Дифференцированное обучение.
24. Бригадно-лабораторное обучение.
25. Организационно-деятельностная игра.
26. Теория укрупненных дидактических единиц (П.Б. Эрдниев).
27. Система С. Френе.
28. Система М. Монтессори.
29. Вальдорфская педагогика (Р. Штайнер).
30. Система Л. Рона Хаббарда.
31. Гуманистическая педагогика (К. Роджерс).
32. Технология полного усвоения (Б. Блум, Дж. Кэрролл).
33. Модель «Структура интеллекта» (Дж. Гилфорд).
34. Когнитивно-аффективная модель (Ф. Уильямс).
35. Модель «Три вида обогащения учебной программы» (Дж. Рензулли).
36. Система «Использование компьютеров в учебном процессе» С. Пейперта.

37. Современные технологии образования: «Система учебной информации», «Система творческих заданий», «Моделирование», «Учебное исследование», «Научное исследование», «Проектирование среды», «Конструирование» (В.А. Бухвалов).

Приведённый перечень образовательных моделей включает различные технологии, методики, методические системы. В него включены педагогические теории и концепции, нашедшие применение в практической педагогической деятельности. Отдельные образовательные аспекты нашли своё применение на экспериментальных площадках в Республике Беларусь:

1. Информатизация учебного процесса и управленческой деятельности.
2. Модульное обучение.
3. Вариативные модели сельских многопрофильных школ.
4. Основные закономерности построения и функционирования целостной региональной системы образования сельского района.
5. Образовательная программа «Школа 2100».
6. Курс «Здоровый образ жизни».
7. Педагогическая технология ТРИЗ.
8. Непрерывное экономическое образование школьников.
9. Новые методики и технологии обучения иностранным языкам.
10. Безотметочная система оценки результатов познавательной деятельности учащихся.
11. Личностно-деятельностная технология «Шаг в будущее».
12. Современные педагогические технологии в специальном образовании (индивидуальное обучение, коммуникативное изучение родного языка, проблемное обучение).
13. Педагогическая технология М. Монтессори в специальном образовании.
14. Модель личностно-ориентированного образования.

Таким образом, перечисленные выше инновационные проекты имеют свои отличительные признаки и особенности развития: направленность их выражена в новизне идеи, определяющей творческий поиск учителя и оригинальность технологического решения, актуальность, композиционную целостность, т.е. связь целей инноваций с ее содержанием, организацией и методическим обеспечением, эффективность. Изменения в педагогике свидетельствуют о том, что как бы ни менялось, ни совершенствовалось обучение, все зависит от особенностей использования методов обучения, их применения, от постоянно меняющихся факторов и условий.

Выводы

Таким образом, результаты исследования позволили нам сделать следующие выводы:

1. Инновационные тенденции рассматриваемого периода характеризуются отказом от традиционного представления об образовании. Отмечается развитие опытных и экспериментальных школ, реализующих идеи гуманистически ориентированного школьного образования. В исследуемый период пересматривались цели, задачи и содержание образования; были найдены новые формы организации педагогического процесса и самоуправления учащихся; создавалась новая система взаимоотношений между педагогами и детьми. Широко проводились различные эксперименты. Особое место занимало осуществление дифференцированного подхода в обучении и воспитании с использованием разнообразных методов, изучение индивидуальных особенностей каждого учащегося

2. Наряду с поиском новых форм педагогического знания осуществлялась работа в отдельных школах, связанная с решением проблем содержания и организации педагогического процесса. Наиболее последовательно решались вопросы дидактики, в частности, обоснования и проверки активных методов обучения как важнейших факторов проявления ученика как активного субъекта учебного процесса.

3. Инновационные процессы рассматриваемого поколения не были завершёнными. В качестве ведущих инновационных проблем этого периода выступают следующие:

- укрепление связи школы с практикой;
- повышение эффективности учебно-воспитательного процесса;
- гуманизация педагогического процесса.

4. Мобилизация педагогической мысли и творческого потенциала педагогов создала прецедент формирования разнообразных организационных форм инновационного процесса:

- широкое применение массового передового опыта учителей;
- проведение разноуровневой психолого-педагогической экспериментальной работы и построение на этой основе разнообразных педагогических и психолого-педагогических концепций с ярко выраженным гуманистическим характером.

