

цикла) формирует мировоззрение, гуманистическую направленность личности студента, эмоционально-ценностное отношение к людям, к будущей профессии и к жизни в целом.

Целенаправленная ориентация на индивидуализацию андрагогического процесса позволит студенту выйти за пределы самого себя, приобретая и проявляя еще в стенах университета черты взрослой, социально зрелой, ответственной, самостоятельной личности, способной в будущем достичь профессиональных и личностных высот.

Заключение. Инновационный потенциал образовательного процесса в высшей школе может быть реализован в полной мере при условии реализации в нем тезауруса «Теории образования взрослых» – важного раздела Андрагогики. Применение в образовательном процессе андрагогических принципов элективности и индивидуализации обеспечит в обучении атмосферу толерантного, синтонного общения и поможет студенту на пути его личностного взросления и профессионального становления.

Литература

1. Дьяченко, Л.С. Формирование педагогического мастерства специалистов образовательной и социальной сфер на акмеологической основе / Л.С. Дьяченко, Е.М. Старобина // Образование как фактор развития интеллектуально-нравственного потенциала личности и современного общества: материалы междунар. науч. конф., 23-24 ноября / под общ. ред. проф. В.Н. Скворцова; отв. ред. доц. М.И. Морозова. – СПб.: ЛГУ им. А.С. Пушкина, 2012. – С. 184-187.
2. Дьяченко, Л.С. Теория образования взрослых: учебно-метод. комплекс / Л.С. Дьяченко. – Витебск: ВГУ имени П.М. Машерова, 2012. – 78 с.

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ИННОВАЦИИ: АСПЕКТЫ ВНЕДРЕНИЯ

В.А. Капранова

Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»

Введение. В научной литературе последнего десятилетия поднимается масса вопросов, связанных с типологией и внедрением инноваций в образовании, критериями их эффективности, готовности педагогов к осуществлению инновационной деятельности. В рамках данной статьи хотелось бы остановиться на наиболее дискуссионных моментах.

Материалы и методы. Американские ученые М. Фуллан и С. Штигельбауэр отмечают, что в настоящее время инновации в образовании обусловлены требованиями общества, производства, бизнеса. Из множества аспектов инноваций они обращают внимание на два: концептуальный (степень разработанности инновации) и внедренческий (степень внедрения замысла инновационного проекта, подхода к его реализации). Как следствие, возможны четыре варианта инноваций (таблица 1).

Таблица 1

**Типология инноваций с точки зрения их эффективности
и возможных последствий**

<i>Тип инновации</i>	<i>Концептуальный аспект инновации</i>	<i>Внедренческий аспект инновации</i>	<i>Эффективность инновации</i>	<i>Последствия</i>
Тип 1	Качественно разработана (+)	Внедрена в практику (+)	Высокая	Позитивные
Тип 2	Хорошо спланирована и грамотно разработана (+)	Не внедрена в практику в силу ряда причин (-)	Низкая	Временные и ресурсные потери
Тип 3	Недостаточно проработана концептуально (-)	Внедрена в практику (+)	Невысокая	Как правило, негативные, спровоцированные некачественной разработкой и торопливостью внедрения
Тип 4	Некачественно разработана (-)	Невозможность внедрения в результате отторжения образовательной практикой (-)	Низкая	Позитивные, стимулирующие поиск новых конструктивных изменений

Результаты и их обсуждение. Таким образом, по мнению американцев, важнейшим параметром любой инновации является ее качественная проработка. Вместе с тем, сам факт, что инновационный проект был недостаточно проработан и отторгнут массовой практикой может быть расценен как позитивный, поскольку он стимулирует поиск новых подходов к решению проблемы [1].

Следует отметить, что и отечественные ученые, раскрывая особенности инноваций в образовании, указывают на связь двух процессов: развития инновации и принятия нововведения обществом, показывая тем самым зависимость педагогической инновации от объективных условий в виде социального или государственного заказа, от ее востребованности обществом. В контексте образования речь идет об инновационном изменении, которое не только должно носить положительный характер, но и быть управляемым, а, следовательно, иницируемым, проектируемым и контролируемым [2].

В научной литературе как отечественной, так и зарубежной, широко дискутируется и такой вопрос как готовность работников (учителей, преподавателей) к внедрению инноваций. На основе анализа массового опыта фиксируются основные трудности, с которыми встречаются практики, это: невозможность разработать адекватную схему внедрения новшества; технические и технологические проблемы; слабая проработанность и способность управления изменениями; спорный характер развивающей функции инноваций. Ученые делают вывод о неправомерности инновационной деятельности в случае неподготовленности персонала учреждения образования

к ее введению. Более того, приводят конкретные факты, когда за счет инноваций руководители образовательных учреждений получают повышение по службе, но после их ухода вся инновационная деятельность школы полностью прекращается.

