

Главный минус частного образования – это высокая стоимость обучения (от 3000 до 7000 евро за семестр). Стипендии для его получения в большинстве немецких фондов не выдают и финансировать обучение можно только с помощью кредита. Некоторые частные вузы используют модель «отсроченного платежа», когда оплата обучения откладывается до завершения учёбы и трудоустройства. Большинство частных вузов Германии это некоммерческие учреждения, и платы, которую они берут за обучение, недостаточно для их финансирования. Зачастую им помогают другие учреждения, например, различные акционерные общества.

Ответственность за признание необщественных институтов образования в Германии несут, в основном, федеральные земли (Bundeslander), которые выдвигают ряд условий, а именно: соответствие программ частных вузов требованиям Болонского процесса; существование нескольких направлений обучения; высокая квалификация преподавателей частных вузов; наличие академического самоуправления; стабильность экономической основы учреждения и т.д.

Таким образом, рассмотрение проблем становления негосударственного сектора в системе высшего образования в Республике Беларусь и Германии свидетельствует об общих и специфических национальных особенностях. Преодоление государственной монополии в сфере высшего образования в европейских странах стало основанием для её оздоровления и обновления. В условиях интеграции белорусской системы образования в европейское образовательное пространство изучение зарубежного опыта приобретает особенно важное значение.

Литература

1. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – Минск: Нац. центр правовой информ. Респ. Беларусь, 2011 -400с.
2. Андрей Лаврухин Негосударственный сектор в системе высшего образования Беларуси и Украины. – Режим доступа: nmnby.eu/news/analytics/4837.html. –Дата доступа: 19.10.2013.
3. Наумчик А.А. Деятельность частных вузов: состояние, проблемы и пути повышения качества подготовки специалистов// Материалы Республиканского Совета Ректоров высших учебных заведений Республики Беларусь. – Минск, 2009.

СТАНОВЛЕНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИННОВАТИКИ: АНГЛО-САКСОНСКАЯ НАУЧНАЯ ШКОЛА

*Е.Г. Полупанова
Минск, БГУ*

Выделение в педагогическом дискурсе инновационной проблематики продиктовано как новыми экономическими и социальными реалиями современного мира, так и логикой развития педагогического знания. Сегодня у нас в стране идет становление педагогической инноватики. В связи с этим обострилась потребность в постижении мировой теории и практики образовательного изменения как важной формы взаимообогащения национальной педагогической культуры. Рассмотрение англо-саксонской исследовательской линии по инновационной проблематике обусловлено необходимостью

получения целостного представления о зарождении педагогической инноватики, этапах ее становления, теоретических основах научных разработок по этому направлению в тех странах Запада, научная мысль которых характеризуется высоким уровнем разработанности этого направления.

При анализе историографии и современного состояния англоязычной научно-педагогической литературы в этой сфере мы исходили из: признания истории как закономерно развивающегося процесса; понимания логического как подлинного содержания инновационных процессов и исторического как формы, определяемой содержанием; изучения проблем «исторического и логического» с позиций осознания их многоаспектности.

Современные инновационные направления в образовании многих индустриально развитых стран складывались во время Второй мировой войны, когда США начали применять новые материалы и оборудование для обучения военных. Запуск спутника в СССР послужил новым мощным толчком для развития инновационных процессов в мировом образовании. Именно тогда понятие «изменение» становится во многом синонимичным слову «инновация». В рамках экономических исследований, психологии, философии начинается первоначальное формирование западной инноватики как науки. Положения, сформулированные в трудах Р. Гарфинкеля, П. Дракера, Дж. Зэлтмана, Н. Кинга, Ч. Рейгелуса, Э. Роджерса, Т. Эмэбайл и др., во многом явились отправными и для развития педагогической инноватики.

В целом анализ педагогических изысканий по инновациям в Англии, Канаде и США показал, что история молодой науки измеряется несколькими десятилетиями. Хронологические рамки носят условный характер, главное – это акцент на познание сущностных основ стадий перестройки знания, который представляет собой сложный и нелинейный процесс. Они выделены в рамках разработанной нами «Аналитической модели изучения трудов представителей англоязычной научной школы по инновационной проблематике в образовании» (таблица 1).

Таблица 1

**Аналитическая модель изучения трудов представителей
англоязычной научной школы по инновационной
проблематике в образовании**

Хронология	Характеристика этапа	Нерешенные проблемы
1950 – 1960-е гг.	Этап эмпирической импровизации и дескриптивности. Феноменологический подход. Инновация рассматривается главным образом как практически любое изменение. Приоритет – исследованиям по инновациям, проводимым отдельным учителем, отдельной школой и т. д.	Стихийность первичного накопления эмпирического материала. Какова эффективность индивидуальной инновации и ее влияние на другие учебные заведения. Изменение ради изменения?!
1970-е гг.	Праксиологическая концептуализация. Преобладание «кейс-стади» (case-studies), исследований прикладного характера. Возрастание объема знаний, эмпирическое «перенасыщение». Активная разработка категориального аппарата инноватики. Инновация как синоним новых	Дисбаланс все увеличивающегося количества исследований и относительно невысокого качества выполнения многих из них, дисбаланс между эмпирическими и теоретическими