5. Генезис развития инновационного поколения осуществлялся от изменения внешних форм педагогических явлений к познанию их внутренней сущности, закономерностей протекания. Была осуществлена попытка преодоления догматического объяснительно-иллюстративного типа обучения. Это обусловило общую теоретическую эффективность нововведений, позволило теоретически обосновать условия, при которых личность школьника становилась активным субъектом своего развития.

6. Установлено, что развитие потенциальных возможностей учащихся через различные типы инноваций выводит их на качественно новый уровень учебной деятельности, позволяющий мыслить диалектически, находить рациональные способы решения проблем, анализировать итоги своей работы, выделять практический результат, самоопределяться в жизни.

7. Очевидно, что школа приобрела творческую выраженность и стала выполнять свою основную функцию – способствовать формированию творческой личности учащегося.

8. Важным фактором инновационной деятельности выступает учитель, ведущим мотивом деятельности которого является внедрение нового, желание профессиональной самореализации, неудовлетворённость прежними способами работы, их неэффективностью. Для развития инновационного потенциала учителя необходимо создание объективных условий, качественное изменение системы подготовки и переподготовки учителей, программа идеологической работы для стимулирования творчества (конкурсы, новые формы обмена опытом, профессиональной коммуникации), программа адаптации к инновационному режиму развития в каждой школе.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение данного этапа инновационной деятельности позволяет сделать ряд выводов:

1. Этап зарождения инновационной деятельности с сомнениями в ее целесообразности, с выработкой идеалов и основных принципов уже пройден. Сегодня инновационная деятельность объективно стала основным механизмом модернизации и развития образования. Для проведения инноваций создана нормативно-правовая база.

2. В настоящее время существуют различные подходы к изучению инновационной деятельности, ее теории и практики. Данная работа представляет собой попытку комплексного изучения инноваций в системе образования, в ее базовом звене. Нами установлено, что инновационная деятельность в образовании может быть эффективной только при логически обоснованной системе целей, задач, содержания, методов, форм, технологии, организации. Отличие традиционных и инновационных школ заключается в основном в условиях работы (объективных и субъективных) и в результатах обучения. Эмпирически доказано, что обучение в инновационных школах более результативно, эффективно. Но утверждать, что в школах, называемых инновационными, создана принципиально новая и отличная от традиционной модель образования, преждевременно. Даже если образовательный критерий выдерживается в таких заведениях, то социологический и психологический – значительно реже.

3. Мы установили, что инновации в большинстве случаев инициированы администрацией учебных заведений, что в первую очередь связано с изменением статуса школы. Сфера воспитания является чрезвычайно консервативной, поэтому в организации учебно-воспитательного процесса инновации в целом довольно незначительны.

Анализ оценки инноваций позволяет отметить, что полноценными являются только те инновации, которые соответствуют выделенным нами ранее на основании изученного опыта работы инновационных школ критериям. Можно утверждать, что они по образовательному критерию (качеству подготовки, поступаемости в вузы) гораздо выше по сравнению с традиционными общеобразовательными школами. Способы взаимодействия инновационных учебных заведений с окружающей средой во многом остаются прежними и включенность их в социокультурный контекст региона по-прежнему слаба. Обоснование внедрения инноваций во многих случаях является следствием стихийно сложившейся практики и не предшествует, а следует за опытом. Зачастую отсутствует во многих случаях такое по-

нятие, как инновационный риск, то есть оценка всех возможных последствий введения инноваций.

По нашему мнению, сегодня наступил этап более строгого, взвешенного и дифференцированного подхода к присвоению статуса школам. Серьёзная проблема – неразработанность многих показателей для отслеживания инновационной деятельности: общих критериев инноваций, критерии для рецензирования авторских программ. Требуется исследования проблема взаимосвязи стандартов и вариативности образования; нуждается в специальном изучении проблема инноваций в воспитании.

4. Доказано, что инновационная деятельность возможна только сверх необходимого минимума: и с точки зрения материального фактора, и с точки зрения творческого начала. Поэтому инновации возможны только при наличии необходимых и достаточных объективных условий и субъективного фактора, которые предварительно проанализированы.

Исследование показало, что в настоящее время объективные условия резко ухудшились и явно недостаточны, что является серьёзной угрозой для существования инновационной деятельности. Материальные проблемы вышли на первый план, оттеснив профессионально значимые. Низкий общественный престиж учительства, как социально-профессиональной группы, выражается в слабой её социальной защищённости и неудовлетворённости признанием обществом ценности педагогического труда.

