Лекция «Инновационный менеджмент в образовании»

Инновационное образование как основной ресурс инновационного развития государства»

Образовательные цели:

- определить сущность инновационных процессов в образовании;
- представить поле инновационной деятельности своего образовательного учреждения;
- определите свою роль, как лидера инновационных преобразований;
- познакомиться с широким спектром подходов, концепций, документов в области образовательной политики

Ключевые понятия

- Инновации
- Нововведения
- Новшество
- Новация
- Инновационный потенциал
- Инновационный процесс
- Инновационная деятельность
- Качество образования

В последнее десятилетие в условиях радикальных преобразований в российском обществе образовательная система действовала в силу накопленного ранее потенциала, сформировавшихся тенденций. Однако изменения социально-экономической среды, происходящие в современных условиях, предъявляют новые требования к общеобразовательной школе, качеству управления ею, профессиональной компетентности руководителя.

Сформировались новые тенденции, характеризующие инновационные процессы в развитии школьного образования и внутришкольного управления в период начала 2000-х гг.

1) равноправное сосуществование двух стратегий управления – традиционной и инновационной;

2) движение в инновационном процессе от самодостаточности массового школьного образования, ориентации его на собственные корпоративные интересы к учету образовательных потребностей и ожиданий различных социальных групп, а именно качество образования, сбалансированное соответствие образования (как результат, как процесс, как образовательная среда, как образовательная система) многообразным потребностям, целям, требованиям, нормам (стандартам);

3) развитие различных форм сетевого взаимодействия и соответствующее изменение масштабов разрабатываемых инноваций; актуализация в профессиограмме современного учителя способности к творческой и инновационной деятельности;

4) обеспечение опосредованного щадящего влияния дискретных инноваций на профессионально-личностное развитие субъектов образовательного учреждения;

5) зависимость введения инноваций от реализации инициативно-фрагментарного, проектно-модульного и фокусного организационных подходов.

Диалог. Дополните, какие еще тенденции имеют место в образовательном пространстве? Особое внимание обратите на 2-ю тенденцию.

В.В. Путин в своем выступлении на расширенном заседании Госсовета отметил важность государственной политики в области образования: «создание механизмов, способных кардинально поднять качество отечественного образования, мы должны создать стимулы для формирования национальной инновационной системы, именно инновационные процессы рассматриваются в качестве основы для прорывного инновационного развития страны, для укрепления ее конкурентоспособности, от мотивации к инновационному поведению граждан и от отдачи, которую приносит труд каждого человека будет зависеть будущее России».

Базовые понятия:

1) «среда инновационного образовательного учреждения» – это организованное пространство социально-культурных, предметно-дизайнерских, воспитательно-обучающих, коммуникативно-партнерских и демократически коллегиаль-

ных условий, в которых реализуется инновационная функция школы; 2) «развивающая среда инновационного образовательного учреждения» – это совокупность целенаправленно организованных пространств, континуум которых базируется на введении ценных для каждого субъекта духовных смыслов и возможностей, имеющих одновременно опосредованное мощное и щадящее воздействие, проявляющееся в синергетически естественном эффекте развития тех или иных индивидуальных способностей в ответ на ненасильственный запрос социума; 3) «дискретные педагогические инновации» (дискретные организационные формы) – автономные и самостоятельно значимые элементы образовательного пространства школы, не требующие глобальной (сплошной) перестройки образовательного процесса, носящие временный и локальный характер, допускающие их изъятие без ущерба для функционирования базовой модели обучения.

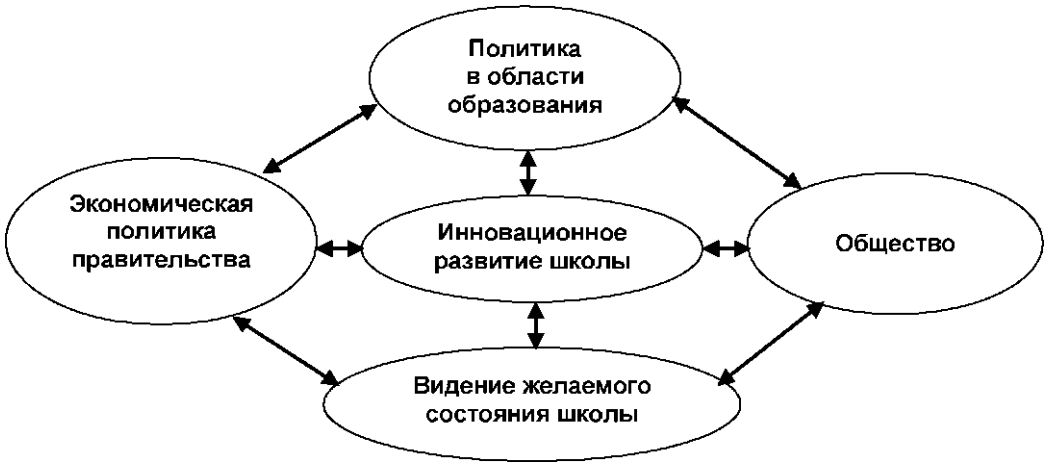
Да, мы абсолютно уверены, что именно в школьной среде происходит формирование мотивации к инновационному мышлению и поведению. И от того, сможем ли мы создать равные условия всем участникам образовательного процесса для проявления инициативы, ответственности, самостоятельности в выборе смелых, неординарных решений будет зависеть реализация инновационного сценария развития страны в целом и образования в частности.

В настоящее время значительно усилилось внимание к образовательному учреждению как социальной системе. Современное образовательное учреждение – это открытая государственно-общественная, социально ориентированная система и основное средство достижения целей обучения и воспитания учащихся. Образовательное учреждение должно быть чувствительным к изменениям, быстро и точно реагировать к условиям существования.

Образовательное учреждение, работающее в режиме инновационного развития, постоянно сверяет свои цели с государственной политикой в области образования, потребностями сообщества, экономическими возможностями региона и т.д.

Схематически эта взаимосвязь и взаимозависимость может быть представлена следующим образом

Взаимосвязь инновационного развития школы и ее социально-политических условий



Директор является «проводником» государственной образовательной политики, и в своей управленческой деятельности он должен выстраивать «мост» между приоритетами в развитии государственной образовательной политики и реальной образовательной практики. В связи с этим для успешной работы ему необходимо быть в курсе инновационных ориентиров развития образования. Помимо того директор должен своевременно знакомить с этой информацией свой коллектив. Для этого директору необходимо уметь работать с различными источниками информации, определять главное, существенное и доводить до своих коллег. Это можно сделать разными путями. Можно отдать распоряжение ознакомиться, изучить, выступить. А можно мотивировать персонал, вызвать интерес к информации, желание обсудить, поразмышлять, внести предложения о том, как сухие нормативные документы могут изменить жизнь школьного сообщества, какие проблемы можно решить, опираясь на новые концепции, какие изменения и новшества можно будет реализовать в рамках миссии и стратегии развития образовательного учреждения.

К понятию «готовность» в современных психолого-педагогических условиях существует два основных подхода:

функционально-аналитический, рассматривающий готовность как состояние личности, осознающей себя способной к осуществлению деятельности и стремящейся ее осуществить;

интегральный (комплексный), в котором готовность рассматривается как наличие сформированных свойств, качеств, знаний, умений и т.д., необходимых для осуществления конкретным индивидуумом выбранной деятельности.

Готовность к управлению организацией в современных социально-экономических условиях зависит от следующих составляющих: 1) интеллектуальные предпосылки – способность видеть проблемы и затруднения в работе; 2) поддержка готовности к сотрудничеству с подчиненными, их инициативы; 3) коммуникативные предпосылки; 4) личностные предпосылки; 5) мотивационные предпосылки.

Большое значение имеют организаторские способности, т.к. руководитель отвечает не только за результаты собственных действий, но и работы своих подчиненных, должен уметь добиваться высокой отдачи, хорошего уровня взаимодействия при выполнении общей работы, ставить перед подчиненными простые, четкие цели.

Руководитель должен быть эффективным лидером. Это определяется тремя основными составляющими:

компетентность лидера, предполагающая наличие опыта, знаний, умения работать с людьми;

личные особенности и деловые качества, подразумевающие уверенность в себе, энергичность, коммуникабельность, готовность брать на себя ответственность, самостоятельность;

мотивированность к управленческой деятельности.

При этом знания – определенный объем необходимой информации, умения – способность их применять на практике, навыки – доведенные до автоматизма действия, необходимые для более успешной реализации умений.

Управленческая компетентность, сформировавшаяся у руководителей постсоветского периода так же далека от совершенства. Однако для выживания

на рынке услуг им необходимо было научиться работать с информацией, приобретать умения и навыки ситуационного и интуитивного управления, управления кризисами и т.п. Однако мы понимаем, что это скорее исключение из правил, чем закономерность. Выделяется небольшое количество руководителей

Управленческая компетентность, сформировавшаяся у руководителей постсоветского периода так же далека от совершенства. Однако для выживания на рынке услуг им необходимо было научиться работать с информацией, приобретать умения и навыки ситуационного и интуитивного управления, управления кризисами и т.п. Однако мы понимаем, что это скорее исключение из правил, чем закономерность. При этом все-таки выделялось небольшое количество руководителей, которые понимали, что при подобной динамике и неоднозначности развития государства и экономики необходимо выживать и развиваться. Не имея объяснения тому, скорее интуитивно, они начали моделировать в себе несколько иную управленческую компетентность. Рыночные условия нестабильны, динамичны, зачастую непредсказуемы, и для того, чтобы быть успешным, руководитель должен стать менеджером, то есть научиться искусству управления.

Сфера компетентности современного руководителя включает в себя: выполнение административных функций; оценку и контроль работы подчиненных; обеспечение должного уровня мотивации подчиненных; самоорганизацию и работоспособность; организацию работы; обмен информацией и коммуникации; подготовку и реализация управленческих решений.

Не требует особых обоснований тот факт, что в ситуации рынка образовательное учреждение становится равноправным его членом, при этом менеджерам образования не хватает знаний, умений и навыков для эффективного осуществления управления требующимися организационными изменениями. Это прежде всего целеполагание – постановка целей, согласование разноплановых задач между собой и расстановка приоритетов; навык перевода стратегии в практические действия; делегирование полномочий и распределение функций между подчиненными; знания основных инструментов управления

(планирование, отчетность, проведение совещаний, обратная связь с подчиненными), понимание их важности и умение применять адекватно ситуации; проведение реорганизаций, внедрение изменений; умение мотивировать починенных к осуществлению преобразований; навыки слушания; навыки презентации и др.

Составляющие управленческой компетентности современного руководителя образовательным учреждением могут быть применены и действенны при условии мотивированности самого менеджера на изменения в своей организации. Практика показывает, что руководящий состав часто, как это ни парадоксально, является основной силой, тормозящей преобразования.

В то же время есть понимание того, что констатация наличия перечисленных выше умений и качеств руководителей не означает их применение на практике. Чаща всего в общеобразовательных учреждениях декларируются организационные изменения инновационные процессы, выстраиваются стратегии развития, но желание решить все проблемы с наименьшими потерями для себя толкают менеджеров к совершению бесконечного множества тактических ошибок.

Поэтому есть огромная необходимость в формировании у руководителей образовательных организаций готовности к управлению ОУ в соответствии с современными социальными условиями и требованиями рыночной системы.

В этой связи предлагается модель готовности менеджера образования к управлению организационными изменениями, которая включает в себя три основные составляющие:

-личную эффективность, предполагающую высокий уровень самоорганизации, лидерские качества, умение творчески мыслить и обладание командным стилем руководства;

- мотивированность на изменения, состоящую из потребности в достижениях и потребности в изменениях, как личностных, так и организационных;

- соответствующую управленческую компетентность, включающую в себя способности и возможности руководителя к оптимизации процесса управле-

ния, формированию сплоченной команды, эффективной организации обратной связи, мотивации сотрудников к целенаправленной деятельности, анализу проблем и принятию эффективных решений.

А сейчас остановимся на сущностных характеристиках понятий «Инновации в образовании, основания и смысл»

Интерес к инновациям в настоящее время стал настолько тотальным, что к инновациям относят все:

демократизацию и гуманизацию образования;

дифференциацию и индивидуализацию обучения;

деятельностный подход;

творчество учителя;

методику проектирования и т.д.

Практически любая выполненная работа сегодня считается инновационной.

Только за последние 10 лет по проблемам инноваций защищено 100 диссертаций, опубликовано более тысячи статей. Такого роста новшеств еще не было в педагогике. Возникают вопросы:

Куда исчезают многочисленные инновации?

Почему при таком обилии новых идей, концепций и технологий, мы не видим существенного прогресса в развитии педагогической науки и практики? (Не риторический вопрос «Почему?».)

Обратимся к истории вопроса.

Термин «инновация» происходит от английского слова «innovation», что означает «введение новаций» (новшеств), и вошел в обиход в 30-е годы XX в. в качестве социологического внутри социологической культуры и культурной антропологии. То, что выходит за рамки традиции и обычая и является инновацией – такова позиция культурной антропологии в первой половине XX в.

В целом инновация противопоставлялась традиционным формам действий, мышления и поведения.

В середине 80-х годов XX в. проводится широкое исследование различных форм инноваций в педагогике и в системе образования, осуществляется обобщение тех инноваций, которые предложены педагогами и администраторами школ различных ступеней в разных странах. ***Под инновацией понимается любая новая идея, новый метод или новый проект, который намеренно вводится в систему традиционного образования.***

Иными словами, первоначально в социологии образования продолжали противопоставляться традициям.

«Традиции – инновации – институции» вот та концептуальная схема, которая позволит понять инновационные процессы как в контексте тех традиций, которые уже существуют в культуре и общества, так и в контексте социального признания инноваций, в качестве базы для осуществления нововведений в системе образования. Такого рода концептуальная схема позволяет избежать, с одной стороны, противопоставления традиций и инноваций в нечто чуждое традициям, а с другой стороны, делает возможным осмысление процессов превращения инноваций в социально признанные нормы и ценности, т.е. в некие институции, формирующиеся в ходе социальных действий и социальных коммуникаций между людьми, а со временем – становящиеся традицией.

Рассмотрим теперь понятие инновация в широком смысле и более узком смысле слова.

Термин **«инновация»** означает, в широком смысле, – «обновление, новинка, изменение», т.е. синоним новшества. Понятие инновация содержит в себе сущность содержания и организации нового, тогда как нововведение в большей степени отражает сущность организации нового.