	информационно-коммуникационных технологий. Внимание к вопросам управления инновационным процессом, создание справочников-рекомендаций для «руководителей» инноваций	знаниями. Спонтанность, уникальность инновационного процесса и возможность управляемости им. Понятийные и терминологические трудности
1980-е гг.	Стихийно-теоретический – этап. Инновационный процесс как линейный. Первоначальный акцент на этап инициирования инноваций, а не их реализацию. Разработка теории изменения на уровне организации, вопросы организационной культуры. Проблема сопротивления инновациям. Постепенный перенос внимания на разработку этапа реализации – его размерам, факторам, стратегиям, климату для проведения инновации	Проблема шаблонизации инноваций, экзотические усилия. Недостаточная разработанность теоретических подходов к эффективности инновационного процесса
1990-е гг.	Попытки рефлексивной концептуализации. Исследователи педагогической инновационной проблематики более четко выделяют свои специфические задачи и совершенствуют практические механизмы их решения. Изучение сущностных инновационных проблем. Системные, эволюционные модели инноваций, модель инновационной среды	Вопрос о (не)возможности создания адекватной модели инновационного процесса
2000-е гг.	Разнообразие форм объективации методологического и теоретического знания, модификация теоретического аппарата для решения внутритеоретических проблем и практических задач (руководство культурой изменения, комплексная образовательная инновация, инновационная среда учения и др.)	Создание научно обоснованного «мостика» переноса информации по инноватике из одной дисциплины и нации в другую

Более подробно о выделенных этапах – в монографиях, посвященных в т.ч. и этой проблематике [1; 2].

Некоторые выводы в заключении:

1. Анализ трудов представителей англоязычной научной школы по инновационной проблематике (теория и практика изменения) показал, что в зарубежных педагогических исследованиях прослеживается, начиная с середины XX в., эволюция основных интерпретаций понятия «инновация», теоретических подходов к рассмотрению инновационного процесса, уровню его изучения, практической реализации нововведений. Эмпирическую основу исследований по инноватике формируют факты, теоретическую основу – первичные аксиомы, постулаты, научные представления. Совокупность выведенных в теории утверждений с их логическими выводами и доказательствами, составляет основной массив теоретического знания. Значительный материал, подлежащий систематизации был получен как на стихийно-эмпирическом, так и на стихийно-теоретическом уровнях.

2. В историческом разрезе присутствует определенная динамика развития. Представленная «Аналитическая модель изучения трудов пред-

ставителей англоязычной научной школы по инновационной проблематике» позволила определить с известной долей условности хронологические рамки развития педагогической инноватики в мире и имплицитно сопоставить их с этапами развития и теоретико-методологическими основаниями отечественной инноватики.

3. Изучение педагогических новаций востребует научного осмысления современного состояния разработанности этой проблематики в мире, равно как и нахождения путей пополнения мировой науки знанием, полученным отечественными исследователями.

Литература

1. Полупанова, Е.Г. Инновации в западном образовании: основные направления научных исследований / Е.Г. Полупанова. – Минск: БГПУ им. М.Танка, 2005. – 111с.
2. Полупанова, Е.Г. Инновационные процессы в системах педагогического образования ведущих стран Запада / Е.Г. Полупанова. – Минск: БГПУ им. М.Танка, 2008. – 246 с.

НАУЧНО-ИННОВАЦИОННЫЙ ОПЫТ КАФЕДРЫ ПЕДАГОГИКИ МГУ ИМЕНИ А.А. КУЛЕШОВА: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

Е.И. Снопкова

Могилев, УО «МГУ имени А.А. Кулешова»

Целью статьи выступает анализ научно-инновационного опыта кафедры педагогики в историко-ретроспективном контексте. Мы не противопоставляем инновации и традиции, а на примере развития вузовской кафедры показываем, как на базе научно-педагогических традиций зарождаются инновации, которые со временем превращаются в традицию. Инновации в образовании не могут быть лишены контекста преемственной связи научно-инновационного опыта прошлого и настоящего. Опыт кафедры в проблемном поле инновационной деятельности будет представляться автором по следующим направлениям: научные исследования (наука как источник инноваций); образовательная деятельность и ее научное и методическое обеспечение и опытно-экспериментальная работа, содержанием которой выступает внедрение научных разработок в практику.

Кафедра педагогики Могилевского государственного университета, как и вуз в целом, имеет богатую столетнюю историю, корни которой в организационных структурах учительского института, открытого в июне 1913 г. Директором учительского института был назначен статский советник чиновник 5-го класса Владимир Николаевич Тычинин, имевший ученую степень кандидата богословия и преподававший педагогику и дидактику, а также психологию и логику. В. Н. Тычинин относился к представителям «прогрессивной педагогики», его научно-педагогическая деятельность еще ждет своего исследования и заслуженной оценки. В статье «О воспитании», опубликованной в нескольких номерах журнала «Народное образование в Виленском учебном округе» за 1914 г., В. Н. Тычинин показывает связь категорий «нравственность» и «нравственное воспитание», полемизирует с представителями концепции свободного воспитания, обосновывает возможности популярных в настоящее время в педаго-