Объективные условия, которые определяются особенностями учебного заведения, также сильно влияют на эффективность деятельности учителя, а именно: в школах с высоким статусом меньше учеников, меньше перегрузка учителя, лучше материально-техническая база, значительно интенсивнее научные контакты с вузом, коллективы отличаются большим сплочением вокруг профессионально значимых целей деятельности. На учителя влияет также фактор, как организационная культура школы, то есть сложившиеся традиции обучения и воспитания, управления педагогическим коллективом. Авторитарный стиль руководства пагубно влияет на проявление творческой инициативы учителя, в то же время отсутствие групповой коммуникации тоже губит новые начинания. В обосновании инноваций гораздо больше места занимает проблема содержания самих инноваций, их особенностей, нежели работа с педагогами, переподготовка кадров. Рассматривая субъективные факторы инноваций, а именно, творческий потенциал учителя, надо отметить, что он зависит от полученной специализации подготовки, способов и форм повышения квалификации.

Из субъективных факторов инновационной деятельности ведущим мотивом внедрения педагогом новшеств в свою работу является, во-первых, неудовлетворённость прежними способами работы, их не-

эффективностью, желание профессиональной самореализации. Зафиксировано, что между установками учителей и учеников о нововведение в процессе образования, есть расхождения, а именно, у учащихся – это полноценное общее развитие собственной личности и качественная подготовка к вузу. Поэтому на первый план выходит проблема стимулирования творчества учителя. Которое связано с такими направлениями его деятельности, как: создание необходимых объективных условий, четкая программа идеологической работы с учителями для стимулирования творчества (конкурсы, новые формы обмена опытом, профессиональной коммуникации и др.), качественное изменение системы подготовки и переподготовки учителей, совершенствование профессиональных факторов стимулирования (аттестация, категоризация школы, лицензирование, сертификация), методические рекомендации по адаптации педагогов к инновационному режиму развития.

5. Инновационные процессы в образовании должны обеспечиваться определёнными структурами. Это и уровень органов управления образованием, и школы, и научно-исследовательские учреждения. Необходимо чётко определить направления инновационной работы в городе, использование всех имеющихся возможностей, разработки исследовательских проектов. Важным является диагностика состояния учебного заведения, диагностика педагогического коллектива, индивидуальная работа с педагогами, выработка стратегии изменений в данном учебном заведении, разработка программы и плана преобразований.

6. Для отслеживания хода инновационной деятельности нами предложена модель, которая позволяет эффективно планировать и отслеживать ход и результаты инноваций. Также нами даны рекомендации по снижению антиинновационных барьеров, по оптимизации внедрения инноваций.

Совершенствование инновационных процессов в системе образования:

1) Прежде всего, на уровне общества и государства важно в кратчайшие сроки создать необходимые для выживания и перспективного развития нововведений объективные условия. Для общества это означает и принятие нового видения роли и значения образования в современном обществе, и решение на уровне государственной власти вопросов финансирования учреждений системы образования. Приоритетность образования должна быть подкреплена механизмами реализации провозглашённых положений. Тогда можно надеяться на постепенное повышение престижа образования, профессии учителя.

2) Поскольку инновационная стратегия развития образования является необходимой и даже неизбежной, необходимо создание системы обеспечения и поддержки инновационных процессов. Любые инновации – это нечто сверх минимума, поэтому к инновационным

площадкам нужно особое внимание. Сегодня есть попытки создания такой системы управления инновациями: от центральных органов управления образованием к региональным и местным. Однако на местном уровне существует проблема кадрового обеспечения этой задачи. Надо выращивать специалистов по инновационным процессам в образовании, создавать отделы, кафедры, центры по изучению и внедрению передовых педагогических инноваций, чтобы этот процесс, с одной стороны, не был формальным, не одобрялся бы только как факт его существования, а с другой стороны, не подвергался бы мелочной регламентации. Это позволит придать инновационным процессам необходимую научную базу, разработанность, системность, в противовес бытующей стихийности.

3) На уровне города нужна единая сеть изучения и управления инновациями, чтобы информация о новшествах, о проблемах, противоречиях, стекалась в район, в город для принятия управленческих решений. Для этого необходим социологический мониторинг состояния инновационных процессов в учебных заведениях города, а также создание банка комплексных данных по состоянию инновационных процессов. Эти данные должны быть не только формально-количественными, как это часто понимается, но и качественными, то есть должна предполагаться полноценная социологическая информация о динамике инновационных процессов.