Под **новшеством** же понимают явление, несущее в себе сущность способа, методики, технологии содержания и организации нового. По своим характеристикам понятия инновации и новшества идентичны. Более сложное понятие «инновационный процесс» – это формирование и развитие содержания и организации нового.

Под **педагогическим нововведением** понимают целенаправленное изменение образовательного процесса посредством внедрения новых, относительно стабильных изменений, способствующих переходу некой системы из одного состояния в другое

«**Инновационный процесс**» – это мотивированный, целенаправленный и сознательный процесс по созданию, освоению, использованию и распространению современных (или осовременных) идей (теорий, методик, технологий и т.п.) актуальных и адаптированных для данных условий и соответствующих определенным критериям.

Он направлен на качественное улучшение системы, в которую вносится новшество и предполагает стимулирование участников этого процесса.

В более узком смысле под инновацией подразумевается не всякое новшество, а то, которое создано внутри организации, за счет ее внутренних творческих ресурсов.

Инновация – это то, что позволяет аккумулировать научные, технические, образовательные ресурсы и превращать их в экономический фактор развития».

То есть, изменения не ради самих изменений, но для повышения эффективности управления образовательным учреждением.

Такое повышение эффективности может проявляться:

в повышении качественных показателей образовательной деятельности педагогов (например, положительная динамика процента успешности учащихся, количества победителей олимпиад и творческих конкурсов, участия детей в социально-значимых проектах и т.д.);

в оптимизации структуры образовательного учреждения в соответствии с изученными образовательными потребностями социума (например, появление профильных образовательных услуг, расширение спектра дополнительного образования, создание психолого-логопедической службы т.д.);

в обновлении организационных условий образовательного процесса с целью повышения его результативности (например, создание и совершенствова-

ние информационно-коммуникационной среды школы, актуальный выбор и системное использование образовательных технологий ыв учебной деятельности и дополнительном образовании и т.д.).

Таким образом, разработка и внедрение в образовательный процесс различного рода инноваций, имеющих целью оптимизировать качество работы образовательной системы в целом, являются объективной потребностью и закономерной реакцией на сложившуюся в стране общесоциальную ситуацию. Частое употребление в различных контекстах термина «инновация» предполагает некоторое уточнение сущности данного понятия и его специфики применительно к сфере образования.

В соответствии с международными стандартами «**Инновация**» рассматривается как конечный результат творческого труда, получивший реализацию в виде новой или усовершенствованной продукции, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности, либо в новом подходе к социальным услугам.

В «Энциклопедии профессионального образования» дается следующее определение инновации как существенного элемента развития образования: «Инновации – это актуально значимые и системно самоорганизующиеся новообразования, возникающие на основе разнообразия инициатив и новшеств, которые становятся перспективными для эволюции образования и позитивно влияют на его развитие, а также на развитие широкого мультикультурного пространства образования».

Понятие «**инновационная деятельность**» применительно к деятельности образовательных учреждений может быть рассмотрена как целенаправленное преобразование содержания обучения и организационно-технологических основ образовательного процесса, направленное на повышение качества образовательных услуг, конкурентоспособности образовательных учреждений и их выпускников, обеспечение всестороннего личностного и профессионального развития обучаемых.

Инновационная деятельность преобразует характер обучения в отношении таких его параметров, как целевая ориентация, характер и содержание взаимодействия основных субъектов педагогического процесса. Показателями нового качества образовательного процесса могут выступать следующие характеристики: новые знания, формирование основных компетенций учащихся, повышение уровня их личностного развития; отсутствие отрицательных эффектов и последствий (перегрузки, утомление, ухудшение здоровья, психические расстройства, дефицит учебной мотивации и пр.); повышение профессиональной компетентности педагогов и их отношения к работе; рост престижа образовательного учреждения в социуме, выражающийся в притоке учащихся и преподавателей и т.д.

Далее следует отметить, что инновационная деятельность осуществляется не только в пространстве действий отдельного субъекта, но становится подлинной инновационной только тогда, когда инновационный опыт осуществления этой деятельности становится доступным другим людям.

От чего же зависит устойчивость введения инноваций.

Пример: исследовательская деятельность школы-лаборатории при РО ИПК и ПРО.

В процессе исследования нами выявлены закономерности управления развитием общеобразовательного учреждения и обоснована зависимость введения инноваций от последовательной реализации организационных подходов, а именно инициативно-фрагментарный, проектно-модульный, фокусный.

Инициативно-фрагментарный подход. Процесс развития школы обособлен от процесса внутришкольного управления. В процессе развития участвует не весь коллектив, а только проявляющие собственную инициативу учителя-исследователи, объединенные в проблемные, экспериментальные группы. Развитие осуществляется импульсивно и не по всем компонентам педагогической системы школы. В периодах развития имеют место разрывы, элемент определенной стихийности. Опыт проблемных групп практически не транслируется, вводимые инновации не становятся достоянием всего общеобразовательного

учреждения. Данный подход особенно характерен для школ со «звездным» типом корпоративной культуры.

Проектно-модульный подход. Процесс развития школы моделируется на основе отдельных разделов концепции развития образовательного учреждения. Далее разрабатываются программа и комплексный план развития под каждый компонент педагогической системы школы. Организуются проектные группы из числа наиболее инициативных учителей. Эти группы работают в автономном режиме, однако результаты их деятельности заметно влияют на процесс развития школы. Целостность развития достигается за счет нормативного внедрения результатов эксперимента, получивших свое дальнейшее развитие в работе педсоветов, научно-методических семинаров и т.п.

Фокусный подход формируется в условиях выстроенного и институционализированного, организационно оформленного методологического «фокуса» развития, звеньями которого являются эксперимент, достижения педагогической науки и передового опыта, работа школы по научно-методической теме. В школе создаются Совет по развитию, научно-методический совет, куда входят руководители проблемных, экспериментальных, инициативных групп, а также руководители методобъединений и творческих лабораторий. Создается диагностическая лаборатория школы, которая функционирует под руководством заместителя директора по научно-методической работе.

Раскрыта специфика инновационной школы как особого типа общеобразовательного учреждения. Инновационную деятельность, инновационные процессы и соответственно инновационные организации следует отличать от локального изобретательства, опытничества, от ситуаций появления или внедрения отдельных новшеств. Инновационной деятельности присуще качество комплексности; она охватывает все стороны деятельности школы:

включение членов педагогического коллектива в инновационную образовательную деятельность, научно-методическую работу;

осуществление системно-деятельностного и компетентностного подходов при разработке учебных программ и проектирования целей, содержания и технологий обучения;

вовлечение в управленческую деятельность всех субъектов образовательного процесса (учителей, учащихся, родителей) и демократизация управленческого процесса на этой основе;

выделение приоритетной роли личного примера руководителя, разрабатывающего и реализующего программу развития школы и другие инновационные проекты;

учебно-исследовательская компетентность, в состав которой входят учебно-познавательная и научно-исследовательская компетентности.

Осмысление инновационного пути развития школы в условиях модернизации образования подразумевает:

эффективное решение задач стимулирования профессионального развития учителей;

личное творчество, достижение ими высокого уровня профессиональной компетентности, адекватного требованиям современного управления;

развертывание научно-образовательного потенциала педагогического коллектива.

Проведенное исследование позволило определить основные критерии инновационной школы, позволяющие выделить ее из группы школ, в которых присутствуют элементы развития. Первый критерий инновационной школы – *комплексность.* Процессы развития в инновационной школе могут быть более или менее целостными и дискретными, но они охватывают все элементы школьной системы и весь комплекс направлений работы школы: управление школой, содержание основного и дополнительного образования, организацию учебно-воспитательного процесса «первой» и «второй» половины школьного дня, технологии и методики обучения и воспитания.

Второй, ведущий критерий школы – *продуктивность*.

Инновация – новшество, «возникшее изнутри», за счет собственных внутренних ресурсов. Инновационная школа – образовательное учреждение, не просто внедряющее образовательные новшества, а создающее свои, каждое из которых доводится школой до состояния «готового продукта», готового к трансляции и имеющего (хотя бы теоретически) определенную рыночную стоимость.

Наконец, третий критерий инновационной школы – *открытость*. Открытость противоположна самодостаточности и предполагает сложную систему взаимосвязей школы с окружающей средой, включая как связи потребления (внедрение заимствованных извне педагогических новшеств, привлечение кадровых, материально-технических финансовых ресурсов и т.п.), так и связи кооперации (сетевое «горизонтальное» взаимодействие общеобразовательных учреждений; социальное партнерство школы с учреждениями и организациями внеобразовательной сферы) и творческой экспансии (трансляция разработанных в школе инноваций и гуманистических ценностей; «педагогизация» окружающей среды; активное участие в жизни микрорайона и т.д.), свою педагогическую деятельность, эффективно используя достижения педагогической науки и практики.

Обозначены требования к инновационной школе, соответствующие современному этапу модернизации российского образования: построение инноваций с учетом не только возможностей и потребностей руководства и педагогического коллектива школы, а также запросов учащихся и их родителей, но и стратегических интересов государства и специфических региональных требований к общему образованию; ориентация инноваций на достижение не только высоких внутренних показателей качества образования, но и более широких социальных эффектов, в т.ч., связанных с удовлетворением потребностей региональных экономических структур; координация инновационной деятельности различных школ как в пределах региона, так и на межрегиональном уровне, в рамках неформального сетевого сотрудничества «горизонтального» типа.

Что необходимо, чтобы управлять инновациями в школе?

Анализ управленческой и образовательной практики современных школ позволил выявить ряд **противоречий** между:

– требованиями современного осмысления принципиально новых потребностей внешней и внутренней среды образовательного учреждения, выбора приоритета их развития и недостаточным использованием эффективных управленческих процедур для включения развивающей среды в процесс решения проблем личностного становления всех субъектов образования;

– объективной востребованностью личностно ориентированного образования и преобладанием в практике работы массовой школы стихийно сформировавшихся образовательных сред, не соответствующих идеям гуманистической, личностно-развивающей парадигмы образования;

– наличием в отдельных школах локальной образовательной среды развивающего типа, созданной отдельными педагогами, и отсутствием согласованности и взаимодействия между ними, ввиду недостаточной разработанности подходов к управлению развивающей средой школы в целом;

– между высоким педагогическим развивающим потенциалом, которым обладает образовательная среда школы и слабой теоретической изученностью данного потенциала, а также управление его реализацией в образовательном учреждении;

– потребностью в целостном развитии всех субъектов образовательной среды (учащиеся, педагоги, руководители) и приверженностью управления к системно-авторитарному стилю руководства, не позволяющему полноценно реализоваться и развиваться субъектам образования;

– увеличивающимся числом обращений ученых и исследователей к определению понятия «развивающая среда», его структуре и отсутствием его четкого содержательного объема на основе средового подхода;

– наличием объективной потребности в определении теоретико-методологических и организационно-педагогических основ внутришкольного управления развивающей средой и отсутствием теоретических основ в данной области.

Для того чтобы управлять инновациями в ОО, нужно:

Первое, продумать, какие противоречия в практике обучения и воспитания заставляют отказаться от традиционного пути, и начать поиск нового или из каких потребностей возникает необходимость в данной инновации.

Например, необходимость осуществить разноуровневую дифференциацию, но при этом у учителей отсутствуют необходимые знания об этой педагогической технологии для реализации на практике.

Для того чтобы сформулировать цель, надо обратить внимание на вторую часть проблемы (противоречия) и ответить на вопрос: что желательно создать в результате работы? Например, разработать и освоить педагогическую технологию по дифференциации процесса обучения.

Далее следует разобраться в сущности нововведения - это развернутая цель, комплекс взаимосвязанных задач, которые надо решить.

Например, разработать и внедрить разноуровневый стандарт и апробировать разноуровневый контроль.

Любой прогнозированный результат должен нести в себе показатели достижимости, реальности, измеримости.

Прогнозируются: возможные ожидаемые положительные результаты; возможные потери, негативные последствия; компенсационные меры по их устранению. Очень важно указать параметры, по которым будет внедряться эффективность нововведения. Следует не забыть и области знаний, которым соответствуют вопросы затрагиваемых нововведений.

Руководитель ОУ должен вести картотеку инноваторов школы, записывая сведения о том, кто вводит инновацию в данном классе и кем он является по отношению к ней: разработчик, пользователь, распространитель. В картотеке инноваций следует фиксировать стадии, которые прошло конкретное нововведение, включая стадию на котором оно находится в данный момент: констатирующая, уточняющая, формирующая.

В процессе разработки и внедрения инноваций встречаются различные препятствия - это те проблемы, которые мешают внедрению инновации в лю-

бой области: социальной, правовой, материально-технической, финансовой, а также общепедагогические проблемы (управленческие, дидактические, частно-методические, воспитательные, психологические и др.) (Поговорить о факторе «тревожности»)

С учетом новых подходов к управлению образования, в частности с расширением общественного участия в управлении, оценивать качества нововведений могут сами педагоги, учителя-коллеги, руководители школ, методисты, ученые, члены Управляющего совета и др.

Что же является движущей силой инновационных процессов в образовании?

Можно выделить следующие противоречия, которые могут стать основанием развития инновационных образовательных процессов:

• между потребностями школы и ее возможностями;

• между потребностями в прогрессивном развитии и реальным регрессом школы (классический вариант - «что-то ухудшается в школе, в ней стало неинтересно, менее комфортно, снизилась результативность - надо что-то делать»), формально говоря, здесь нет противоречия между наукой и практикой, так как общенаучные подходы к решению подобных проблем имеются, более того, могут существовать и успешные примеры преобразований динамики в сходных ситуациях;

• между характером развития системы низшего и высшего порядка (например, школа «не вписывается в систему отношений и позиций в районе, городе, области»);

• между законодательными требованиями и реальной практикой;

• между стремлениями руководителей школы (всей школы) к признанию и реальными результатами;

• между запросами на определенные условия деятельности и возможностями данного уровня развития;

• между потребностями отдельных групп людей школы и возможностями образовательного процесса.

По нашему мнению, самым обобщенным является первое противоречие из названных – между прогрессом и регрессом в развитии.

Анализ именно этого противоречия позволяет выйти на формулировку понимания существа инновационных процессов и нового качества образования в современной образовательной системе.