Специалисты, занимающиеся инновациями, сходятся во мнении, что инициаторы и реализаторы инновационного процесса (чаще всего в этом качестве выступают руководители организации) должны обладать рядом качеств, которые гарантируют успех инновационной политики. Для этого большое значение имеют:

- образовательный уровень работников и наличие специальной системы подготовки и переподготовки кадров;
- информационные контакты и осведомленность людей, т.е. получение ими адекватной информации о нововведении;
- мотивация к нововведению, установка персонала на нововведения, которая во многом зависит от организаторов новшеств [3; 4].

По общему мнению, основным препятствием для внедрения образовательных инноваций в вузовскую практику, служит качественное состояние преподавательского корпуса, недостаточный уровень профессионализма. Суммируя мнения специалистов, можно назвать и другие антиинновационные барьеры. К ним относятся:

- ориентация многих работников не на достижение успеха, а на избегание неудачи;
- боязнь риска и трудностей;
- низкий уровень притязаний;
- установки типа «всякая инициатива наказуема»;
- отсутствие интереса к саморазвитию и самореализации;
- невысокая культура общения в целом и низкая эмпатия во взаимоотношениях со студентами в частности;
- отсутствие навыков паритетного общения;
- приверженность к стереотипам и низкая способность к импровизациям;
- непонимание своего профессионального предназначения (своей учительской миссии) и как следствие неполнота самоактуализации в труде;
- неспособность к многоуровневой рефлексии и как следствие эмоциональное выгорание через 10-15 лет преподавательской работы.

Заключение. Анализ отечественных и зарубежных первоисточников свидетельствует, что существуют условия эффективности внедрения инноваций в образовании, которые могут быть приняты в качестве исходных: понимание всеми субъектами образовательного процесса реальной ценности инновации; качественная техническая и технологическая проработанность инновации; готовность исполнителей к изменениям; уровень инициирования инновации и наличие поддержки на различных уровнях. Их учет в ходе экспертизы позволяет определить инновации, которым необходимо оказать поддержку и инновации, которые должны быть приостановлены.

Литература

1. Fullan, M.G., Stiegelbauer, S. The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press, 1991., С.17–18.

2. Сластенин, В. А. Педагогика: инновационная деятельность В.А. Сластенин, Л.С. Подымова – М.: ИЧП «Издательство Магистр», 1997. – 224 с.
3. Лаврентьев, Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В. Лаврентьев, Н.Б. Лаврентьева, Н.А. Неудахина. – Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2004. –189 с.
4. Новикова, Т. Г. Условия эффективности инноваций: зарубежный опыт и российская практика [Электронный ресурс]. – 2013. – Режим доступа: <http://www.den-zadnem.ru/page.php?article=385> – Дата доступа: 24.10.2013.

РОЛЬ ИННОВАЦИОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ОПЫТА В СТАНОВЛЕНИИ И РАЗВИТИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Л.А. Козинец
Минск, УО «БГПУ имени М. Танка»

Введение. Проблема технологизации процессов обучения и воспитания сложна и интегративна. Теория педагогической технологии до настоящего времени недостаточно разработана, термин свободно трактуется в педагогической среде, сущность образовательных технологий рассматривается в отрыве от инновационного педагогического опыта.

Материалы. В творческом поиске педагогов, значительно повлиявшем на разработку новых образовательных технологий, условно можно выделить несколько этапов.

I этап (1920-1930-е гг.). Инновационная деятельность педагогов-практиков С. Т. Шацкого, М.М. Пистрака, В.Н. Сороки-Росинского предопределила нестандартные подходы к организации процессов обучения и воспитания в новой школе [3].

Руководитель Первой опытной станции по народному образованию С. Т. Шацкий научно обосновал и реализовал на практике программу охраны здоровья детей, создавшую условия для становления здоровьесберегающих технологий.

Теоретик и практик М.М. Пистрак разработал исследовательскую методику обучения на основе индивидуального подхода к учащимся, способствовавшую возникновению технологий индивидуализации обучения.

В. Н. Сорока-Росинский разработал и апробировал авторскую систему воспитания трудных подростков на основе развития их творческих способностей. Идеи педагога впоследствии будут взяты на вооружение И. П. Волковым при создании технологий развития творческого потенциала личности.

II этап (1950-1960-е гг.). Находки липецких и ростовских учителей обогатили педагогическую науку методикой проблемного и программированного обучения, разнообразными формами индивидуальной работы с учащимися.

Липецкие учителя Г. И. Горская, А. Н. Глотова, О. И. Колесникова, А. К. Москаленко, В. Н. Провоторова предложили нетрадиционную структуру урока, разработали и апробировали новые методы обучения, представили разнообразие видов творческих работ учащихся (составление задач по материалам окружающей жизни, тренировочные и стилистические упраж-