4) Программа по инновационной деятельности в школе должна включать направления, которые сегодня практически не разрабатываются и не учитываются, а именно: работа с окружением школы, работа с педагогическими кадрами, работа по коммуникациям с научной и педагогической общественностью.

5) Для каждой программы инновационной деятельности необходимо описание, как позитивной её части, так и так и негативной, то есть взвешенный анализ возможных негативных последствий, и способы их минимизации. Это касается и учителей, и учащихся, и среды внедрения, и органов управления.

«...Настанет день, – как утверждал Ницше, – когда уделом политики будут лишь проблемы образования». Хочется выразить надежду, чтобы этот день настал поскорее и чтобы обновлённая система образования действительно стала основным инструментом гуманизации окружающего мира, общественных отношений, гармонизации существования человека в этом мире.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ангеловски, К. Учителя и инновации / К. Ангеловски. – М.: Просвещение, 1991. – 159 с.
2. Аношкина, В.Л. Образование. Инновации. Будущее (Методологические и социокультурные проблемы) / В.Л. Аношкина, С.В. Резванов. – Ростов н/Д: Изд-во РО ИПК и ПРО, 2001. – 176 с.
3. Арламов, А.А. Условия и критерии эффективности внедрения достижений педагогической науки в школьную практику: автореф. дис. ... канд. пед. наук / А.А. Арламов. – М., 1985. – 20 с.
4. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1982. – 151 с.
5. Бим-Бад, Б.М. Педагогические течения в начале XX века / Б.М. Бим-Бад. – М.: Изд-во УРАО, 1998. – 116 с.
6. Блонский, П.П. Трудовая школа / П.П. Блонский // Избранные педагогические сочинения. – М.: АПН РСФСР, 1961. – С. 209–224.
7. Боголюбов, В.И. Инновационные технологии в педагогике / В.И. Боголюбов // Школьные технологии. – 2005. – № 1. – С. 39–43.
8. Большой толковый словарь русского языка / гл. ред. С.Я. Кузнецов. – СПб.: Изд-во «Норинт», 2003. – 1536 с.
9. Большой энциклопедический словарь: в 2 т. / гл. ред. А.М. Прохоров. – М.: Совет. энцикл., 1994. – Т. 1. – 1991. – 863 с.: ил.
10. Бургин, М.С. Инновации и новизна в педагогике / М.С. Бургин // Советская педагогика. – 1989. – С. 12–15.
11. Водзинский, Д.И. Краткие очерки становления и развития советской педагогической науки / Д.И. Водзинский. – Минск, 1991.
12. Воронов, В.А. Управление инновационными процессами в образовательных учреждениях через проектную деятельность / А.В. Воронов // Минская школа. – 2002. – № 2. – С. 6–11.
13. Гершунский, Б.С. Образовательно-педагогическая прогностика. Теория, методология, практика: учеб. пособие / Б.С. Гершунский. – М.: Флинта–Наука, 2003. – 768 с.
14. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века / Б.С. Гершунский. – М., 1998. – 325 с.
15. Днепров, Э.Д. Общественно-педагогическое и инновационное образовательное движение / Э.Д. Днепров // Инновационное движение в российском школьном образовании. – М.: Парсифаль, 1997. – 68 с.
16. Жук, А.И. К теории профессиональной подготовки творческого учителя / А.И. Жук // Формирование творческой личности учителя: сб. науч. ст. – Минск, 1993.
17. Загвязинский, В.И. Инновационные процессы в образовании и педагогическая наука / В.И. Загвязинский // Инновационные процессы в образовании. – Тюмень: Изд-во Тюмен. гос. ун-та, 1990. – 254 с.
18. Загвязинский, В.И. Учитель как исследователь / В.И. Загвязинский. – М.: Знание, 1980. – 124 с.