Новое качество образования есть своего рода «клеточка» управляемого развития, целенаправленных изменений. Выделение универсальных сквозных элементов различных структур и процессов в образовании позволяет разработать схему управления качеством. Примером может служить Карта управления качеством.

Лекция 2. международных тенденциях в инновационном развитии образования

К началу XXI века научно-техническая революция привела к быстро развивающимся процессам глобализации. В мир высоких технологий и Интернет вошли понятия «глобальная экономика», «глобальная экология», «глобальное образование». Существуют различные и противоположные точки зрения на происходящий процесс глобализации, но его нельзя остановить, так как он объективно закономерен.

Глобальное образование выступает наиболее эффективным средством позитивного развития процессов глобализации, так как только образованное общество и образованное человечество может критично и разумно противопоставить позитивные процессы развития негативным, избежать анархии и насилия. Именно глобальное образование может обеспечить активное участие мировой науки и общественности в управлении миром в новом тысячелетии.

Человечество, озабоченное своим выживанием, все больше обращается к проблемам образования, его развития и совершенствования, поскольку уже сейчас решается, каким будет новый век – просвещенным или невежественным, гуманным или агрессивным.

В XXI веке и новом тысячелетии проблемы образования становятся приоритетными во всем мире, так как они определяют будущее каждой страны в отдельности и планеты в целом.

Перед нами стоит стратегическая задача воспитания образованной и ответственной личности, способной обеспечить не только собственное жизнетворчество, но и разумную жизнедеятельность других людей.

Пришло время, когда каждому человеку необходимо получить комплекс экологических, экономических и юридических знаний в системе глобального образования и рационально использовать Интернет как инструмент непрерывного самообразования. Глобальное образование открывает огромный мир информации и дает большие возможности для успешной и компетентной деятельности на мировом уровне; действительно, с его помощью можно стать «человеком мира» – это реальность современного глобального образования, а перспективы его непредсказуемы.

Состоявшаяся в апреле 1995 г. в Нью-Йорке по инициативе Американского форума для глобального образования и под эгидой ЮНЕСКО международная конференция «Мосты в будущее» определила роль и основные направления развития Глобального образования в XXI веке. Глобальное образование было признано важнейшим направлением развития современной педагогической науки и практики, целью которого является подготовка человека к жизни в тревожном, быстро меняющемся и взаимозависимом мире, к решению нарастающих глобальных проблем.

Важно отметить, что глобальное образование объединяет различные образовательные системы многих государств и религий, отличающихся по своим философским, историческим, культурным и педагогическим традициям, по разному декларирующих свое отношение к глобальному образованию, но использующих его возможности в собственных целях.

Развитию глобального образования способствуют различные научные конференции, встречи и другие международные мероприятия. Так, например, существенный вкладом в развитие в глобального образования стал проведен-

ный в Австрии в сентябре 2000 г. международный симпозиум, на котором обсуждались необходимость и значение развития глобального образования в новом веке, в том числе через новые обучающие технологии. Содержание глобального образования, по мнению американских исследователей, состоит из следующих основных направлений:

• изучение систем (экономических, политических, экологических, технологических),

• изучение гуманитарных ценностей (общих и различных),

• изучение универсальных проблем (война и мир, права человека, окружающая среда),

• изучение глобальной истории (развитие глобальной системы, гуманитарных ценностей).

Само понятие «глобальное образование» активно используется на разных уровнях:

• на уровне глобальной мегасистемы (планетарном), то есть на уровне взаимодействия и взаимообогащенния национальных образовательных систем, межгосударственных, межрегиональных связей и международного сотрудничества;

• на уровне конкретных образовательных систем (школ и классов, образовательных центров, университетах и т.д.), то есть на уровне содержания интернационального (международного) образования, развивающего планетарное мышление и сознание, и организации процесса обучения в соответствии с современными образовательными стандартами, новыми информационными и обучающими технологиями.

Вместе с прогрессивными учеными разных стран мы считаем, что глобальное образование – это не просто совокупность множества национальных образовательных пространств и систем, это особая «мегасистема», где задаются и реализуются цели национальной и мировой образовательной политики, где функционируют специфические связи и отношения между государствами и их

образовательными системами, направленные на всемерное расширение возможностей развития личности.

В последние десятилетия изменения в характере обучения происходят в контексте глобальных образовательных тенденций, которые получили название «мегатенденций» (М. Кларин). К их числу относятся:

• массовый характер образования и его непрерывность как новое качество,

• значимость как для индивида, так и для общественных ожиданий и норм,

• ориентация на активное освоение человеком способов познавательной деятельности,

• адаптация образовательного процесса к запросам и потребностям личности,

• ориентация обучения на личность учащихся, обеспечение возможностей его самораскрытия.

В процессе глобализации мировое образование вступает в качественно новый этап – международную интеграцию, которая является результатом развития и углубления предшествующего этапа – интернационализации – и доведения его до уровня интеграции национальных систем. Для интеграции становятся характерными возрастающие за счет согласованной международной образовательной политики взаимное сближение, взаимодополняемость и взаимозависимость национальных образовательных систем, синхронизация действий, достигаемая на основе регулирования их наднациональными институтами, постепенное перерастание национальными образовательными системами своих государственных рамок и зарождение тенденций к формированию единого образовательного пространства как наиболее эффективной формы реализации задач будущего (А. Лиферов).

Личность учителя в глобальном образовании – это личность носителя культуры и ее творца, преемника и создателя мирового педагогического опыта. По мировым стандартам современный учитель – это творческая индивидуальность, обладающая оригинальным проблемно-педагогическим и критическим мышлением, создатель многовариативных программ, опирающихся на передовой мировой опыт и новые технологии обучения, интерпретирующий их в кон-

кретных педагогических условиях на основе диагностического целеполагания и рефлексии.

По общему признанию, конец XX столетия – это период «глобальных инноваций» во всех областях культуры, экономики, техники, общественной и индивидуальной жизни. Глобальные инновационные процессы сопровождаются ускорением развития всех сторон общественной жизни, что обостряет и углубляет противоречие между темпами общественного и индивидуального социокультурного развития. Многие научные работы посвящены решению этой проблемы через образование, понимая особую роль образования в создании цивилизованного гражданского общества.

Например, в исследованиях Института Критического Мышления (Калифорния) были изучены перспективы развития образования, рассмотрены направления и пути реформирования образования в современном демократическом обществе.

В настоящее время во многих экономически развитых государствах существуют различные концепции развития школы, как в государственном, так и частном секторе. Конкретным примером тому является разработанная в США накануне нового века и уже внедряемая концепция школы XXI века (школы будущего)

Современная школа	**Школа будущего**
Фокус направлен на развитие базовых умений	Фокус направлен на развитие мыслительных умений
Результат отдельно от процесса обучения	Целостное определение процесса обучения
Обучение индивидуальное и самостоятельное	Совместное с учащимися решение учебных задач
Обучение строится по иерархически последовательным распоряжениям (указаниям)	Обучение строится с учетом реальных проблем и задач

Администрация руководит процессом обучения	В центре внимания – учащийся, учитель – руководит процессом обучения
Отдельных (элитных) учеников учат мыслить (думать)	Всех учащихся учат мыслить (думать)

Такая «Школа будущего» предполагает создание указанных (в таблице) педагогических условий, необходимых для реализации теории критического мышления и внедрения с этой целью инновационных образовательных моделей, в том числе личностно ориентированной и индивидуально-творческой, так как на современном этапе развития образовательных систем основным является «индивидуальный стиль» деятельности.

Поскольку комплекс индивидуальных особенностей может лишь частично удовлетворить требования какого-либо вида деятельности, человек мобилизует свои ценные для данной работы качества, компенсируя те, которые препятствуют достижению успеха.

В связи с гуманизацией образования возникает вопрос о границах изменения стиля и о границах педагогического воздействия, а также о степени влияния совместимости стилей деятельности учителя и ученика на развитие познавательной активности последнего. При рассмотрении данных вопросов выделены две важнейшие задачи современного образования:

– во-первых, максимизировать процесс восприятия материала и обеспечить развитие познавательного стиля деятельности учащихся;

– во-вторых, помочь учителю найти свой стиль педагогической деятельности, наиболее соответствующий его индивидуальным особенностям, и, что наиболее важно, уметь варьировать им в зависимости от особенностей стилей деятельности учащихся.

Наиболее значимыми являются, с одной стороны, вопрос успешного обучения всего класса с учетом индивидуальных особенностей каждого ученика, с другой – приспособление лиц с разными индивидуально-психологическими

особенностями к педагогической деятельности, то есть к деятельности с постоянно изменяющимися условиями.

Развитие индивидуального стиля познавательной деятельности учащихся происходит в процессе взаимодействия учителя и учащихся. Но зачастую происходят конфликты между учителями и учениками, что препятствует развитию интереса учащихся к предмету, а иногда и учебной деятельности в целом. Это происходит по причине несовместимости особенностей нервной системы. То, чего ожидает учитель от своих учеников, основывается на его собственных предпочтениях в сфере обучения, а когда эти предпочтения не совпадают с учебными предпочтениями учащихся, возникает конфликт стилей.

Понятие «конфликт стилей», введенное американскими психологами, используется при несоответствии между «стилем обучения», то есть стилем деятельности учителя, и «стилем учения», т.е. стилем деятельности учащегося.

В ходе исследований американских психологов был выявлен такой факт, что наивысшую заинтересованность в изучении предмета достигают те учащиеся, деятельность которых соответствует по типу нервной деятельности учителю.

Поскольку современная система образования не предусматривает возможности формирования классов на основе особенностей стилей деятельности учеников и учителей, то главная задача, стоящая перед учителем, заключается в поиске компенсирующих методов обучения, предотвращающих «стилевые» конфликты.

Именно с учетом особенностей индивидуального стиля деятельности учителю необходимо строить свою деятельность при дифференцировании учеников на основании того, какая группа признаков преобладает в их учебной деятельности.

Впервые о таком разграничении заговорил известный отечественный психолог Б.М. Теплов, который на основе данных математической статистики выделил стили с доминированием «аналитических», то есть левополушарных, и «синтетических» - правополушарных тенденций. Далее исследованиями инди-

видуальных психологических особенностей в мыслительной деятельности занимались многие отечественные и зарубежные психологи.

Этой же проблемой когнитивной психологии занимались американские ученые Р. и К. Данн. Они выделили две теории обучения:

Теория когнитивного стиля – ему соответствуют рационалистичность, технологичность, регламентированность.

Теория мозгового полушария – ему соответствуют гибкость, спонтанность, импровизация.

На основании такого деления можно сделать вывод о том, что для обеспечения максимальной эффективности образования, развития творческой индивидуальности учеников необходим индивидуальный подход, реализуемый диагностично.

На основе анализа психолого-педагогических исследований, как отечественных, так и зарубежных, был сделан вывод, что для успешного формирования индивидуального стиля деятельности необходимо учитывать:

– диагностический, дифференцированный и индивидуальный подходы к обучению и воспитанию;

– соответствие индивидуального стиля деятельности учителя и учащегося;

– эволюцию уровней усвоения знаний: репродуктивный → эвристический → креативный.

Исследования, проведенные в 1993 г. Р. и К. Данн в США более чем в семидесяти учебных заведениях, показали, что идентичные методы, применяемые в групповом обучении, могут быть продуктивными для одних и сдерживающими процесс обучения других. Данные исследования показали, что ученики, индивидуальные особенности которых не учитываются в процессе планирования и осуществления педагогического процесса, впоследствии составляют «группу риска» и могут стать опасными членами общества, склонными к правонарушениям. Выявлено, что в большинстве случаев в группу риска входят ки-

нестеты с тактильным уровнем восприятия информации и правополушарные визуалы.

Модель, созданная ученым из США Д. Колбом, состоит из четырех фаз обучения, каждая из которых предполагает некоторые качества, способности и умения со стороны учащихся:

– фаза конкретного опыта – способность к восприимчивости нового опыта;

– фаза рефлексивного наблюдения – способность к интерпретации опыта;

– фаза абстрактной концептуализации – способность к целостному пониманию – схватыванию, выработке понятий и представлений, выстраивающих данные наблюдения в последовательную, логическую теорию;

– фаза активного экспериментирования – способность использовать свои теоретические представления для принятия решений, решения проблем, что, в свою очередь, ведет к приобретению нового опыта.

Развитие образования в каждой отдельной стране и составляет сущность развития глобального образования в целом, которое может происходить только через взаимообмен и обогащение мирового педагогического опыта.

Итак, вы познакомились с различными текстами. Теперь обратитесь к материалам рабочей тетради, где представлен спектр интерактивных техник, которые вы может использовать в своей каждодневной практике.

Лекция 3. «Инновационный менеджмент в образовании»

Управление развивающей средой инновационного образовательного учреждения

С 1990-х гг. российское общество определяет в качестве основной цели современной школы создание и постоянное совершенствование условий для получения каждым учеником образования в соответствии со своими интересами и потребностями, предоставление всем учащимся возможностей для самоопределения. Таким образом, основой образовательного и управленческого

процессов в общеобразовательных учреждениях становится личностно-ориентированная образовательная парадигма. Это предъявляет новые требования к руководителям школ, ставит перед ними новые задачи, одна из которых – обеспечение условий для развития всех субъектов образовательного процесса школы. Одним из перспективных средств реализации целей и задач общеобразовательного учреждения является внутришкольная развивающая среда как особый тип образовательной системы. Историографический анализ показывает, что понимание образовательной среды как одного из определяющих факторов развития учащихся всегда являлось традиционным для отечественной педагогической практики, начиная с работ К.Д. Ушинского, Л.Н. Толстого, П.Ф. Лесгафта и особенно С.Т. Шацкого, однако при этом образовательная среда предполагалась исключительно как феномен внешкольной жизни. Воздействие среды на развитие личности рассматривалось также в трудах классиков зарубежной педагогики (К.А. Гельвеций, Я.А. Коменский, Я. Корчак, Р. Оуэн, Ж.Ж. Руссо и др.), а также в более поздних работах зарубежных авторов (Д. Макгрегор, Дж. Гарднер, Дж. Буджентал, Р. Гау и др.). Дальнейший анализ показывает, что проблема образовательной среды исследовалась многоаспектно: взаимодействие различных типов сред (И.М. Улановская, Н.И. Поливанов, И.В. Ермаков, П.И. Третьяков); классификация образовательных сред; в контексте гармонизации среды (Е.Н. Шиянов); «жизненная среда» (Дж. Гибсон); исследовались способы проектирования сред с различной направленностью – поликультурная (О.В. Гукаленко), система профессиональных и межличностных взаимоотношений (Т.В. Черникова), «этнокультурный и эстетический потенциал образовательных сред» (Г.Н. Волков, О.Д. Мукаева, А.Б. Панькин, М.В. Тавровская) и др.; дидактических компьютерных сред (Е.В. Данильчук, А.М. Коротков, А.В. Петров).

Тем не менее, многие вопросы остаются нерешенными, среди них ведущими являются проблемы управления развивающей средой инновационного образовательного учреждения средствами внутришкольного управления.

Анализ управленческой и образовательной практики современных школ позволил выявить ряд противоречий между:

– требованиями современного осмысления принципиально новых потребностей внешней и внутренней среды образовательного учреждения, выбора приоритета их развития и недостаточным использованием эффективных управленческих процедур для включения развивающей среды в процесс решения проблем личностного становления всех субъектов образования;

– объективной востребованностью личностно ориентированного образования и преобладанием в практике работы массовой школы стихийно сформировавшихся образовательных сред, не соответствующих идеям гуманистической, личностно-развивающей парадигмы образования;

– наличием в отдельных школах локальной образовательной среды развивающего типа, созданной отдельными педагогами, и отсутствием согласованности и взаимодействия между ними, ввиду недостаточной разработанности подходов к управлению развивающей средой школы в целом;

– между высоким педагогическим развивающим потенциалом, которым обладает образовательная среда школы и слабой теоретической изученностью данного потенциала, а также управление его реализацией в образовательном учреждении;

– потребностью в целостном развитии всех субъектов образовательной среды (учащиеся, педагоги, руководители) и приверженностью управления к системно-авторитарному стилю руководства, не позволяющему полноценно реализоваться и развиваться субъектам образования;

– увеличивающимся числом обращений ученых и исследователей к определению понятия «развивающая среда», его структуре и отсутствием его четкого содержательного объема на основе средового подхода;

– наличием объективной потребности в определении теоретико-методологических и организационно-педагогических основ внутришкольного управления развивающей средой и отсутствием теоретических основ в данной области.

Эффективность управления развивающей средой инновационного образовательного учреждения может быть существенно повышена, если:

– рассматривать управление как стратегию организации образовательного процесса с выявлением ведущих тенденций и специфических принципов, обеспечивающих целостность личностного и субъектно-деятельностного развития учащихся и профессионально-личностного развития педагогов;

– развивающая среда инновационного образовательного учреждения будет рассматриваться как базовое понятие частной теории управления развивающей средой школы с уточнением содержания сопутствующих понятий, их соотношения, существенных характеристик развивающей среды, специфических принципов управления;

– будет уточнено представление о внутришкольной развивающей среде как объекте управления и его функциях, о ее включенности в содержание образования при реализации развивающей образовательной модели, где опыт, приобретенный в среде, является одним из источников развития личности;

– одним из ведущих управленческих средств формирования и поддержания развивающей среды школы выступит разработка и реализация дискретных инноваций как организационных форм реконструкции образовательного процесса (автономных и самостоятельно значимых элементов образовательного пространства школы), не требующих глобальной перестройки образовательного процесса и носящих временный и локальный характер, допускающих их изъятие без ущерба для функционирования базовой модели школы;

– будет разработана модель управления развивающей средой инновационного образовательного учреждения как целостная саморазвивающаяся система, включающая взаимосвязанные компоненты – целевой, концептуальный, организационный, содержательный, процессуальный, технологический;

– будет разработана и реализована на практике система управленческих технологий и методов работы администрации школы с педагогами и учащимися, целенаправленно ориентированная на формирование развивающей среды, и выработан механизм взаимодействия различных творческих, проектных, тью-

ториальных групп в условиях, способствующих развитию всех субъектов образовательного учреждения;

– будет проводиться перманентный мониторинг воздействия среды школы на всех субъектов образовательного учреждения, динамики уровней профессиональных компетентностей учителей по этапам управления организационно-управленческой модели, а также индивидуальных траекторий развития учащихся.

Теория управления развивающей средой инновационного образовательного учреждения включает:

– базовые понятия:

1) «среда инновационного образовательного учреждения» – это организованное пространство социально-культурных, предметно-дизайнерских, воспитательно-обучающих, коммуникативно-партнерских и демократически коллегиальных условий, в которых реализуется инновационная функция школы;

2) «развивающая среда инновационного образовательного учреждения» – это совокупность целенаправленно организованных пространств, континуум которых базируется на введении ценных для каждого субъекта духовных смыслов и возможностей, имеющих одновременно опосредованное мощное и щадящее воздействие, проявляющееся в синергетически естественном эффекте развития тех или иных индивидуальных способностей в ответ на ненасильственный запрос социума;

3) «дискретные педагогические инновации» (дискретные организационные формы) – автономные и самостоятельно значимые элементы образовательного пространства школы, не требующие глобальной (сплошной) перестройки образовательного процесса, носящие временный и локальный характер, допускающие их изъятие без ущерба для функционирования базовой модели обучения.

Определение существенных характеристик развивающей среды, каковыми являются: социальная контекстуальность, пассионарность, сочетание репродуктивности и продуктивности.

Основные характеристики развивающей среды:

социальная контекстуальность (включенность субъектов образовательного процесса в решение социально значимых проблем не только образовательного характера, но и в более широком плане – микро-, мезо- и макросоциума),

пассионарность (возможность и способность самодвижения, выхода на новые уровни организации и продуктивности в образовательном процессе, социальном творчестве, личной самореализации ее субъектов),

сочетание репродуктивности и продуктивности (степень влияния на принятие установленных и вновь творимых культурных норм, образцов поведения в образовательном и широком социальном пространстве),

продуктивность (создание условий для появления не только внутреннего, внутриличностного результата жизнедеятельности школы, но и внешнего, имеющего непосредственную, социальную ценность – педагогические инновации, социальные проекты).

Базовые положения, определяющие направленность управленческой деятельности всех уровней внутришкольного управления в разработанной модели внутришкольного управления, нацеленной на формирование и поддержание развивающей среды общеобразовательной школы, включают:

1) Преподавание предметных циклов, отдельных предметов, реализация межпредметных связей и учебных тем должны воссоздавать структуру творческой деятельности: подготовка, созревание, озарение, проверка, созидание общественно значимых продуктов. Образовательная среда классно-урочного обучения должна обеспечивать каждому учащемуся возможность для организации своей познавательной деятельности как продуктивной, творческой.

2) Создание такого уклада школьной жизни, который будет в максимальной степени способствовать включению учеников в творческую познавательную деятельность, обеспечивать механизм использования результатов ученического творчества в общественно-полезной деятельности, стимулировать продуктивную, авторскую позицию каждого ученика в учебной деятельности.

3. Целостная модель управления развивающей средой инновационного образовательного учреждения обусловлена разработкой и внедрением дискретных инноваций, последовательность реализации которых адекватна алгоритму педагогической деятельности: целевой, концептуальный, организационный, содержательный, процессуальный, технологический и критериально-оценочный компоненты.

Модель представляет собой систему, элементами которой выступают взаимосвязанные компоненты модели. Целевой компонент включает цель и задачи управления развитием школы, отвечающие идеям личностно-ориентированной образовательной парадигмы. Концептуальный компонент включает набор специфических принципов управления развитием школы, ориентированного на формирование развивающей внутришкольной среды. Организационный компонент включает средства реализации дискретных инноваций: преподавание предметных циклов, отдельных предметов и учебных тем; вариативная система уровней познавательной деятельности; уклад школьной жизни; новые организационные формы сотрудничества учителей. Содержательный компонент модели включает в себя конкретные дискретные образовательные инновации следующих типов: исследовательские, учебные, учебно-организационные, структурно-организационные, управленческие. Процессуальный компонент модели включает процессы: педагогические (классно-урочное обучение, проектно-исследовательская деятельность учащихся, деятельность тьюториальных групп) и управленческие. Технологический компонент модели: система управленческих технологий и методов работы администрации школы с педагогами, нацеленных на формирование развивающей среды. Критериально-оценочный компонент модели включает критерии (потребностно-мотивационный, когнитивный и эмоционально волевой) и соответствующие им индикаторы педагогической эффективности развивающей среды образовательного учреждения.

Управленческие технологии, используемые администрацией школы, по внедрению данной модели направлены на усиление развивающего эффекта среды образовательного учреждения, как-то:

1) организация внутришкольной системы повышения квалификации;

2) создание в школе организационных структур, предусматривающих партисипативное управление;

3) переход к матричной модели управления школой;

4) совместное программирование предстоящей инновационной деятельности путем проведения организационно-деятельностных игр и подобных им мероприятий (семинаров, педсоветов и т.д.);

5) организация инновационной работы школы по реализации национально-регионального компонента содержания образования;

6) обеспечение активного и разностороннего взаимодействия внутренней среды образовательного учреждения с внешней средой;

7) использование в управлении школой мониторинга ее развития, ориентированного на специально разработанную систему показателей, учитывающую специфику образовательной среды конкретной школы;

8) поддержка управления развитием школы средствами внешнего образовательно-управленческого консалтинга.

Управление развивающей средой, в первую очередь, направлено на развитие профессионализма учителей и осуществляется посредством изменения функций внутришкольного управления, а именно:

1) информационно-аналитическая функция (определяет динамику профессиональной позиции учителей, педагогического мышления и рефлексии);

2) планово-прогностическая функция (стимулирует развитие педагогического целеполагания и прогнозирования);

3) организационно-исполнительская функция (в единстве с мотивационной обусловливает взаимообмен педагогическим опытом в коллективе, активизацию профессионального самообразования и самовоспитания);

4) контрольно-диагностическая функция (способствует формированию педагогической ответственности и компетентности, развитию самоорганизации, технологическому осмыслению собственной деятельности и ее ориентации на реальные позитивные результаты).

Таким образом, взаимодействие и взаимопроникновение управленческих функций определяет значимость каждой из них в развитии всех компонентов профессиональной компетентности учителя.

Современные исследователи отмечают важнейшее, ключевое значение образовательной среды школы в системе факторов школьного образования, рассматривая при этом внутришкольную образовательную среду как сложный, неоднородный, а подчас и внутренне противоречивый феномен образования. Значимым для нас является выделение в имеющихся классификациях особых типов (или одного типа) среды, для которых характерны ориентация на ценности развития и саморазвития всех участников образовательного процесса. Такой тип внутришкольной образовательной среды мы называем развивающим.

Между понятиями «образовательная система» и «образовательная среда» существует более сложное соотношение, чем между системой и ее элементом. Под образовательной (педагогической) системой подразумевается взаимосвязанная совокупность упорядоченных, управляемых, целенаправленных и, как правило, относительно «жестких» факторов прямого влияния на процессы обучения, развития, становления личности обучающегося. Антиподом понятия системы выступает «стихия» («стихийные факторы воспитания»); данное понятие предполагает совокупность неупорядоченных, неуправляемых, спонтанно возникающих и так же спонтанно меняющихся факторов влияния на указанные выше процессы. «Среда» занимает как бы промежуточное положение между «системой» и «стихией»; она представляет собой совокупность управляемых и в то же время гибких «мягких» факторов опосредованного влияния на процессы обучения, развития, социализации учащегося. Таким образом, управляя процессом образования, используя те или иные рычаги непосредственного влияния (например, изменяя систему организации обучения, содержание образования

или методику преподавания), мы управляем образовательной системой школы; в то же время, используя факторы опосредованного влияния (например, влияя на ценности и традиции в коллективе или изменяя дизайн школьных помещений), мы управляем внутришкольной образовательной средой.

Параметры внутришкольной образовательной среды вводятся для оценки степени выраженности тех или иных ее качеств, значимых для решения педагогических задач. Несколько модифицировав модель, предложную В.А. Ясвиным, мы выделяем следующие параметры внутришкольной образовательной среды.

С точки зрения внутришкольного управления важно, что образовательная среда может характеризоваться с различных сторон, в зависимости от степени выраженности тех или иных ее качеств. Для оценки этих качеств вводятся следующие параметры образовательной среды.

Широта внутришкольной образовательной среды показывает, каков круг субъектов, объектов, процессов и явлений включен в данную образовательную среду. Педагогическую значимость широты образовательной среды понимали известные педагоги разных стран и исторических эпох. Я.А. Коменский рассматривал высший уровень образования как «академию и путешествие». Я.Корчак расширял образовательную среду за счет участия воспитанников в детском суде и детском парламенте, сотрудничества с общегосударственной детской газетой и т.п.

Интенсивность внутришкольной образовательной среды показывает степень насыщенности образовательной среды условиями, влияниями и возможностями, а также концентрированность их проявления. Высокая интенсивность образовательной среды может быть достигнута, например, в летнем детском лагере за счет специфических условий взаимодействия педагогов со школьниками и уникальных условий среды обитания. Напротив, примером низкоинтенсивной образовательной среды может выступать ранее упоминавшийся тип образовательного учреждения – «камера хранения».

Осознаваемость внутришкольной образовательной среды является показателем сознательной включенности в нее всех субъектов образовательного

процесса. Как отмечал Л.С. Выготский, влияние среды на развитие ребенка будет измеряться среди других прочих влияний также и степенью понимания, осознания, осмысления того, что происходит в среде. Повышению осознаваемости образовательной среды может служить наличие традиций и ритуалов, символики и атрибутики учебного заведения. Проблеме повышения осознаваемости образовательной среды уделял много внимания А.С. Макаренко. «Несмотря на то, что каждый воспитанник пребывает в учреждении временно, рано или поздно уйдет из него, будущее учреждения, его более богатая и более культурная жизнь всегда должны стоять перед коллективом как серьезная и высокая цель, освещающая многие частности сегодняшней жизни. Как показал опыт, ребята вовсе не безразлично относятся к далекому будущему своего учреждения, если в учреждении им хорошо и они его любят».

Обобщенность внутришкольной образовательной среды характеризует степень координации всех субъектов внутришкольной образовательной среды и, соответственно, всех локальных образовательных сред, действующих в рамках школы. Высокая обобщенность образовательной среды учебного заведения обеспечивается наличием четкой концепции деятельности этого учреждения, разработанной и принятой в совместном обсуждении как с педагогами, так и с учащимися школы (на доступном для них уровне). Низкую обобщенность образовательной среды можно встретить в образовательном учреждении, где преобладают совместители, которые приходят для того, чтобы «вычитать часы» по своему предмету.