19. Загвязинский В.И. Исследование движущих сил учебного процесса: дис. ... д-ра пед. наук / В.И. Загвязинский. – М., 1973. – 449 с.
20. Инновационное движение в российском школьном образовании / под ред. Э. Днепров, А. Каспржак, А. Пинского. – М.: Парсифаль, 1997. – С. 34–35.
21. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество / В.А. Кан-Калик, Н.Д. Никандров. – М.: Педагогика, 1990. – 144 с.
22. Каспаржак, А.Г. Инновационное движение в российском школьном образовании / А.Г. Каспаржак. – М.: Парсифаль, 1997 – 152 с.
23. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения в зарубежных педагогических поисках / М.В. Кларин. – М.: Наука, 1994. – 222 с.
24. Кларина, Л. Инновационная деятельность: становление, развитие, критерии эффективности / Л. Кларина // Директор школы. – 2001. – № 10. – С. 72–75.
25. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике / М.В. Кларин. – Рига: «Эксперимент», 1995. – 176 с.
26. Ковалева, Т.М. Становление инновационной школы / Т.М. Ковалева // Школьные технологии. – 2001. – № 2. – С. 74–81.
27. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: Изд. Центр «Академия», 2000. – 176 с.
28. Коржуев, А.В. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании / А.В. Коржуев, В.А. Попков. – М.: Изд-во МГУ, 2003. – 300 с.
29. Кругликова, А.Г. Методологические проблемы исследования структуры инновационного процесса / А.Г. Кругликова // Инновационные процессы. – М., 1982. – 145 с.
30. Лазарев, С.В. Педагогическая инноватика: объект, предмет и основные понятия / С.В. Лазарев, Б.П. Мартиросян // Педагогика. – 2004. – № 4. – С. 16–23.
31. Лазарев, С.В. Нормативный подход к оценке инновационной деятельности школы / С.В. Лазарев, Б.П. Мартиросян // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 17–23.
32. Лапин, Н.И. Нововведения в организациях / Н.И. Лапин, А.И. Пригожин, Б.В. Сазонов, В.С. Толстой. – М.: ВНИИСИ, 1981. – 163 с.
33. Ларина, В.П. Научно-методическое сопровождение инновационной деятельности школ / В.П. Ларина // Методист. – 2005. – № 5. – С. 19–21.
34. Ляудис, В.Я. Инновационное обучение и наука: научно-аналитический обзор / В.Я. Ляудис. – М.: ИНИОН РАН, 1992. – 50 с.
35. Ляудис, В.Я. Инновационное обучение: стратегия и практика / В.Я. Ляудис. – М., 1994. – 239 с.
36. Никитина, Н.Н. Инновационная деятельность учителя / Н.Н. Никитина // Школьные технологии. – 2003. – № 2. – С. 159–165.
37. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Рос.

акад. наук; Ин-т русского языка; Рос. фонд культуры. – М.: АЗЪ, 1993. – 960 с.

38. Поляков, С.Д. Школа: поиск пути / С.Д. Поляков. – М.: Просвещение, 1989. – 175 с.

39. Поляков, С.Д. Сквозь призму инноватики. Педагогические нововведения в школе / С.Д. Поляков // Адукацыя і выхаванне. – 1989. – № 10(10). – С. 41–47.

40. Пригожин, А.И. Нововведения: стимулы и препятствия: (социальные проблемы инноватики) / А.И. Пригожин. – М.: Политиздат, 1989. – 271 с.

41. Пригожина, М.П. Инновационная деятельность и высшее образование: европейское видение до 2020 года / М.П. Пригожина // Инновации в образовании. – 2005. – № 2. – С. 5–8.

42. Программы методических курсов для бакалавров и магистров физического факультета: инновационно-методическая культура учителя физики. Прогрессивный педагогический опыт обучения физике / сост. И.И. Цыркун. – Минск, 1996.

43. Равкин, З.И. Теоретические вопросы исследования приоритетных национальных ценностей образования (историко-педагогический аспект) / З.И. Равкин, В.Г. Пряникова // Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания (история и современность) / под ред. З.И. Равкина. – 370 с.

44. Рындак, В.Г. Теоретические основы развития творческого потенциала учителя (в процессе освоения педагогических инноваций) / В.Г. Рындак, Л.В. Мещерякова. – М.: Педагогический вестник, 1998. – 116 с.

45. Саранов, А.М. Тенденции в развитии инновационного поиска в современной школе / А.М. Саранов // Известия РАО. – 1989. – № 3. – С. 68–72.

46. Саранов, А.М. Методологические ориентиры исследования инновационных процессов в образовании / А.М. Саранов // Педагогическое образование и наука. – 2001. – № 2. – С. 65–74.

47. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 1998. – 225 с.

48. Селевко, Г.К. Новое педагогическое мышление: педагогический поиск и экспериментирование / Г.К. Селевко, А.В. Басов. – Ярославль: Ин-т усовершенствования учителей, 1991. – 72 с.

49. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1997. – 224 с.

50. Сластенин, В.А. Готовность педагога к инновационной деятельности / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова // Педагогическая наука и образование. – 2006. – № 1. – С. 32–37.