Эмоциональность внутришкольной образовательной среды характеризует соотношение в ней эмоционального и рационального компонентов. Очевидно, что определенная образовательная среда, даже при одинаково высоких значениях по всем прочим показателям, может быть как эмоционально насыщенной, «яркой», так и эмоционально бедной, «сухой». На показатель эмоциональности образовательной среды может накладывать отпечаток сам профиль учебного заведения или его тип (общеобразовательная школа, кадетское учебное заведе-

ние или школа с углубленным изучением образовательной области «Искусство»).

Доминантность внутришкольной образовательной среды характеризует значимость внутренней среды данного образовательного учреждения в системе ценностей субъектов образовательного процесса. Доминантность описывает образовательную среду по критерию «значимое – незначимое». Это показатель иерархического положения данной образовательной среды по отношению к другим источникам влияния на личность: чем большую роль играет определенная образовательная среда в развитии человека, чем более высокое, «центральное» место она в этом смысле занимает – тем более она доминантна. Следует отметить, что практически каждый из выдающихся классиков мировой педагогической мысли считал высокую доминантность «своей» образовательной среды непременным условием ее успешного функционирования, причем, подчас это предполагалось средствами информационной или физической изоляции воспитанника (наиболее характерный пример – педагогическая система Ж.-Ж. Руссо).

Согласованность внутришкольной образовательной среды показывает степень согласованности влияния на личность, оказываемого внутришкольной образовательной средой, с другими (внешкольными) образовательными средами, влияющими на ту же личность. Согласованность характеризует широкую образовательную среду личности по критерию «гармоничное – негармоничное». Иными словами, согласованность показывает, является ли данная внутришкольная образовательная среда чем-то обособленным в среде обитания личности, или она тесно с ней связана, интегрирована в нее. О высокой степени согласованности образовательной среды может, например, свидетельствовать четкая ориентированность ее задач и компонентов на социальный заказ. Можно констатировать относительно низкий уровень согласованности современной школьной образовательной среды в целом по отношению к сегодняшней, кардинально изменившейся среде обитания.

Социальная активность внутришкольной образовательной среды является показателем социально ориентированного созидательного потенциала школы и экспансии образовательного учреждения в среду обитания. Образовательная среда в одних случаях может выступать исключительно в роли социального потребителя, эксплуатирующего в процессе своего функционирования те или иные гуманитарные или материальные ценности, ничего не отдавая обществу, в т.ч. и качественно образованных выпускников, и тогда правомерно говорить о низкой степени ее социальной активности. В других случаях она сама производит тот или иной социально значимый продукт, активно его распространяет, оказывая таким образом влияние на среду обитания, т.е. демонстрирует высокую степень социальной активности. Таким социально значимым продуктом могут быть не только образованные люди, обязанные своим личностным развитием данной образовательной среде, но также собственно интеллектуальные или материальные ценности: общественные инициативы, учебные или компьютерные программы, методическая литература, творческие произведения, сувениры, сельскохозяйственная продукция и т.д.

Мобильность внутришкольной образовательной среды является показателем ее способности к органичным эволюционным изменениям в контексте взаимоотношения со средой обитания. О высокой степени мобильности образовательной среды можно говорить, когда учитель на своих уроках творчески использует новые методические разработки; проводит уроки в контексте определенных событий, происходящих в среде обитания; легко варьирует план урока в зависимости от конкретной обстановки, сложившейся в классе; знакомится с работами психологов и соответственно перестраивает характер своего педагогического общения с учениками и т.п. Естественно, никакая образовательная среда не может устойчиво функционировать, не соотнося свою образовательную стратегию с изменениями условий в среде обитания. Речь идет о хорошо продуманной и спланированной адаптации к неизбежным общественным изменениям, такой перестройке образовательной среды, которая бы, с одной сторо-

ны, учитывала изменяющийся образовательный заказ, а с другой – не приводила к деструктивным ситуациям в самой образовательной среде.

Устойчивость внутришкольной образовательной среды характеризует ее стабильность во времени. Так, ведущие европейские университеты доказали высокую устойчивость их образовательных сред на протяжении веков. Низкая степень устойчивости образовательной среды характерна, например, для школы, в которой происходит постоянная «текучка кадров» или каждый год меняются директора. Переход образовательного учреждения из режима функционирования в режим развития также неизбежно сопряжен с временным падением устойчивости внутришкольной образовательной среды. Отмечается тенденция определенной зависимости устойчивости образовательной среды от ее модальности. К наиболее устойчивому типу можно отнести догматическую образовательную среду, которая «функционально мало чем отличается от своего средневекового воплощения… и остается господствующей в образовательных учреждениях на пороге XXI века». В то же время творческая образовательная среда, без сомнения, относится к наименее устойчивому типу.

Условия формирования развивающей среды общеобразовательного учреждения средствами внутришкольного управления:

Первым условием выступает организация внутришкольной системы повышения квалификации. Важнейшей характеристикой внутришкольной системы повышения квалификации инновационного образовательного учреждения является развитие в ее рамках коллективного педагогического творчества, проявляющегося в разработке и реализации различных дискретных инноваций.

Второе условие – создание в школе организационных структур, предусматривающих партисипативное управление. Выделяются два метода организации коллективной работы, позволяющих получать большую отдачу от деятельности коллегиальных органов в школе: метод номинальных групп и метод групповой дискуссии.

Третье условие – переход к матричной модели управления школой. Данное условие соотносится с принципом развития структуры управления школой.

Четвертое условие – совместное программирование предстоящей инновационной деятельности через проведение организационно-деятельностных игр и подобных им мероприятий (семинаров, педсоветов и т.д.).

Пятое условие – организация инновационной работы школы по реализации национально-регионального компонента содержания образования. Данное условие соотносится с принципом преемственности основных направлений развития различных уровней образования: федерального, регионального, муниципального, школьного.

Шестое условие – обеспечение активного и разностороннего взаимодействия внутренней среды образовательного учреждения с внешней средой.

Седьмое условие – использование в управлении школой мониторинга ее развития, ориентированного на специально разработанную систему показателей, учитывающую специфику образовательной среды конкретной школы. Один из возможных подходов к определению набора показателей и индикаторов развития общеобразовательного учреждения.

Восьмое условие – поддержка управления развитием школы средствами внешнего образовательно-управленческого консалтинга. Данный перечень условий формирования развивающей среды общеобразовательного учреждения средствами внутришкольного управления является открытым и может быть дополнен в зависимости от специфики конкретной ситуации и от особенностей «лица» той или иной инновационной школы. Однако восемь охарактеризованных выше условий являются тем необходимым минимумом, на базе которого руководитель любой школы может осуществлять управленческую деятельность по формированию внутришкольной среды.

Критерии и индикаторы педагогической эффективности развивающей среды образовательного учреждения:

– потребностно-мотивационному критерию – развития целей и задач получения образования, потребности в самообразовании, личностного смысла обучения, положительного отношения к учебной деятельности в школе, интереса к дополнительному образованию в школе;

– когнитивному критерию – развития внимания, памяти, мышления, учебной деятельности;

– эмоционально-волевому критерию – развития самоконтроля и произвольности, развития организованности, развития дисциплинированности.

На их основе, по нашему мнению, возможно наиболее объективно и адекватно оценить степень эффективности развивающей среды на уровне класса, параллели, школы. Периодически проводимые оценки являются необходимой составляющей мониторинга эффективности управления, формирования и поддержания развивающей среды образовательного учреждения. Набор индикаторов позволяет проанализировать наличный уровень, то есть выявлять достаточно и недостаточно развитые показатели и на основе полученной информации определить управленческие шаги по коррекции процесса формирования и поддержания развивающей среды школы.

Лекция 4. Комплексная цель инновационной школы

1. Понимание концептуальных основ модели инновацион-ной школы с развивающей средой.

2. Определить сущность инновационных процессов в об-разовательных системах по проектированию образовательной среды.

3. Осознание необходимости в изменении собственного педагогического мышления, профессионального мастерства, механизма самоопределения, личностных качеств как условий готовности работы в современной школе.

4. Знание методологии средового подхода, типологии сфер в образовании, сущностных характеристик, факторов, структуры образовательной среды.

5. Умение использовать знания о внешней и внутренней среде образовательного учреждения в решении управленче-ских задач; соотносить понятия образовательная среда, инно-вационная среда, развивающая среда; применять различные методики в исследовании параметров для анализа внутриш-кольной и внешнешкольной сред; выстраивать критерии и ин-дикаторы педагогической эффективности развивающей среды образовательного учреждения.

6. Рефлексивное управление. Психолого-педагогические особенности в создании условий формирования и поддержания развивающей среды. Уровни рефлексивного управления.

II. Ключевые дефиниции

Образовательная среда – система влияний и условий формирования личности, а также возможностей для ее развития, содержащихся в социальном и пространственно-предметном окружении

Среда инновационного образовательного учреждения – это организованное пространство социально- культурных, предметно-дизайнерских, воспитательно-обучающих, коммуникативно-партнерских и демократически коллегиальных условий, в которых реализуется инновационная функция школы.

Развивающая среда инновационного образовательного учреждения – это совокупность целенаправленно организованных пространств, континуум которых базируется на введении ценных для каждого субъекта духовных смыслов и возможностей, имеющих одновременно опосредованное мощное и щадящее воздействие, проявляющееся в синергетически естественном эффекте развития тех или иных индивидуальных способностей в ответ на ненасильственный запрос социума, обладает следующими основными характеристиками: социальной контекстуальностью, пассионарностью, сочетанием ре-продуктивности и продуктивности, продуктивностью.

Внешняя среда школы – совокупность социальных и природных факторов, действие которых значимо для создания, выживания, функционирования и развития школы как открытой социально ориентированной и социально ответственной системы. Внешняя среда обуславливает направленность деятельности школы, создает для этой деятельности благоприятные возможности, ограничения и угрозы. Это сфера, в которой образовательное учреждение осуществляет свою жизнедеятельность; совокупность «факторов влияния» вне образовательного учреждения.

Внутренняя среда – совокупность компонентов, их функциональных взаимосвязей и участников образовательного процесса, в деятельности которых реализуются цели образовательного учреждения.

Дискретные педагогические инновации – (дискретные организационные формы реконструкции образовательного процесса) – межгрупповые и индивидуально-групповые формы взаимодействия педагогов с учащимися и коллегами, не требующие глобальной (сплошной) перестройки образовательного процесса, носящие временный и локальный характер, допускающие их изъятие без ущерба для функционирования базовой модели обучения, автономные и самостоятельно значимые элементы образовательного пространства школы.

Концепция – 1) определенный способ понимания, трактовки каких-либо явлений, основная точка зрения, руководящая идея для их освещения; ведущий замысел, конструктивный принцип различных видов деятельности; 2) относительно целостная и завершенная, структурированная совокупность, система взглядов, представлений, идей. Описание основного смыла деятельности в целом.

III. Учебные элементы модуля

Методология средового подхода. Методология управления развивающей средой.

Понятие развивающей среды как педагогического феномена. Трактовка понятий инновационная среда, образовательная среда, развивающая среда, внешняя среда.

Разграничение дефиниций «образовательная система» и «образовательная среда», «стихия» (стихийные факторы воспитания). Сущностные характеристики развивающей среды. Типы образовательных сред.

Базовые положения, определяющие направленность управленческой деятельности на формирование и поддержание развивающей среды общеобразовательного учреждения.

Система принципов управления развитием школы. Организационно-педагогические условия формирования развивающей среды.

Диагностика внутришкольной образовательной среды, диагностические параметры (показатели) – широта, интенсивность, осознаваемость, обобщенность, эмоциональность, доминантность, согласованность, социальная активность, мобильность, устойчивость. Метод независимой педагогической экспертизы.

Критерии и индикаторы педагогической эффективности развивающей среды (потребностно-мотивационные, когнитивные, эмоционально-волевые).

IV. Контрольные (зачетные) задания

Изучите содержание модуля, по мере чтения соотнесите с учебными элементами. Выполните задание из предлагаемых ниже. В случае необходимости дополнительно изучите литературу, представленную в данном учебном пособии.

1. Тест на информационную осведомленность

1.1. Определите понятие «развивающая среда» как педагогический феномен.

1.2. На какие типы классифицируется образовательная среда? Что служит основой выделения различных типов сред?

1.3. Выделите сущностные характеристики развивающей среды.

1.4. Обоснуйте критерии в проектировании развивающей среды с позиций личностно-ориентированной парадигмы.

1.5. Перечислите доминирующие организационно-педагогические условия в формировании и поддержании развивающей среды.

1.6. Выделите базовые положения противоречия развивающей среды в инновационном образовательном учреждении.

1.7. Обоснуйте систему специфических принципов управления развитием школы, ориентированных на формирование развивающей среды.

1.8. Определите, в чем специфика управления профессиональным развитием педагогов в инновационной школе с развивающей средой.

2. Задание на логическое осмысление информации и оценочные суждения

2.1. Составьте опорный конспект по теме:

а) составьте структурно-функциональную модель развивающей среды;

б) представьте целостную логику компонентов среды, а также обоснуйте присущие ей функции.

2.2. Опираясь на результаты выполненных заданий, напишите эссе (сочинение-размышление) на один из вопросов:

- Особенности развивающей внутришкольной среды как особого типа образовательной среды школы.
- Что такое инновационная школа с развивающей средой?
- Анализ концепций развивающего обучения: системообразующие элементы в контексте среды.
- Технологические аспекты проектирования развивающей среды.

2.3. Сделайте сравнительный анализ

- В чем принципиальное различие между образовательной средой и развивающей средой инновационного образовательного учреждения.
- Психолого-педагогические особенности в создании условий формирования и поддержания развивающей среды. Уровни рефлексивного управления: традиционная (когнитивно-знаниевая) и гуманистическая парадигма.
- Активизация психических (познавательных) процессов традиционного и развивающего урока. Вариативная система уровней познавательной деятельности (репродуктивный, продуктивный).
- Обоснуйте партисипативное управление в инновационной школе с развивающей средой и традиционной (когнитивно-знаниевый).
- В чем специфика матричной модели управления развитием школы на ряду с секторной, линейной, коллегиальной, модульной.

3. Задание на практическое применение изученной информации

3.1. Разработайте критерии и индикаторы педагогической эффективности развивающей среды образовательного учреждения

3.2. Используя данные аналитических материалов внешней и внутренней среды школы, определите перечень внешних и внутренних ключевых проблем, которые могут быть решены при вашем участии, что необходимо устранить в разных школах.

3.3. Познакомьтесь с определениями ключевых терминов в начале модуля. Определите, как они связаны между собой, в чем их различие.

3.4. Используя метод педагогической экспертизы, выделите основные параметры развивающей среды в вашей школе (см. содержание модуля).

3.5. Проведите исследование с целью выявления основных причин, влияющих на качество образовательной среды.

VI. Тренинг

1. Задание на информационную осведомленность

Вопрос

Чем обусловлена актуализация средового подхода в педагогике?

Ответ

В основе методологии средового подхода можно выделить существенные характеристики среды как объекта исследования и проектирования. В числе таковых можно отметить неисчерпаемость и вариативность среды: пространство и способы существования социальных ситуаций, избирательность влияния среды и зависимость характера этого влияния от самого субъекта, представление об активной позиции субъекта в конструировании «его среды», квинтэссенцией которой выступает некая коллизия, событие. (Квинтэссенция – основа, самая сущность чего-нибудь).

Влияние среды исключает прямое «давление» на личность, что как раз и обусловливает избирательную личностно-развивающую направленность средовых факторов.

Актуализация средового подхода в педагогике обусловлена:

1) личностно-развивающей ориентацией образования, предполагающей актуализацию альтернативных («жизненных») источников опыта;

2) необходимостью проектирования личностно-развивающих систем, в отличие от деятельностного подхода, более соответствующего организации собственно образовательного процесса, проектирование ситуаций – событий предполагает не прямое управление развитием, а косвенное действие «через среду»;

3) глобальной компьютеризацией общества и использованием дидактических компьютерных сред в образовании;

4) проникновением в педагогические мышление принципов экологически сообразного поведения в среде;

5) расширением пространства и сокращением времени коммуникаций, в силу чего расширяется факторное поле становления личности.

Средовой подход проектирует систему исследовательских процедур, направленных на изучение источников опыта формирующейся личности, лежащих вне поля целенаправленного педагогического влияния («управляемого воздействия»), но вместе с тем зависящих от ее собственной активности.

Методологическими регулятивами средового подхода в исследовании педагогических проблем выступают:

1) возможность исследовать ситуацию развития личности учащегося «извне», в более широком плане, не ограничиваясь рамками учебной аудитории (класса);

2) рассмотрение образовательной среды как источника личностного опыта и детерминанты установок учащихся, факторов развития личности (детерминизм – учение о закономерности и причинной обусловленности всех явлений природы и общества);

3) раскрытие механизма влияния среды через конкретные ситуации, каждая из которых мыслится как жизненная среда, функционирующая (или организованная) в соответствии с закономерностями становления личностной сферы и учитывающее невозможность принудительного формирования лич-ностных

ценностей «смыслов»; наличие условий избирательного отношения к ценностям, внешним факторам, избиратель-ной реализации представляемых ими возможностей. Среда, в отличие от организованного учебного процесса дает возможность выбирать содержание жизнедеятельности, находить в окружающем пространстве «свою нишу»;

4) внешние обстоятельства, не требующие определенного поведения, а востребующие постановку перед необходимостью внутреннего решения;

5) побуждающие к поиску и открытию новых смыслов, утрата возможности опредмечивания прежней жизненно значимой потребности побуждает индивида к поиску путей преобразования ситуации, обретению нового опыта, среда как совокупность обстоятельств жизни, если и не указывает выход из ситуации, то, во всяком случае, предлагает обилие вариантов саморазвития;

6) принятие индивидом позиции субъекта своей жизнедеятельности, реализуемой в разнообразных формах проявления субъектности, при этом не вызывает сомнение то, что жизненные обстоятельства дают формирующемуся человеку, гораздо большие возможности проявить субъектность, чем формализованная, регламентированная ситуация обучения, где ему уже в известном смысле дана «ориентированная основа» действий.

N.B. Средовой подход можно представить таким образом, как совокупность исследовательских процедур, включающих выявление факторов создающих доминанту развития личности и, соответственно, тип среды, установление взаимовлияния организованного обучения и средовых условий, порождающих вариативные модели поведения и развития учащихся, проектирование оптимальной композиции коммуникативных, информационных, учебных, творческих, досуговых сред.

Вопрос

По каким признакам можно классифицировать среду (типы, факторы, структура).

Ответ

Типология сред в образовании:

по педагогическим функциям (дидактическая, воспитательная, интеллектуально-развивающая);

по профилю образовательного учреждения, в котором среда имеет место: дошкольного учреждения, школы (гимназии, лицея), колледжа, вуза, регионально-этнокультурная среда;

организационным структурам, представлена в среде: кафедры начальных классов, гуманитарных дисциплин, естественно-математического цикла и т.д., методического объединения педагогов, школы;

сообществу вовлеченных в образовательный процесс участников (среда класса, проектная группа, группа тьюторов и т.д.);

включенности среды в содержание образования, что имеет место при реализации личностно-развивающей образовательной модели (где опыт, обретенный в среде является одним из источников содержания образования).

К факторам образовательной среды относятся совокупность явлений и процессов, которые в предметно-рекреационном, пространственно-предметном, информационном, коммуникативно-деятельностном, нравственно-психологическом, или каких-либо других аспектах связаны с образовательным процессом, выступают как его условие, предпосылка, предметно-событийная оболочка. В этом смысле проектирование и создание образовательной среды включает систему целенаправленных действий кафедры начальных классов, гуманитарных дисциплин, естественно-математического цикла по актуализации предметно-информационно-психологических факторов, обеспечивающих поддержку целенаправленной деятельности учителей и саморазвитие учащихся.

В структуре среды следует выделить:

1) факторы прямого действия (например, источники информации, учебное оборудование, используемое в лабороаторном практикуме, системы поддержки учебной деятельности и общения, которые при этом становятся тождественными средствами обучения;

2) факторы косвенного действия, опосредованно влияющие на усвоение знаний и развитие учащихся (к примеру, температура в помещении: освещенность, оборудование, учебное место и т.д.);

3) среди факторов, которые действуют вне рамок учебного процесса, можно отметить: пространственно-предметную организацию среды, например, оформление рекреаций картинами художников (выездная картинная галерея), наши выпускники, их достижения и т.д. Особенно мощный фак-тор – общение в неформальной обстановке (ученые, специалисты по профилю, представители музеев и т.д.), взаимодействие учащихся друг с другом;

4) неуправляемые факторы образовательной среды проявляют себя на ситуативном уровне, и их влияние не может быть заранее предсказуемым.

Вопрос

Как соотнести взаимосвязь инновационного развития школы с воздействием факторов внешней среды

Ответ

Развитие каждой школы ориентируется на определенное видение ее будущего, которое в свою очередь, взаимосвязано и сопряжено с тремя важнейшими факторами внешней среды:

обществом, т.е. социальным окружением школы, заинтересованным в получении определенных образовательных результатов;

политикой в сфере образования как области согласования интересов прямых и косвенных участников образовательного процесса;

экономической политикой правительства, от которой во многом зависит ресурсная поддержка систем образования.

Вопрос

Проанализируйте вышеуказанные факторы внешней сре-ды. Оцените позицию вашей школы во внешнем окружении вчера и сегодня. Сделайте прогноз

возможностей, ограничений и рисков для внутришкольной образовательной среды, которые могут возникнуть в связи с изменением внешней среды.

Ответ

Для изучения внешней среды можно использовать достаточно простую методику «PEST-анализ», которая предполагает прохождение нескольких шагов.

На первом шаге участники анализа (например, директор и группа ведущих учителей-аналитиков) определяют и указывают на бумаге временной отрезок, на который рассчитан анализ (например, предстоящий учебный год), выделяют и записывают на доске или большом листе бумаги наиболее крупные факторы внешней среды.

Обычно говорят о четырех таких блоках: социальном, управленческом (технологическом), экономическом и политическом (политико-правовом).

На втором шаге по каждому из выделенных крупных факторов определяются и записываются те явления и события, которые особенно сильно могут воздействовать в будущем на конкретную школу, в которой проводится этот анализ. Важно, чтобы в результате работы в списках оказалось максимальное количество факторов, реально влияющих на школу.

На следующем шаге эти влияния следует разделить на положительные для школы и отрицательные, создающие для нее новые ограничения и угрозы.

На четвертом шаге рекомендуется задать ряд вопросов по каждому из выявленных положительных факторов, сформулировать и затем зафиксировать письменно ответы на них:

1. Какие полезные для нашей школы последствия может дать этот фактор?

2. Как мы сможем использовать новые возможности?

3. Можно ли увеличить полезное влияние этого фактора на нашу школу?

4. Если да, что именно и как мы должны для этого сде-лать?

На пятом шаге задаются аналогичные вопросы по каждому из факторов, которые могут оказать отрицательное влияние:

1. Какие неприятности, угрозы, ограничения для школы несет с собой данный фактор (явление, событие)?

2. Можем ли мы своими силами (или с внешней помощью) противодействовать этому событию, уменьшить его влияние на школу или компенсировать его отрицательное воздействие другими, позитивными действиями?

3. Если да, что для этого надо сделать?

4. Если нет, как подготовить школу, учителей, школьников, родителей к предстоящим неприятностям, чтобы они оказались менее неожиданными?

Исходя из полученных результатов, вносятся необходимые поправки в работу школы.

Вопрос

Как оценить степень эффективности внутришкольной развивающей среды на уровне класса, параллели в вашей школе.

Ответ

Периодически проводимые оценки являются необходимой составляющей мониторинга эффективности управления, формирования и поддержания развивающей среды образовательного учреждения.

Критерии и индикаторы педагогической эффективности развивающей среды образовательного учреждения. Выделены три критерия, каждому из которых соответствуют определенные индикаторы:

– потребностно-мотивационному критерию – развития целей и задач получения образования, потребности в самообразовании, личностного смысла обучения, положительного отношения к учебной деятельности в школе, интереса к дополнительному образованию в школе;

– когнитивному критерию – развития внимания, памяти, мышления, учебной деятельности;

– эмоционально-волевому критерию – развития самоконтроля и произвольности, развития организованности, развития дисциплинированности.

На их основе, по нашему мнению, возможно наиболее объективно и адекватно оценить степень эффективности развивающей среды на уровне класса,

параллели, школы. Периодически проводимые оценки являются необходимой составля-ющей мониторинга эффективности управления, формирования и поддержания развивающей среды образовательного учреждения. Набор индикаторов позволяет проанализировать наличный уровень, то есть выявлять достаточно и недостаточ-но развитые показатели и на основе полученной информации определить управленческие шаги по коррекции процесса формирования и поддержания развивающей среды школы.

В зависимости от сформированности характеристик по критериальным индикаторам отдельных учащихся и их группы (классы, параллели, школьный коллектив учащихся) можно распределить по трем уровням: низкий (недопустимый); средний (критический); высокий (оптимальный). При этом уровень сформированности характеристики определялся – для отдельного учащегося – на основе метода независимой педагогической экспертизы; для группы учащихся – по частоте встречаемости высокого уровня в сумме показателей: 80% и более – высокий уровень всей группы; 60–79% – средний; менее 60% – низкий.

Вопрос

Какой комплекс управленческих условий необходимо создать руководителю инновационной школы для обеспечения процесса личностно-профессионального роста педагогов.

Ответ

С одной стороны, профессиональное развитие педагогов в системе управления школой выступает как системообразующий фактор, т.к. именно оно обеспечивает успешное функционирование образовательного учреждения, является ведущей характеристикой и детерминантой структурных компонентов, важным результатом реализации управленческих функций. При этом педагогический профессионализм и эмоциональное благополучие педагогов выступают не только как условие и средство эффективного решения учебно-воспитательных задач, но и как самостоятельная гуманистическая ценность.

С другой стороны, необходимость целенаправленного управления процессом профессионального развития педагогических кадров школы со стороны

школьной администрации обусловлена существованием двух следующих рисков. Во-первых, это риск перерождения корпоративной культуры школы в «звездную» культуру (по К.М. Ушакову) в условиях высокой степени автономности деятельности отдельных членов педаго-ического коллектива, особенно, обладающих высоким профессионализмом и внутренним статусом. Во-вторых, существует серьезный риск рассогласования целей деятельности педколлектива и общих направлений модернизационного развития образования в стране, регионе. В этом аспекте управление инновационными процессами в школе в условиях модернизации образования предстает как поиск точек единства между социальными образовательными потребностями различного уровня (федеральными, региональными, муниципальными) и потребностью коллектива школы в развитии наиболее ценных в содержательном и методическом отношении направлений ее инновационной деятельности, прошедших многолетнюю апробацию, доказавших на практике свою эффективность, позволяющих реализовать стратегию системных изменений в массовой школе в направлении органичного внедрения личностно-ориентированных образовательных технологий.

В работе раскрыта специфика функций управления (информационно-аналитической, планово-прогностической, организационно-исполнительской, мотивационно-целевой, контрольно-диагностической, регулятивно-коррекционной) как фактора профессионального развития педагогических кадров школы. Информационно-аналитическая функция управления определяет прежде всего динамику профессиональной позиции учителей, педагогического мышления и рефлексии. Планово-прогностическая функция активно стимулирует развитие педагогического целеполагания и прогнозирования. Организационно-исполнительская функция в единстве с мотивационной обуславливают взаимообмен педагогическим опытом в коллективе, активизацию профессионального самообразования и самовоспитания. Контрольно-диагностическая функция наряду с отмеченными компонентами профессиональной компетентности способствует формированию педагогической ответственности, развитию

самоорганизации, технологическому осмыслению собственной деятельности и ее ориентации на реальные позитивные результаты.

Модель представляет собой систему, элементами которой выступают взаимосвязанные компоненты. Целевой компонент включает цель и задачи управления развитием школы, отвечающие идеям личностно-ориентированной образовательной парадигмы. Концептуальный компонент включает набор специфических принципов управления развитием школы, ориентированного на формирование развивающей внутришкольной среды. Организационный компонент включает средства реализации дискретных инноваций: преподавание предметных циклов, отдельных предметов и учебных тем; вариативная система уровней познавательной деятельности; уклад школьной жизни; новые организационные формы сотрудничества учителей. Содержательный компонент модели включает в себя конкретные дискретные образовательные инновации следующих типов: исследовательские, учебные, учебно-организационные, структурно-организационные, управленческие. Процессуальный компонент модели включает процессы: педагогические (классно-урочное обучение, проектно-исследовательская деятельность учащихся, деятельность тьюториальных групп) и управленческие. Технологический компонент модели: система управленческих технологий и методов работы администрации школы с педагогами, нацеленных на формирование развивающей среды. Критериально-оценочный компонент модели включает критерии (потребностно-мотивационный, когнитивный и эмоционально-волевой) и соответствующие им индикаторы педагогической эффективности развивающей среды образовательного учреждения.