51. Слободчиков, В.И. Инновации в образовании: основания и смысл / В.И. Слободчиков // Исследовательская работа школьников. – 2005. – № 3. – С. 5–15.

52. Слободчиков, В.И. Инновационное образование / В.И. Слободчиков // Школьные технологии. – 2005. – № 2. – С. 4–11.

53. Философия образования для XXI века. – М., 1992.
54. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика: науч. издание / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
55. Шукшунов, В.Е. Инновационное образование: идеи, принципы, модели / В.Е. Шукшунов, В.Ф. Взятыйшев, Л.И. Романкова. – М., 1996. – 215 с.
56. Ціханаў, Л.Н. Сістэма шматузроўневай падрыхтоўкі педагогічных кадраў / Л.Н. Ціханаў, А.А. Грымаць. – Мінск, 1993.
57. Цыркун, І.І. Інавацыйная культура ў сістэме шматузроўневай падрыхтоўкі педагогічных кадраў / І.І. Цыркун // Весці БДПУ. – 1995. – № 2(4). – С. 3–6.
58. Цыркун, І.І. Інавацыйныя праблемы розных узроўняў педагогічнай практыкі / І.І. Цыркун // Весці БДПУ. – 1996. – № 1(7). – С. 13–18.
59. Цыркун, І.І. Спецыфіка дыдактычных новаўвядзенняў / І.І. Цыркун // Весці БДПУ. – 1995. – № 1(3). – С. 16–20.
60. Цыркун, И.И. Дидактические основы организации научно-технического творчества учащихся: метод. пособие / И.И. Цыркун. – Минск, 1987.
61. Цыркун, И.И. Изучение передового педагогического опыта народного учителя СССР Н.А. Анищенко / И.И. Цыркун // Физика в школе. – 1989. – № 5.
62. Цыркун, И.И. Методология дидактических нововведений / И.И. Цыркун // Проблемы развития науки и образования в современных условиях и укрепление международных связей ученых: сб. докл. междунар. конф. – Минск, 1994. – С. 149–157.
63. Цыркун, И.И. Научно-методическая работа учителя физики / И.И. Цыркун. – Минск, 1987.
64. Цыркун, И.И. Тенденции модернизации профессионально-методической подготовки учителя физики в педвузе: материалы конф. / под общ. ред. И.И. Цыркуна. – Минск, 1990. – С. 3–10.
65. Цыркун, И.И. Физический эксперимент: познание, обучение / И.И. Цыркун. – Минск, 1985.
66. Юсуфбекова, Н.Р. Общие основы педагогической инноватики: опыт разработки инновационных процессов в образовании / Н.Р. Юсуфбекова. – М.: Новая школа, 1991. – 92 с.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1 ГЕНЕЗИС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ В ТЕОРИИ И ПРАКТИКЕ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ	5
1.1 Инновационные процессы в теории и практике средней школы	5
1.2 Типология педагогических инноваций	22
1.3 Закономерности развития педагогических инноваций	32
Выводы	47
Глава 2 ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ РАЗЛИЧНЫХ ТИПОВ ИННОВАЦИЙ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ШКОЛАХ ...	49
2.1 Становление институциональных инноваций общеобразовательной школы	49
2.2 Специфика развития организационных педагогических инноваций	68
2.3 Динамика непосредственных педагогических инноваций в общеобразовательной школе	85
Выводы	95
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	97
ЛИТЕРАТУРА	101

Научное издание

КУНЦЕВИЧ Елена Александровна

**ГЕНЕЗИС ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИННОВАЦИЙ
В ПЕРИОД С 1980-Х ПО 2000-Е ГОДЫ
НА ПРИМЕРЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНЫХ ДИСЦИПЛИН**

Монография

Технический редактор

Г.В. Разбоева

Корректор

В.В. Бельчикова

Компьютерный дизайн

Л.Р. Жигунова

Подписано в печать . . . 2017. Формат 60x84 ¹/₁₆. Бумага офсетная.

Усл. печ. л. 6,16. Уч.-изд. л. 6,89. Тираж экз. Заказ .

Издатель и полиграфическое исполнение – учреждение образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

Свидетельство о государственной регистрации в качестве издателя,
изготовителя, распространителя печатных изданий

№ 1/255 от 31.03.2014 г.

Отпечатано на ризографе учреждения образования
«Витебский государственный университет имени П.М. Машерова».

210038, г. Витебск, Московский проспект, 33.