Лекция 5. Методологические подходы в управлении образованием. Управление как наука

1. Разнообразие трактовок дефиниции «управление».

Управление – явление объективно обусловленное, вызванное к жизни закономерно-стями и взаимосвязями функционирования систем. Процесс управ-

ления всегда имеет ме-сто там, где осуществляется общая деятельность людей для достижения определенных ре-зультатов.

Управление рассматривается как функция организованных систем различной природы для сохранения их структуры, поддержания режима деятельности, реализации целей и программ, как целенаправленное воздействие для согласования совместной деятельности людей для получения предполагаемого результата.

Как отмечает П.И. Пидкасистый, управление – процесс воздействия на систему в целях перевода ее в новое состояние на основе использования присущих этой системе объектив-ных законов [516].

«Под управлением вообще, – пишет В.А. Сластенин, – понимается деятельность, направленная на выработку решений, организацию, контроль, регулирование объекта управления в соответствии с заданной целью, анализ и подведение итогов на основе достоверной информации». А внутришкольное управление, по его мнению, представляет собой «целенаправленное, сознательное взаимодействие участников целостного педагогического процесса на основе познания его объективных закономерностей с целью достижения оптимального результата» [665].

М.М. Поташник считает, что «управление – это, прежде всего, целенаправленная деятельность всех субъектов, обеспечивающая становление, оптимальное функционирование и обязательное развитие школы» [565]. М.М.Поташник, А.М.Моисеев углубляя понятие управление, определяют его как «особую деятельность, в которой ее субъекты посредством планирова-ния, организации, руководства и контроля, обеспечивают организованную интегративность совместной деятельности учащихся, педагогов, родителей, обслуживающего персонала и ее направленность на достижение образова-тельных целей и целей развития школы» [567].

Т.И. Шамова определяет педагогическую сущность управления шко-лой в приоритетности интересов учащихся [823].

Ю.В. Васильев, раскрывая теоретико-методологические аспекты педагогического управления, исходит из предположения, что «управление образовательным учреждением – это внутреннее движение учебно-воспитательного процесса, порожденного движением человеческой деятель-ности» [126, с. 57]. Сущность управления школой, деятельность руководите-ля, как считает

Ю.В. Васильев, можно определить понятием «..педагогическое управление», которое, по его мнению, отличается своим объектом и реализуется в деятель-ности как руководителей школы, так и учителей» [Там же, с. 63].

Управление системой образования можно определить как специальную деятельность, в которой ее субъекты, посредством решения управленческих задач, обеспечивают организацию совместной деятельности управляющей и управляемой подсистем по достижению результативных целей системы и образовательных учреждений.

В настоящее время понятие менеджмента из области бизнеса все шире распространяет-ся на различные сферы деятельности людей, в том числе и на образование. Однако поня-тие менеджмента более узкое, чем понятие управления, так как менеджмент в основном касается различных аспектов деятельности руководителя, тогда как понятие управления охватывает всю область человеческих взаимоотношений в системах «руководители-исполнители». Так, теория управления школой, в частности, педагогическим коллективом существенно дополняется теорией внутришкольного менеджмента (Ю.А. Конаржевский [315], Т.И. Шамова [824] и др.). Теория менеджмента привлекает, прежде всего, своей лич-ностной направленностью, когда деятельность менеджера (управляющего) строится на ос-нове подлинного уважения, доверия к своим сотрудни-

кам, создания для них ситуаций успеха. Именно эта сторона менеджмента существенно дополняет «классическую» теорию внутришкольного управления.

3. Методологические подходы.

– функциональный подход (В.И. Зверева, Ю.А. Конаржевский, В.С. Лазарев, П.И. Третьяков, Т.И. Шамова и др.);

– проблемно-функциональный подход (А.А. Орлов, Н.А. Рогачева, П.И. Тре-тьяков и др.);

– ситуационный подход (Б.С. Гершунский, П.И. Третьяков и др.);

– оптимизационный подход (Ю.К. Бабанский, М.М. Поташник и др.);

– исследовательский подход (Т.И. Шамова и др.);

– мотивационный подход (П.И. Третьяков, Р.Х. Шакуров и др.);

– рефлексивный подход (Т.М. Давыденко и др.);

– программно-целевой подход (М.М. Поташник, Г.Г. Габдуллин, А.М. Мои-сеев, М.С Васильева и др.).

Программно-целевой подход

Программно-целевое управление – одна из развитых форм реализации программно-целевого подхода, когда для достижения целей на основе системного анализа формируется структура объекта, разрабатываются проек-ты, программы, подбираются кадры, создается обособленная система управ-ления и накладывается на основную.

Термин «программно-целевое управление» показывает, что его сущ-ность и особенности складываются из взаимодействующих требований целе-вого и программного подходов и наложения их на общее представление об управлении. От целевого подхода привлечено: а) усиление целевой ориента-ции; б) целевое планирование; в) система методов, направленных на дости-жение конечных результатов. Программный подход привнес: а) методику программного решения проблемы; б) вариативность решения проблемы; в) организационные формы управления. Таким образом, в основе программно-целевого подхода ле-

жит цель, задача, доведенная до количественного выра-жения для обеспечения контроля их реализации. Основные черты программ-но-целевого подхода заключаются в программно-целевом проектировании, в независимой экспертизе документации, в целенаправленном научно-методическом, материально-техническом, информационном, финансовом об-служивании, в программно-целевом управлении на всех этапах освоения новшеств.

Ситуационный подход в управлении образованием своему появлению обязан такой особенности управленческой деятельности, как необходимости учета динамически меняющихся условий.

«Ситуационный подход предполагает, что эффективность управленческого воздействия определяется конкретной ситуацией … самым продуктивным является то положение, которое более соответствует сложившейся ситуации»

Ситуационный подход в управлении образовательным учреждением, таким образом, предполагает: а) анализ образовательной ситуации с це-лью выделения значимых проблем; б) определение ценности полученных результатов в различных педагогических ситуациях; в) прогноз развития педагогических систем на основе конкретных образовательных ситуаций. При этом инструментарием определения образовательных ситуаций явля-ется педагогическая диагностика (педагогическое исследование).

Рефлексивный подход в управлении образованием в 1990-е гг. разрабатывался в трудах Т.М. Давыденко, В.С. Лазарева, М.М. Поташника, П.И. Третьякова, Т.И. Шамовой и др. Понятие «рефлексия» означает об-ращение назад; размышление, самонаблюдение, самопознание; форма тео-ретического освоения практической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов (В.И. Слободчи-ков [666]). Рефлексивное управление образованием, в частности, образова-тельным учреждением, связано с такими факторами влияния на развитие процесса и личности, при которых осознается смысл действий, осознается потребность целенаправленной преобразующей деятельности. Глубокое самосознание приводит к развитию

процессов: «самоопределения – само-выражения – самоутверждения – самореализации – саморегуляции» (П.И. Третьяков [701]).

1980-е гг. ознаменовались становлением в управлении образованием системного подхода – первого и до настоящего времени ведущего методологического основания рассматриваемой научной дисциплины.

Одно из первых положений системного подхода состоит в том, что окружающая действительность состоит из множества явлений, процессов, предметов, которые по своей природе отнюдь не отделенные и изолирован-ные друг от друга объекты, а, по мнению В.Г. Афанасьева, «определенного рода системные целостные образования». В его трактовке система представ-ляет собой «совокупность объектов, взаимодействие которых обуславливает наличие новых интеграционных качеств, не свойственных образующим ее частям, компонентам…»

Могут быть выделены три уровня рефлексивного развития:

Первый уровень: ученик, учитель, руководитель не способен рефлексивно действовать в любой ситуации, несмотря на имеющиеся рефлексив-ные навыки.

Второй уровень: ученик, учитель, руководитель обладает индивидуальной способностью действовать рефлексивно.

Третий уровень: способностью действовать рефлексивно обладает пара, группа, коллектив, совместно выполняющий учебную, педагогическую, управленческую деятельность; индивид может подключиться к такой совместной деятельности и далее ее активизировать [600, с. 29].

Развитие рефлексивного управления и самоуправления означает: во-первых, делегирование полномочий и ответственности за результаты труда на нижние уровни управления; во-вторых, построение горизонтальных свя-зей сотрудничества.

4. Принципы управления образовательными учреждениями

Демократизация – предполагает распределение прав, полномочий и ответственности между всему участниками процесса управления, его децентрализацию по мере готовности принять к исполнению все составляющие.

Гуманизация – обеспечивает равнодоступный для каждой личности выбор уровня, качества, направленности образования, способа, характера и формы его получения, удовлетворения культурно-образовательных потреб-ностей в соответствии с индивидуальными ценностными ориентациями. Переориентация учебного процесса на личность ученика.

Гуманитаризация образовательных программ – такое соотношение и сочетание учебных предметов и информации, применение таких дидактиче-ских подходов, методов и технологий обучения, которые обеспечивают при-оритет общечеловеческих ценностей, целостность, последовательность, преемственность и опережающий характер обучения.

Дифференциация, мобильность и развитие – предполагают многоуровневость, многопрофильность, полифункциональность образовательных программ всех многообразных видов образовательных учреждений. Они обеспечивают детям, подросткам, юношеству по мере их взросления, социально-го становления и самоопределения возможности передвижения по горизон-тали (смена класса, профиля, направленности образования), а также по вер-тикали (смена уровня, типа, вида образовательного учреждения).

Открытость образования – предоставление возможности как непрерывного образования в различных формах, так и общего образования на любой ступени, любом уровне (базовом, дополнительном).

Вариативность образовательной системы – качественный рост и развитие многообразия государственных школ, а также системы негосударствен-ных общеобразовательных учреждений различных видов.

Стандартизация – принцип предполагает соблюдение федеральных стандартов качества образования, введение региональных стандартов, учитывающих национальные и другие особенности региона.

Специфика инновационной школы как особого типа

общеобразовательного учреждения

Термин «инновация» происходит от латинского «innovati» – нововведение. В соответствии с международными стандартами инновация определяется как конечный результат инновационной деятельности, получивший воплощение в виде нового или усовершенствованного продукта, внедренного на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности, либо в новом подходе к социальным услугам. По признаку содержания выделяют инновации технические, экономические, организационные, управленческие и пр. Выделяются такие признаки инноваций, как их масштаб (глобальные и локальные); параметры жизненного цикла, закономерности процесса внедрения и т.п.

Развитие педагогической инноватики в нашей стране связано с массо-вым общественно-педагогическим движением, обозначившимся уже во вто-рой половине 1980-х гг. («педагогика сотрудничества», «движение учителей-новаторов»), с возникновением противоречия между имеющейся потребностью в быстром развитии школы и неумением педагогов ее реализовать [329]. Возрос массовый характер применения нового. В связи с этим обост-рилась потребность в новом знании, в осмыслении новых понятий «иннова-ция», «инновационный процесс»

2.инновационные стратегические программы реформирования и модернизации содержания и структуры общего образования обеспечили российской школе законодательные основы для выживания в условиях соци-ально-экономического кризиса посредством предоставления широкой самостоятельности в выборе направлений, содержания, технологий, принци-пов, методов, форм, приемов и средств воспитания и обучения, а также организации учебно-воспитательного процесса и управления школой [220].

С другой стороны, инновационные процессы, которые наблюдались на протяжении 1990-х гг., в той или иной форме, практически в каждой российской школе, можно рассматривать как вынужденную необходимость поиска путей выхода из кризисной ситуации, в которой оказалось образование. При этом в школах отсутствовали люди, владеющие способами поисковой деятельности. В связи с этим процессы осуществления поисковой деятельности осуществлялись одновременно с освоением способов такой деятельности.

Существенным фактором, определившим характер развития инновационных процессов в российских школах, явилась в 1990-е гг. общая социаль-но-экономическая нестабильность.

3. второй половине 1990-х гг. стал ясно, что процессы гуманитариза-ция, диверсификация, индивидуализация и регионализация российского образования, набрав обороты, но не будучи сбалансированы встречными тенденциями, обостряют риски, связанные со снижением качества, эффективно-сти и доступности общего образования в России, среди которых:

– разрушение единого образовательного пространства Российской Федера-ции как в плане содержания образования, так и в плане доступности качественного общего образования для различных социальных страт;

– превращение системы образования в систему образовательных услуг, а партнерских отношений в образовании – в клиентские отношения;

– утрата лидирующих позиций отечественного образования в традиционно сильных областях, среди которых – естественно-математическое школьное образование и др.

Процесс развития образования авторами подразделяется на две логические части: первая часть – совершенствование процесса функционирова-ния, т.е. воспроизводство сегодняшнего образования (несмотря на его оче-видные недостатки, оно тем не менее гарантирует некий результат в виде образовательного минимума), вторая часть – собственно развитие, институцио-

нализированное в форме экспериментальных площадок, где отрабатываются новые идеи и подходы. Главной задачей второго сектора является создание инновационных образцов отечественного образования, а также освоение прогрессивных форм образования в других странах. Здесь важно отметить, что концепция не только затрагивает содержание образования изнутри, но и пытается осмыслить место и роль образования в более широкой системе со-циальных отношений. Так, она предусматривает равноценность частных, ре-гиональных и федеральных форм и, даже более того, в этом она видит га-рантию, определенного рода управленческую, реализации стратегии разви-тия.

управленческая ситуация и ее сложность в образовании связана с тем, что российское общество в целом пока еще не знает, каким оно хочет быть и, что, естественно, образование как подсистема общества, тоже не знает, каким оно должно быть, чтобы соответствовать существующему обществу и его будущему состоянию.

Федерализация инновационного процесса в российском образовании ознаменовалась проведением двух федеральных экспериментов, одной из задач которых и являлся поиск путей и механизмов согласования образовательных интересов, возникающих на различных уровней управления. В рам-ках данных экспериментов каждая школа-участница должна была адаптиро-вать собственные инновации к общефедеральным задачам модернизации общего образования:

– широкомасштабный федеральный эксперимент по обновлению структуры и содержания общего образования (2001 – 2003);

– федеральный эксперимент по введению профильного обучения на старшей ступени общего образования (2004 – 2006).

путь эволюционных изменений. Фактором этой эволюции выступало, с одной стороны, изменение социально-экономических условий в стране, пере-

ход от либерального периода первоначального накопления капитала и рез-кого расслоения общества по материально-статусному признаку к экономи-ческой и, отчасти, социальной стабилизации и росту центростремительных, государственнических тенденций. С другой стороны, в 1990-е гг. имели ме-сто неизбежные проявления волюнтаризма в управлении образованием, свя-занные со слишком резкой сменой общегосударственных и общесоциальных приоритетов в России и отсутствием мирового опыта построения демократи-ческой системы образования в постсоциалистическом государстве. Потреб-ность в преодолении элементов волюнтаризма выступила вторым фактором изменения федерального уровня целеполагания общим образованием. Она выразилась в следующих основных формах:

– повышение значимости стандартизации образования, в т.ч. общего;

– введение Единого государственного экзамена – ЕГЭ;

– выделение, в качестве приоритетов, доступности и эффективности общего образования;

– переход к управлению развитием образования на федеральном уровне на основе индикативного планирования и мониторинга, основанного на системе количественно измеримых показателей.

Инновационная деятельность преобразует характер обучения в отношении таких его параметров, как целевая ориентация, характер и содержа-ние взаимодействия основных субъектов педагогического процесса. Показа-телями нового качества образовательного процесса могут выступать следу-ющие характеристики: новые знания, формирование основных компетенций учащихся, повышение уровня их личностного развития; отсутствие отрица-тельных эффектов и последствий (перегрузки, утомление, ухудшение здоро-вья, психические расстройства, дефицит учебной мотивации и пр.); повыше-ние профессиональной компетентности педагогов и их отношения к работе; рост престижа образовательного учреждения в социуме, выражающийся в притоке учащихся и преподавателей и т.д.

Современные исследователи, различая процесс развития школы и инновационный процесс, особо выделяют «инновационную школу», или «шко-лу инновационного типа». Так, А.А. Бастрон школами инновационного типа называет школы, «ориентирующиеся в своей деятельности на собственные концепции развития школы, предполагающие изменение исторически сло-живших педагогических традиций и ценностей педагогического труда, за-крепившихся в профессиональных установках учителей» [68]. Л.Н. Панова, отмечая тесную связь инновационного процесса и процесса повышения про-фессиональной компетентности учителя, говорит о возможности превраще-ния школы «с одной стороны, в самообучающуюся систему, а, с другой сто-роны, в центр инноватики, где в процесс повышения квалификации без отры-ва от производства может втягиваться практически весь коллектив. Именно <инновационная> школа может и должна сегодня выступать основным учеб-но-методическим центром непрерывного, инновационного профессионально-го образования учителей через внутришкольную систему повышения квали-фикации»

Представляет несомненный интерес современная концепция уровней развития школы, включающая четыре качественно различных уровня [504, с. 14 – 17].

Первый уровень – адаптивная школа. Здесь готовность учителей к инновационной деятельности достигается прежде всего за счет изучения мето-дов педагогических исследований, знания прогноза развития отдельных компонентов сложной педагогической системы, ознакомления с современны-ми педагогическими концепциями и системами. Имеется готовность каждого учителя к оперативному внедрению достижений педагогической науки и инновационного опыта, начиная с умений анализировать собственные методические затруднения, обобщать опыт педагогической деятельности как системы, выявлять сущность своего передового опыта. Наличествуют специаль-ные условия для формирования внутри- и межцикловых проблемных, ини-

циативных, творческих групп за счет систематизации, классификации банка творческих заданий учителей, направленных на целевое развитие всех компонентов образовательного процесса. Осуществляется активный процесс формирования многоуровневой системы повышения квалификации учителей, благодаря чему в школе создаются предпосылки к развитию массового творчества.

Второй уровень – школа – экспериментальная площадка. В данном случае массовое творчество учителей развивается за счет внедрения коллек-тивного и инновационного опыта других школ, а также внедрения отдельных идей экспериментальной работы школы, которые постепенно переходят в со-вокупность инновационных идей и новшеств. Коллективный педагогический опыт интенсивно обобщается за счет внедрения достижений педагогической науки и передового опыта, повышения уровня научно-практической подго-товки учителей и появившихся в школе новшеств, развивающихся первона-чально хаотично и бессистемно. В педагогическом коллективе изнутри начи-нает формироваться система методической работы учителей, основой кото-рой является исследовательская деятельность учителя. Эксперименты, разви-вающиеся в школе, пройдя стадии первичной коррекции, становятся тесно увязанными между собой, пронизывая друг друга. Как показывает наш соб-ственный опыт работы со школами Ростовской области, именно на данном этапе образовательное учреждение начинает приобретать черты инноваци-онной школы.

Третий уровень – школа-лаборатория. Идея экспериментальной рабо-ты, выстроенная в систему, начинает активно переходить в научно постав-ленный опыт школы. Осуществляется перевод методических объединений в творческие лаборатории, учебно-методические кафедры. До 70% педагогов от общего числа учителей в этот период работают над индивидуальными те-мами исследования. Углубляются взаимосвязи, взаимоотношения между ин-новациями, достижениями педагогической науки и передового опыта, что существенно обогащает коллективный педагогический опыт школы. Учителя легко, свободно вносят идеи инновационного опыта других школ и достиже-ния педагогической науки

и передового опыта в собственную педагогиче-скую систему за счет увеличения наукоемкости самообразования, овладения основами самоанализа урока.

Четвертый, высший уровень – непрерывно развивающаяся школа. На данном уровне формируется творческая индивидуальность личности практически учителя; учитель работает в поисковом, экспериментально-исследовательском режиме, самостоятельно и непрерывно совершенствуя профессиональное мастерство. Стабильность развитию школы придают творческие лаборатории и учебно-методические кафедры, в которых учителя имеют индивидуальные темы исследования. Выстроенная система экспери-ментальной работы переходит в научно поставленный коллективный педаго-гический опыт, который, проникая во все звенья педагогической системы, значительно продвигает школу, обогащая ее инновационный потенциал. Це-лостность, равномерность, устойчивость в развитии компонентов достигают-ся благодаря целенаправленному и единовременному «встраиванию» инно-ваций в компоненты сложной педагогической системы.

основные критерии инновационной школы

Первый критерий инновационной школы – комплексность. Процессы развития в инновационной школе могут быть более или менее целостными и дискретными, но они охватывают все элементы школьной системы и весь комплекс направлений работы школы: управление школой, содержание ос-новного и дополнительного образования, организацию учебно-воспитательного процесса «первой» и «второй» половины школьного дня, технологии и методики обучения и воспитания.

Второй, ведущий критерий школы – продуктивность. Инновация – новшество, «возникшее изнутри», за счет собственных внутренних ресурсов, т.е., сгенерированное внутри школы. Инновационная школа – образователь-ное учреждение, не просто внедряющее образовательные новшества, а со-здающее свои, каждое из которых доводится школой до состояния «готового продукта»,

готового к трансляции и имеющего (хотя бы теоретически) опре-деленную рыночную стоимость.

Наконец, третий критерий инновационной школы – открытость. Открытость противоположна самодостаточности и предполагает сложную систему взаимосвязей школы с окружающей средой, включая как связи потребления (внедрение заимствованных извне педагогических новшеств, привлечение кадровых, материально-технических финансовых ресурсов и т.п.), так и связи кооперации (сетевое «горизонтальное» взаимодействие общеобразовательных учреждений; социальное партнерство школы с учреждениями и организациями внеобразовательной сферы) и творческой экспансии (трансляция разработанных в школе инноваций и гуманистических ценно-стей; «педагогизация» окружающей среды; активное участие в жизни микро-района и т.д.).

определить две группы условий эффективного управления инновационными процессами в образовании.

Первая группа условий определяет развитие масштабных инновационных процессов в федеральной, региональных и муниципальных систе-мах образования:

– создание социокультурных и материальных (экономических) условий для принятия и действия разнообразных нововведений;

– инициирование поисковых образовательных систем и механизмов их все-сторонней поддержки;

– интеграция наиболее перспективных нововведений и продуктивных проек-тов в реально действующие образовательные системы и перевод накоп-лен-ных инноваций в режим постоянно действующих поисковых и экспериментальных образовательных систем.

Вторая группа условий реализуется во внутришкольном управлении инновационными процессами:

– формирование четких критериев достижения поставленных целей, наличие программы исполнительских действий, предполагающая видение образа будущей школы;

– создание в образовательном учреждении творческой атмосферы, культи-вирование интереса к инициативам и новшествам;

– наличие подготовленных проектных команд из числа представителей педа-гогического коллектива школы, моральная и материальная поддержка их деятельности;

– контроль и оценка получаемых результатов, оперативная корректировка мероприятий в ходе управленческих действий.

Управление инновационным учебным заведением – непрерывно осуществляющийся процесс, имеющий циклический характер. Каждый цикл является замкнутым, что необходимо для обеспечения его собственного воспроизводства, накопления необходимого потенциала для очередного управляющего воздействия. Важнейшая цель управления состоит в том, чтобы добиться организационного единства школьного коллектива на основе общно-сти целей и решаемых им задач.

Отличительными особенностями системы управления инновационной школой в данном случае являются: четырехуровневое управление (стратегическое, тактическое, оперативное, самоуправление); ориентированность на развитие деятельности учебного заведения и педагогического коллектива; реализация принципа обратной связи, обеспечивающего необходимый уро-вень контроля за реальными результатами; открытость, многофакторность, прогностичность, самовоспроизводимость модели (О.Н. Шатух [831]).

Основными функциональными компонентами системы управления инновационным учебным заведением являются: принятая субъектом управле-ния

цель деятельности, субъективная модель значимых условий, программа исполнительских действий, система критериев достижения цели, контроль и оценка реальных результатов, решение о коррекции системы управления.

Средствами педагогического менеджмента могут быть успешно реше-ны такие задачи, как:

– прогнозирование и планирование деятельности учебного заведения, поста-новка реальных целей, их субординация по степени важности;

– рациональная расстановка кадров, распределение обязанностей, установ-ление связей между подсистемами и управление этими связями;

– организация информационной, социально-экономической и психологиче-ской поддержки учителя, всесторонний неразрушающий управленческо-педагогический контроль, анализ и своевременное устранение или предупреждение недостатков.

Система управления инновационным учебным заведением связана с определением способов (методов) влияния на коллектив, его звенья, от-дельных сотрудников и обучающихся. Исходя из целей управленческого воздействия по содержательному принципу, все применяемые методы мо-гут быть разделены на три группы: психолого-педагогические, организа-ционно-распорядительные и экономические. Применение разнообразных организационно-педагогических методов в самых различных сочетаниях зависит от условий функционирования учебного заведения, профессио-нальной компетенции руководителя и обстоятельств.

негативные психологические аспекты, которые может нести с собой, как определенный риск, инновационная деятельность школы. «Бесконечная че-реда всяких нововведений, – отмечает ученый, – увеличивает неопределен-ность в школе, может существенно повысить уровень тревожности педагоги-ческого персонала и сказаться на эффективности их деятельности... Тревож-ность мо-

жет быть связана и с частыми реорганизациями или большим объе-мом деятельности инновационного характера

Анализ практики инновационной деятельности российских школ на протяжении последних двух десятилетий позволил нам выявить ряд тенден-ций, характеризующих инновационные процессы в сфере школьного образо-вания и обусловленные изменениями, происходящими во всех сферах жизни общества.

Во-первых, это тенденция равноправного сосуществования двух стратегий организации обучения: традиционной и инновационной. Тенденция вызвана и подкрепляется тем, что коллективам школ предоставлены широкие возможности и права, включая право на вариативность учебных планов и программ, создание экспериментальных площадок и авторских школ.

Во-вторых, тенденция движения в инновационном процессе от самодостаточности массового школьного образования к его открытости навстречу обществу, от ориентации на собственные корпоративные интересы к учету образовательных потребностей и ожиданий различных социальных групп. Известно, что в начале 90-х годов в России появились инновационные типы учебных заведений (гимназия, лицей, учебно-воспитательный комплекс и др.) без учета научно обоснованной потребности общества в них, следствием чего во многих случаях содержание образования, контингент обслуживания ими остались такими же. До настоящего времени одной из наиболее сложных проблем, связанных с переводом инновационных школ в контекст процессов федерализации образования, является их приоритетная ориентация на соб-ственные корпоративные потребности образовательного (иногда научно-образовательного) сообщества, своего рода «образовательный снобизм», ре-зультатом которого становится игнорирование образовательных потребно-стей других заказчиков общего образования, таких, например, как регио-нальный работодатель. В этом случае в школах, достигших высокого уровня образования, на общешкольном уровне проявляются признаки «звездного» типа корпоративной культуры (по К.М. Ушакову [778]). Еще одной особен-ностью такого типа культуры является

игнорирование инновационных про-рывов и образовательных достижений других школ, в результате чего вме-сто кооперации, обмена идеями и опытом, происходит «изобретение велоси-педа» – одно из проявлений неэффективности инновационной деятельности школы.

Наконец, четвертая тенденция – актуализация в профессиограмме современного учителя способности к творческой и инновационной деятельно-сти. Сегодня учитель сам решает, по какой программе ему работать, какой учебно-методический комплекс выбрать. Выбор организационных форм и методов обучения также делегирован учителю. Это обстоятельство имеет противоречивый характер. С одной стороны, активизировалась одна из са-мых привлекательных сторон педагогического труда – возможность творче-ского самовыражения, с другой – признание свободы творчества чрезвычай-но повысило ответственность профессионалов за результаты своего труда.

требования к инновационной школе, соответствующие современному этапу модернизации российского образования:

– построение инноваций с учетом не только возможностей и потребностей руководства и педагогического коллектива школы, а также запросов учащихся и их родителей, но и стратегических интересов России и специфиче-ских региональных требований к общему образованию;

– ориентация инноваций на достижение не только высоких внутренних пока-зателей качества образования, но и более широких социальных эффектов, в т.ч., связанных с удовлетворением потребностей региональных экономических структур;

– координация инновационной деятельности различных школ в как рамках региона, так и на межрегиональном уровне, в рамках неформального сетевого сотрудничества «горизонтального» типа.